



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Iryna Horbatyuk

**Afinação como meio de uma vivência musical afetiva e efetiva. Os exercícios melódicos e harmônicos como base para o seu desenvolvimento nas aulas de Formação Musical**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Iryna Horbatyuk

**Afinação como meio de uma vivência musical  
afetiva e efetiva. Os exercícios melódicos  
e harmónicos como base para o seu  
desenvolvimento nas aulas  
de Formação Musical**

Relatório de estágio  
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Janete Ruiz**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição  
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu marido Valentyn, meu TUDO.

Às minhas filhas, razão de ser da minha vida: Ivanna, companheira de faculdade e Ulyana, que com as suas críticas e sugestões, me motiva a seguir em frente, rumo ao desconhecido, novo e por vezes assustador futuro tecnológico.

Ao meu melhor amigo José Mário Coelho Macedo, incansável nas suas sugestões, conselhos e propostas; prestável na sua ajuda.

## **STATEMENT OF INTEGRITY**

I hereby declare having a conducted this academic work with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of undue use of information or falsification of results along the process leading to its elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged the Code of Ethical Conduct of the University of Minho.

## **Afinação como meio de uma vivência musical afetiva e efetiva. Os exercícios melódicos e harmônicos como base para o seu desenvolvimento nas aulas de Formação Musical**

No âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, realizamos uma Intervenção Pedagógica Supervisionada no ano letivo 2018/2019, no Grupo de Recrutamento M28 - Formação Musical. A investigação teve como objetivos o estudo das condicionantes de afinação, estabelecer a relação entre desenvolvimento de competências auditivas, memória tonal e consciência harmónica com a afinação vocal. Determinar a influência de técnica vocal, conhecimentos de fisiologia de aparelho fonador e questões relacionados com a pedagogia de ensino de música e canto, em diferentes faixas etárias para aprimorar a afinação.

A Intervenção Pedagógica, de carácter metodológico investigação-ação, teve como objetivos: a) desenvolver a memória tonal, a consciência harmónica e a independência vocal através de interpretação dos exercícios melódicos e harmónicos, canções em diferentes contextos musicais (modos Maior e menor, com introdução de alterações na melodia e no ritmo) para aprimorar a afinação; b) implementar as estratégias de ensino de canto, com base na técnica vocal e exemplificação de emissão sonora correta, nas aulas de Formação Musical com objetivo de desenvolver ou cuidar de uma percepção auditiva correta; c) desenvolver materiais didáticos, metodologias e estratégias para serem implementados na prática de rotina nas aulas de Formação Musical com o propósito do desenvolvimento de competências auditivas; d) articular os materiais e ações pedagógicas desenvolvidas com o plano de ação da instituição.

O projeto foi implementado no âmbito de Disciplina de Formação Musical na turma de Iniciação IV. A turma é constituída por 10 alunos de Ensino Supletivo com idades de 8 e 9 anos, cinco raparigas e 5 rapazes. Todas as crianças começaram os seus estudos desde 6 anos de idade e alguns ainda mais cedo, passando por uma seleção obrigatória com base nas aptidões das mesmas. Os alunos apresentam um bom nível de aquisição das competências previstas para esta faixa etária. Conseguem aplicar e manipular os conteúdos programáticos.

A metodologia usada foi a investigação-ação e a sua dimensão formativa (alunos-estagiário), que privilegia a prática sem nunca descurar a reflexão. Utilizamos as seguintes ferramentas de recolha de dados: observação direta de aula, construção e entrega de um inquérito aos professores e registos áudio e vídeo das aulas lecionadas. Os resultados obtidos foram objeto de análise e discussão apresentada no presente trabalho, em sede própria.

Com esta investigação pretendeu-se demonstrar que podemos proceder à resolução de um problema (acuidade auditiva) na performance musical de um aluno de ensino especializado, através de estratégias de implementação de noções básicas de técnica vocal e prática de canto dos exercícios melódicos e harmónicos utilizados com regularidade nas aulas de Formação Musical.

**Palavras-chave:** Afinação vocal; consciência harmónica; competências auditivas; memória auditiva

## **Tuning as a means of an affective and effective musical experience. Melodic and harmonic exercises as a basis for their development in Music Training classes**

In the context of the professional internship of the Master's Degree in Music Teaching, a Supervised Pedagogical Intervention was performed, during the 2018/2019 school year, in the M28 recruitment group – Formação Musical<sup>1</sup>. This investigation aimed at: studying tuning conditionings; establishing a relationship between the development of listening skills, tonal memory and harmonic consciousness with vocal tuning; determining the influence of vocal technique, knowledge about the sound device's physiology and music and singing pedagogy, in different age groups, in order to improve tuning.

The pedagogic intervention followed the Action research methodology and aimed at: a) developing tonal memory, harmonic consciousness and vocal independence, through melodic and harmonic exercises, songs from different musical contexts (major and minor modes, with melody and rhythm changes) to improve tuning; b) applying singing teaching techniques, based on vocal technique and using exemplification of the correct sound production, in Formação Musical classes, in order to develop or promote a correct listening perception; c) developing teaching materials, methodologies and strategies to be used in Formação Musical lessons to develop listening skills; d) using these materials and pedagogy to promote the school's plan.

This project was applied to the Formação Musical lessons of beginner's level class IV. It had 10 pupils (five boys and five girls), aged between 8 and 9. All the children started their studies in music aged 6 or less and all of them had their skills tested then. Therefore, they have good skills and know and apply the programme they have learned so far.

The Action research methodology and the teacher-learner relationship were based not only on practice, but also on reflection. Data was collected and validated by class observation, a questionnaire completed by the teachers and audio and video recordings of the lessons taught. The results were then analysed and discussed.

This research aimed at using a sample group to show how a problem (listening acuity) can be solved in a music learner's performance, by often using basic vocal technique strategies and melodic and harmonic singing exercises in Formação Musical lessons.

**Keywords:** harmonic consciousness, listening skills and memory, vocal tuning

---

<sup>1</sup> Decreto-Lei n° 310/83 de 1 de Julho

## Índice

AGRADECIMENTOS .....	iii
STATEMENT OF INTEGRITY .....	iv
Afinação como meio de uma vivência musical afetiva e efetiva. Os exercícios melódicos e harmônicos como base para o seu desenvolvimento nas aulas de Formação Musical .....	v
Tuning as a means of an affective and effective musical experience. Melodic and harmonic exercises as a basis for their development in Music Training classes .....	vi
Índice.....	vii
Índice de Figuras.....	x
Índice de Gráficos.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	4
1.1 Afinação vocal – meio de uma vivência musical afetiva e efetiva. ....	4
1.1.1 Qual é a influência dos exercícios harmônicos e melódicos no desenvolvimento de afinação vocal. ....	4
1.1.2 Benefícios da prática de canto na primeira infância .....	9
1.1.3 Técnica vocal como ferramenta de melhorar a afinação vocal.....	19
1.1.4 Exemplificação como meio para melhorar a afinação .....	21
1.1.5 Sistemas de organização sonora .....	23
1.1.6 Métodos e ferramentas para aprimorar a afinação e fatores que influenciam a afinação.....	24
1.1.7 Entoação de Intervalos.....	29
1.1.8 Modo Maior .....	31
1.1.9 Modo menor.....	33
2. ENQUADRAMENTO EMPÍRICO.....	37
2.1 Metodologias de investigação .....	37
2.2 Tema e objetivos.....	37
2.3 A Investigação-Ação é a Metodologia de Investigação.....	37
2.4 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	39

2.4.1	Intervenientes no estudo .....	39
2.4.2	Instrumentos de Recolha de dados .....	39
2.5	Disciplina de Formação Musical .....	39
2.6	Turma Iniciação IV – campo de intervenção .....	40
3.	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....	41
3.1	Planificação geral da Intervenção .....	41
3.2	Estratégias na sala de aula e planificações das atividades de aprendizagem no contexto do Projeto de Intervenção.....	41
3.3	Descrição das atividades no contexto da Intervenção Pedagógica na Disciplina de Formação Musical Iniciação IV .....	42
4.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....	45
4.1	Análise e discussão dos dados obtidos na observação direta das aulas de Formação Musical .....	45
4.2	Análise e discussão das gravações das aulas lecionadas .....	46
4.3	Análise e discussão dos questionários dos professores de Formação Musical .....	47
4.3.1	2ºCiclo .....	48
4.3.2	3ºCiclo .....	56
4.3.3	Ensino Secundário.....	64
5.	CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
	ANEXOS.....	85
Anexo 1:	Proposta de Bibliografia – Nível Básico e Secundário – Disciplina de Formação Musical.....	85
Anexo 2:	Proposta de Bibliografia – Nível Secundário – Disciplina de Formação Musical .....	86
Anexo 3:	Questionário de Professores.....	87
Anexo 4:	Planificação de aulas Iniciação IV. N°1 .....	93
Anexo 5:	Planificação de aula Iniciação IV. N°2.....	95
Anexo 6:	Planificação de aula Iniciação IV. N°3.....	97
Anexo 7:	Planificação de aula Iniciação IV. N°4.....	99
Anexo 8:	Planificação de aula Iniciação IV. N°5.....	101

Anexo 9. Planificação de aula 2ºCiclo. Nº1 .....	103
Anexo 10. Planificação de aula 2ºCiclo. Nº2 .....	104
Anexo 11. Planificação de aula 2ºCiclo. Nº3 .....	106
Anexo 12. Planificação de aula 2ºCiclo. Nº4 .....	108
Anexo 13. Planificação de aula 2ºCiclo. Nº5 .....	110
Anexo 14. Planificação de aula 3ºCiclo. Nº1 .....	112
Anexo 15. Planificação de aula 3ºCiclo. Nº2 .....	115
Anexo 16. Declaração de Autorização de Identificação .....	117

## Índice de Figuras

Figura 1 Entoação dos Intervalos maiores ascendentes .....	29
Figura 2 Entoação dos Intervalos Maiores descendentes .....	29
Figura 3 Entoação dos Intervalos menores .....	30
Figura 4 Entoação dos Intervalos menores descendentes .....	30
Figura 5 Entoação dos intervalos aumentados .....	30
Figura 6 Entoação dos intervalos diminutos .....	30
Figura 7 Entoação do II grau do Modo Maior no movimento ascendente .....	31
Figura 8 Entoação do III grau do Modo Maior .....	31
Figura 9 Entoação do IV grau do Modo Maior .....	31
Figura 10 Entoação do VI grau ascendente do Modo Maior .....	32
Figura 11 Entoação do VII grau do Modo Maior .....	32
Figura 12 Entoação do VI grau do Modo Maior harmónico .....	32
Figura 13 Quadro geral de análise de entoação de escala de Dó Maior .....	32
Figura 14 Quadro geral de entoação modos Maior natural e harmónico .....	33
Figura 15 Quadro geral de entoação modos Maior natural e harmónico .....	33
Figura 16 Entoação do III grau do modo menor .....	33
Figura 17 Entoação do IV grau do modo menor .....	34
Figura 18 Entoação do V grau do modo menor .....	34
Figura 19 Entoação do VI grau do modo menor natural .....	34
Figura 20 Entoação do VI grau do modo menor melódico .....	34
Figura 21 Entoação do VII grau do modo menor natural .....	35
Figura 22 Entoação do VII grau do modo menor melódico .....	35
Figura 23 Quadro geral de entoação de escala de Lá menor .....	35
Figura 24 Quadro geral de entoação de escalas de la-menor natural e harmónica .....	35

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 Dificuldades na leitura dos exercícios rítmicos .....	48
Gráfico 2 Dificuldades no reconhecimento auditivo de células rítmicas .....	49
Gráfico 3 Dificuldades na escrita dos ditados rítmicos .....	49
Gráfico 4 Dificuldades na leitura solfejada .....	50
Gráfico 5 Dificuldades na leitura entoada em contexto de uma tonalidade .....	51
Gráfico 6 Dificuldades em reconhecimento auditivo de intervalos .....	51
Gráfico 7 Dificuldades em reconhecimento de acordes.....	52
Gráfico 8 Dificuldades em reconhecimento auditivo de sequências dos acordes de I, IV, V (M e m) .....	53
Gráfico 9 Dificuldades em classificação e construção de intervalos .....	53
Gráfico 10 Dificuldades em classificação e construção dos acordes.....	54
Gráfico 11 Dificuldades na construção de escalas e o seu reconhecimento.....	54
Gráfico 12 Dificuldades em reconhecimento auditivo de escalas.....	55
Gráfico 13 Dificuldades na compreensão de organização de compassos (simples e composto) .....	55
Gráfico 14 Dificuldades em dominar as armações de claves.....	56
Gráfico 15 Dificuldades na leitura solfejada em contexto de uma tonalidade .....	57
Gráfico 16 Dificuldades na leitura entoada em contexto de tonalidade .....	57
Gráfico 17 Dificuldades na leitura entoada sem referência à tonalidade .....	58
Gráfico 18 Dificuldades em reconhecimento auditivo de intervalos .....	58
Gráfico 19 Dificuldades em reconhecimento auditivo de acordes.....	59
Gráfico 20 Dificuldades em reconhecimento auditivo de sequências dos acordes .....	60
Gráfico 21 Dificuldades em reconhecimento auditivo de escalas.....	60
Gráfico 22 Dificuldades em identificação das cadências .....	61
Gráfico 23 Dificuldades na escrita de um ditado melódico em qualquer tonalidade .....	62
Gráfico 24 Dificuldades na escrita de um ditado de sons sem referência à tonalidade.....	62

Gráfico 25 Dificuldades na escrita de um ditado melódico a duas vozes .....	63
Gráfico 26 Dificuldades na improvisação com o ritmo dado .....	63
Gráfico 27 Dificuldades na escrita dos ditados rítmicos com compassos irregulares e unidades de tempo diferentes.....	65
Gráfico 28 Dificuldades na leitura entoada em contexto de tonalidade .....	65
Gráfico 29 Dificuldades na leitura entoada atonal.....	66
Gráfico 30 Dificuldades em reconhecimento auditivo de intervalos até duas oitavas .....	67
Gráfico 31 Dificuldades em reconhecimento auditivo reconhecimento auditivo de acordes.....	67
Gráfico 32 Dificuldades em reconhecimento auditivo nas sequências dos acordes de I, IV, V, I6, V6 (M e m) .....	68
Gráfico 33 Dificuldades em reconhecimento auditivo das cadências .....	68
Gráfico 34 Dificuldades em reconhecimento auditivo de escalas.....	69
Gráfico 35 Dificuldades em construção de escalas antigas e seu reconhecimento auditivo .....	70
Gráfico 36 Dificuldades em escrita de um ditado melódico em qualquer tonalidade .....	71
Gráfico 37 Dificuldades em escrita de um ditado melódico atonal.....	71
Gráfico 38 Dificuldades em escrita de um ditado a 4 vozes .....	72
Gráfico 39 Dificuldades na improvisação com base numa sequência harmônica.....	72
Gráfico 40 Audição.....	73
Gráfico 41 Canto.....	74
Gráfico 42 Imitação .....	74
Gráfico 43 Leitura .....	75

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho e reflete a Intervenção Pedagógica Supervisionada realizada durante o ano letivo 2018/2019, no Grupo de Recrutamento M28 - Formação Musical.

O tema do Projeto “Afinação como meio de uma vivência musical afetiva e efetiva. Os exercícios melódicos e harmónicos como base para o seu desenvolvimento nas aulas de Formação Musical” foi escolhido devido às dificuldades sentidas no exercício da experiência como docente na disciplina de Classe de Conjunto Vocal e como regente do Orfeão Egas Moniz. A falta de afinação condiciona qualquer apresentação musical e torna a experiência auditiva desagradável. Para uma atividade musical em pleno, tanto para o intérprete como para o ouvinte, será necessário o domínio de diferentes competências baseadas na memória auditiva, consciência harmónica, percepção auditiva de diferentes contextos musicais que podem e devem ser desenvolvidos nos diferentes formatos de ensino, incluindo as disciplinas de Coro e Formação Musical.

Toda a aprendizagem musical inicial, desde ouvir as canções de embalar baloiçando aos ritmos da música é uma parte indispensável na aprendizagem da música e leva aos níveis mais complexos da aprendizagem musical, como a memória tonal ou consciência harmónica. O desenvolvimento ou construção destas competências é indispensável para uma performance afinada. Será possível desenvolver a consciência harmónica? De que forma estas competências influenciam a afinação?

Os objetivos de investigação foram: a) o estudo das condicionantes de afinação, estabelecer a relação entre desenvolvimento de competências auditivas, memória tonal e consciência harmónica com a afinação vocal; b) determinar a influência de técnica vocal, com aplicação de conhecimentos de fisiologia de aparelho fonador e questões relacionados com a pedagogia de ensino de música e canto em diferentes faixas etárias para aprimorar a afinação, como apresentação de um modelo correto nas aulas de Formação Musical; c) estudar o contributo de exercícios melódicos e harmónicos para a sensibilização auditiva e desenvolvimento da memória tonal dos alunos; d) definição de estratégias e técnicas que podem contribuir para colmatar a falta de afinação vocal.

As estratégias de intervenção, tendo por base a investigação e análise do contexto, passaram pela recolha dos dados no contexto da aula, a identificação dos problemas de afinação e como consequência a elaboração e sistematização dos materiais didáticos para desenvolvimento duma percepção auditiva e reprodução musical afinada.

A presente intervenção pedagógica de carácter metodológico investigação-ação foi implementada no âmbito de Disciplina de Formação Musical, na turma de Iniciação IV, com supervisão de Professora Doutora Janete Ruiz e observação da Professora Cooperante e teve como objetivos: a) desenvolver as capacidades de reconhecimento auditivo e interpretação dos diferentes contextos musicais, com precisão sonora na sua prática performativa instrumental ou vocal; b) adquirir independência interpretativa com precisão de afinação através das práticas de exercícios melódicos e harmónicos com base na técnica vocal, nas aulas de Formação Musical; c) implementar as estratégias de ensino de canto com exemplificação de emissão vocal correta nas aulas de Formação Musical, com o objetivo de desenvolver uma percepção auditiva correta e aprimorar a afinação; d) desenvolver materiais didáticos, metodologias e estratégias para serem implementados

como prática rotineira nas aulas de Formação Musical, com o propósito de desenvolver a memória tonal; e) articular os materiais e ações pedagógicas desenvolvidas com o plano de ação da instituição onde foi feito o estágio profissional.

As estratégias de abordagem pedagógica estavam baseadas no contexto de paradigma da teoria educacional da Escola Nova<sup>2</sup>, onde o método de ensino está baseado no aprender a aprender, ou no aprender fazendo, num ambiente de mútua simpatia entre professor e alunos, com consolidação de uma boa relação entre colegas de turma e auxiliado por reforços positivos e feedback constante por parte do professor, de modo a possibilitar uma concentração nas questões sensíveis de afinação.

As estratégias de intervenção, tendo por base a investigação e análise do contexto, pretendem a recolha dos dados no contexto da aula, a identificação dos problemas de afinação e, como consequência, a elaboração e sistematização dos materiais didáticos para o desenvolvimento duma percepção auditiva e reprodução musical afinada. Para atingir os objetivos propostos, foram utilizadas as seguintes estratégias de intervenção:

- Observação e estudo do contexto de desenvolvimento musical de turma;
- Planificação de atividades de acordo com o nível de desenvolvimento da musicalidade do grupo em investigação;
- Elaboração de material didático para o desenvolvimento da memória tonal;
- Implementação dos exercícios específicos na prática regular da aula;
- Utilização de diferentes metodologias de abordagem dos temas melodia e harmonia na aula;
- Inquérito a professores de relevo sobre a problemática em estudo;
- Gravação em vídeo das aulas com introdução dos exercícios melódicos e canções que continham alterações para desenvolvimento de memória tonal;
- Análise e tratamento dos dados recolhidos.

A voz tem particular importância nas aulas de Formação Musical e é utilizada, constantemente, como meio para alcançar aquisição de competências musicais mais complexas. Neste sentido, deve ser prestada maior atenção na sua utilização, para não comprometer o seu uso e desenvolver uma percepção auditiva correta. A voz identifica uma pessoa e o desenvolvimento vocal pode ter consequências significativas para ela. De acordo com António Vasconcelos (2009: p. 10), “a prática vocal está no centro da aprendizagem musical no 1º ciclo”, como tal, deve ser trabalhada desde a infância”. O desenvolvimento de competências musicais específicas começa através de vivências sonoras vocais.

Em muitos casos, docentes que lecionam a disciplina não têm formação em técnica vocal ou não atribuem a devida atenção às estratégias de emissão vocal correta o que, por sua vez, afeta a afinação. Tanto afinação como desafinação podem ser “produtos” de

---

<sup>2</sup> Segundo Aranha (1996) “Escola Nova” surge no final do século XIX justamente para propor novos caminhos à educação, que se encontra em descompasso com o mundo no qual se acha inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos, nem de educá-lo para a realização de sua 'essência verdadeira'. A pedagogia da existência volta-se para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico” (p. 167).

aprendizagem. No caso da desafinação, é um processo inconsciente de modelação<sup>3</sup>/imitação dum mau modelo. De acordo com a Teoria de Aprendizagem Social de Albert Bandura<sup>4</sup> (1977)<sup>5</sup> “No sistema de aprendizagem social, novos padrões de comportamento podem ser adquiridos através do comportamento de outros. A forma mais rudimentar de aprender, enraizada na experiência direta, é amplamente governada pelas consequências gratificantes e punitivas que seguem qualquer ação” (p. 3).

São múltiplos os exemplos de crianças que, sendo excelentes imitadores, adquiriram “técnicas” de mau uso vocal, diferenciação sonora errada e também adotaram os timbres dos seus professores, às vezes afetados por fumo ou por mau uso de voz. Esta é mais uma razão do meu trabalho, que reside na implementação de novas estratégias com elementos de técnica vocal, exercícios de respiração e alongamentos, exercícios melódicos e harmónicos para proporcionar um modelo vocal correto, desenvolver consciência harmónica, memória musical e uma perfeita afinação.

O relatório contempla um enquadramento teórico e um enquadramento empírico. No enquadramento teórico, são apresentadas algumas conceções de acuidade auditiva e suas condicionantes, apresentadas algumas metodologias de trabalho com o grupo coral e ferramentas para aprimorar a afinação vocal da Escola Soviética de Egorov e Dmytryevsky e ainda de pedagogos americanos como John Goldsmith, S. Carrington, entre outros.

No enquadramento empírico, que se inicia como o Capítulo 2, é explicada a metodologia de investigação adotada, apresentados o tema e objetivos, os instrumentos de recolha de dados, bem como uma breve caracterização da amostra onde se implementou a investigação desta temática. No Capítulo 3 são apresentadas as planificações e estratégias implementadas bem como descrição das atividades no contexto do Projeto de Intervenção. No Capítulo 4 é feita a análise dos dados obtidos na observação direta das aulas de Formação Musical, nas gravações das aulas lecionadas e nos questionários aos professores, aplicados no âmbito do objeto de intervenção. Por fim, são apresentadas as conclusões do estudo e as suas limitações, bem como recomendações para futuras investigações.

---

<sup>3</sup> Bandura no estudo do comportamento deu maior notação a aprendizagem pela observação de um modelo, que intitulou de modelação.

<sup>4</sup> Albert Bandura é um psicólogo canadense, professor de psicologia social da Universidade de Stanford. Fez contribuições no campo da psicologia social, cognitiva, psicoterapia e pedagogia.

<sup>5</sup> In the social learning system, new patterns of behaviour can be acquired through behaviour of other. The more rudimentary form of learning, rooted in direct experience is largely governed by the rewarding and punishing consequence that follow any given action.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1.1 Afinação vocal – meio de uma vivência musical afetiva e efetiva.

### 1.1.1 *Qual é a influência dos exercícios harmônicos e melódicos no desenvolvimento de afinação vocal.*

O ponto de partida para esta investigação centrou-se na procura de resposta sobre o fenómeno de afinação como uma competência adquirida. Para compreender esta questão é necessária uma compreensão de todos os fenómenos inerentes à reprodução sonora instrumental ou vocal. Devido à especificidade do meu trabalho como professora de Classe de Conjunto Vocal e de Formação Musical irei procurar respostas que possa aplicar na minha prática pedagógica. Ao longo do meu trabalho como professora de Coro deparei-me com o facto que a questão de afinação vocal representa alguma dificuldade tanto na sua compreensão como interpretação. Muitas vezes um pedido para afinar fica sem resposta. Em alguns casos os coralistas não têm sensibilidade auditiva para perceber a desafinação e não compreendem esta questão, ou não sabem como responder tecnicamente à esta exigência. A recolha de informações sobre condicionantes da afinação no contexto de interpretação vocal individual e coral é o objeto principal nesta pesquisa.

Desde a mais tenra idade, desde o primeiro choro, os primeiros sons guturais até ao mais eloquente discurso, o ser humano usa a voz para comunicar, para dar expressão às suas emoções e sensações, partilhar pensamentos e opiniões, difundir ideias. Partindo dos sons primitivos o uso da voz é um contínuo de aprendizagem para que o ser humano possa ser compreendido pelos seus semelhantes. Todo o uso da voz carece de aprendizagem e o canto em particular. Infelizmente, muitos são aqueles que nunca aprenderam a dominar esta forma de comunicar, não conseguindo, assim, cantar com o nível de precisão e confiança adequados. É no canto que se manifestam todas as potencialidades da voz e a mesma é expressão sonora do indivíduo. A entoação reforça e enriquece a palavra, o ritmo e a dinâmica realçam-na; o timbre e a melodia, com a sua afetividade, levam a uma mais profunda percepção do texto e seu conteúdo. Bernstein (1954) sobre o canto refere:

As emoções humanas básicas são ampliadas e detalhadas de tal modo que não podem passar despercebidas. Cada emoção se nos apresenta de uma forma gigantesca, de maneira clara, direta, límpida, definitiva. (...) É também extraordinária na sua força expressiva, nas suas proporções, na sua variedade. A música (canto) recorre a toda a gama de sentimentos humanos, desde os murmúrios mais íntimos... (p.275).

Antes de abordar a questão de afinação como competência indispensável de uma interpretação musical, iremos discorrer sobre o som, que é a base e matéria-prima de uma imagem sonora clara e precisa. Segundo Luís Henrique (2011) "Um só som musical é um sinal que contém um grande número de informação, da qual o nosso ouvido tem a capacidade de extrair seletivamente a que lhe interessa" (p.175). Meyer (1978, cit. por Henrique 2011) define que, além da altura, sensação de intensidade e timbre, detetamos também: se o som

é liso ou com *vibrato*; alterações de intensidade ou timbre (a sua evolução no tempo); tipo de ataque; apreciação do som como um todo musical e reconhecimento do instrumento; o tamanho e as características da sala onde o som é produzido.

Podemos definir a afinação de diferentes maneiras, tais como: uma reprodução de um som equivalente a outro, por comparação onde os mesmos podem ser de timbres iguais ou diferentes. Afinar designa também, ajuste, adequado a um sistema. No âmbito da música ocidental, diz respeito à habilidade de reproduzir melodias, obedecendo às relações intervalares dadas. Para Houaiss (2001) a afinação pode ser definido como “um estado de perfeito acordo entre as notas de um instrumento, de uma orquestra, de um grupo vocal, de um conjunto musical ou da voz humana. Ajuste de um instrumento ao tom de outro ou de uma voz” (p. 103).

Neste caso compreende-se que, a desafinação implica discordância da expectativa sonora convencionada, ou seja, a incapacidade de emitir as sequências sonoras ou intervalos melódicos aceites naquele meio cultural. Metaforicamente, “estar afinado” indica a aptidão de estar em harmonia consigo mesmo e com o contexto, e “estar desafinado” equivale a, estar em desacordo com fatores pessoais internos ou ditames externos. A partir daí, compreende-se que a própria afinação vocal depende das condições biológicas individuais, do ambiente cultural e de fatores psicológicos e emocionais favoráveis.

No uso quotidiano da nossa língua é comum que as pessoas que têm problemas na emissão vocal, que não cantam adequadamente, que não conseguem entoar bem, que confundem alturas, cujo cantar se assemelha à fala, que não memorizam com facilidade as melodias ensinadas ou que não conseguem cantar sem o apoio de outra voz, sejam consideradas desafinadas.

A afinação no conjunto sonoro, tanto na performance instrumental como vocal, representa um maior desafio ainda, pois exige compreensão da relação dos sons no seu contexto harmónico ou modal, e é, ainda, influenciada por complexidade rítmica, dinâmica e de fraseado. Cabe aos professores e profissionais que trabalham com os grupos musicais compreender e aplicar os mecanismos corretos para poderem resolver ou melhorar a afinação.

Para entender os mecanismos da afinação no coro, devemos, antes, esclarecer o que é o coro, os seus constituintes a sua dinâmica e dificuldades. Segundo o pedagogo russo Egorov (1958) “um coro não é só um conjunto de pessoas para a prática do canto, mas também uma gama de diferentes meios tímbricos e vocais por meio dos quais um compositor cria os quadros sonoros”<sup>6</sup> (p 91). A procura de homogeneidade, equilíbrio, aperfeiçoamento da entonação (individualmente e em grupo) e precisão rítmica são as tarefas importantes para quem se dedica a esta prática.

O canto coral é uma das artes mais complexas, pois é o produto performativo que depende de operacionalização dos diferentes saberes teóricos e práticos com ligação com o corpo e as emoções de todos os cantores, e também comunicação e ligação com o maestro. Se já o controlo da voz de um só cantor, em momentos de performance, representa um desafio, muito mais o é quando são vários em simultâneo.

A prática de canto em conjunto exige do cantor e/ou cantora atenção a diversos aspetos: seguir o seu *naïpe* em consonância com as outras vozes, procurar “timbrar” com os seus colegas para que nenhuma voz sobressaia, cantar de forma afinada e harmónica

---

<sup>6</sup> Tradução minha

com o grupo e ter uma produção vocal saudável e de qualidade. Barros (1973) sobre esta questão “Ao iniciar qualquer estudo em conjunto, é necessário que as vozes estejam por tal modo harmonizadas que possam produzir sons idênticos, ou que se combinem, tanto no uníssono como em acordes” (p. 108 - 109).

Para cantores que não são músicos por formação, pensar em todas estas variáveis pode ser difícil, a princípio. É preciso treinar o ouvido harmonicamente para que se consiga cantar uma voz na presença de outras. As vozes precisam movimentar-se de forma precisa e, para que o conjunto soe com precisão, é necessário assegurar a harmonia e a ocorrência de intermitências na afinação em geral. Um sólido conhecimento sobre tipos de coros, tessituras dos naipes e características das vozes, técnicas de preparação vocal e corporal – tudo isto otimiza o resultado sonoro e proporciona uma melhor qualidade performativa.

Segundo o manual para os professores do Ensino Superior de Música de Egorov, (1958) “Ensaio sobre os métodos de ensino de disciplinas de corais” todos os tipos de coros (de vozes iguais e de vozes mistas), por sua vez, integram dois grupos vocais – vozes agudas e vozes graves.

- a) No coro infantil de vozes iguais, os *discantus*<sup>7</sup> interpretam as vozes agudas e os altos as vozes graves;
- b) Num coro feminino de vozes iguais – os sopranos interpretam as vozes agudas; as vozes graves estão ao cargo dos mezzosopranos e contraltos;
- c) Num coro masculino de vozes iguais – os tenores interpretam as vozes agudas; as vozes graves estão a cargo dos baixos;
- d) Num coro incompleto, os naipes de vozes agudas podem ser interpretadas tanto por sopranos como por altos e as linhas melódicas das vozes baixas podem ser interpretadas tanto por tenores como por baixos;
- e) Num coro misto existem vozes agudas (sopranos), graves (baixos) e médios (altos e tenores). Muitas vezes encontra-se partituras corais onde as vozes principais são divididas em 2 ou 3 naipes autônomos. Neste caso, os limites agudos estarão ao cargo dos primeiros *discantus*, primeiros sopranos, primeiros tenores (de acordo com o tipo de coro) e os limites graves serão suportados por segundos altos, segundos contraltos e segundos baixos (ou oitavistas). Os restantes naipes serão vozes médias<sup>8</sup> (pp. 91, 92).

Muitos fatores devem ter em conta para uma performance coletiva: a qualidade e quantidade das vozes a participar, a escolha de timbres e intensidades das vozes, etc... Segundo o mesmo autor, as vezes, principalmente os dirigentes corais com pouca experiência, na organização de um grupo coral não consideram a importância de equilíbrio entre componente qualitativa e quantitativa:

---

<sup>7</sup>A palavra *Discantus* no contexto da citação do livro tem significado de uma voz aguda infantil.

<sup>8</sup> Tradução minha

Uma proporcionalidade numérica das vozes nos naipes, na sua maioria, pode assegurar uma integração e equilíbrio sonoro necessário para conceber uma imagem musical certa e atingir os desafios artísticos. Ao mesmo tempo, é necessário sublinhar que o equilíbrio numérico entre naipes do coro não resolve a questão de valor artístico, pois é preciso prestar atenção às qualidades das vozes. Apenas com plena conformidade da relação quantitativa e qualitativa de vozes no coro é possível criar e reproduzir as obras musicais com imagens sonoras particulares (pp. 91, 92).

O coro misto é um agrupamento vocal que representa uma junção de gêneros, timbres, intensidades de voz diferentes, as vezes faixas etárias diferentes. O trabalho de qualquer parâmetro interpretativo no contexto deste coro é muito mais difícil. No coro misto, as vozes usualmente são divididas em quatro naipes: Sopranos (vozes femininas agudas); Contraltos (vozes femininas graves); Tenores (vozes masculinas agudas) e Baixos (vozes masculinas graves). As vozes de sopranos, normalmente, interpretam a melodia da canção, os baixos executam a base harmônica e os tenores e contraltos complementam-na.

A prática de canto em grupo requer certa habilidade musical, pois exige que o cantor lide com múltiplos conceitos durante a sua ação, como a timbragem das vozes (para que elas possam soar como uma só) e os aspectos técnicos de respiração e emissão do canto (controle de laringe, ressonância, respiração e apoio respiratório, por exemplo). Deste modo, variações na afinação são consideradas um problema para a consonância do grupo.

De acordo com Sobreira (2003), cit. por Oliveira., Kociuba, Y. 2016), acredita-se que é crucial a compreensão harmônica por parte dos membros do coro, principalmente para os cantores que estão em estado de desafinação, para que a música aconteça com qualidade sonora. Entende-se que corpo, mente e voz devem estar envolvidos nesta aprendizagem, para que os coralistas em questão sejam impelidos a ter esta consciência musical, utilizando pouco ou nenhum apoio instrumental para sustentar a afinação. Segundo mesmo autor “o trabalho inicial deve ser feito através da melodia, mas que a compreensão da harmonia é fundamental para atingir uma afinação melhor” (p. 122).

De acordo com Marvin (2001, p. 26) de todos os desafios associados à arte de cantar em coro, o de conseguir uma boa afinação é, provavelmente, mais difícil. Enquanto outros objetivos importantes do canto em grupo podem ser atingidos por meios bem diretos e de uma forma relativamente consistente, é geralmente difícil fazer com que um grupo coral cante afinado. A procura de uma boa afinação é um trabalho contínuo que deve ocorrer no cotidiano de um qualquer grupo coral. Para Marvin (2001, p. 26), “tom e timbre, juntos, definem a entonação” e acrescenta que “cantar afinado significa unificar o tom – ou seja, levar as vozes a cantar com frequências similares e timbres compatíveis”. Diz-nos ainda que:

No canto coral, isto significa que um som unificado está associado a uma emissão unificada das vogais. Um timbre vocal dentro de cada naipe unificado por uma emissão vocálica concorde dá lugar a um *continuum* sonoro integrado, que serve de base para a boa afinação coral. Portanto, tanto as vogais como as notas devem estar afinadas (p. 26).

Para poder alcançar uma boa performance, os intérpretes devem ser esclarecidos sobre todos os mecanismos envolventes no processo de fonação. A melhor consciencialização do cantor/aluno decorre durante o exercício de práticas direcionadas ao desenvolvimento de competências específicas auxiliadas com explicação de teoria.

Para uma boa performance coral que combine uma gama de diferentes timbres num só e precisa para uma determinada obra musical, que permita criar quadros sonoros vocais dos mais diversos repertórios, o trabalho de cultura de som é necessário e possível, embora envolva um trabalho árduo por parte de todos (coralistas e maestro). Deste modo, segundo Heffernan (1982) “qualquer coro pode variar o seu som até certo grau, frequentemente numa escala surpreendente. [...] O fator determinante é a técnica vocal de cada cantor individualmente, [por isso], os maestros devem trabalhar para uma flexibilidade de produção” (p. 82). Ele, porém, crê que “o som coral é influenciado por algumas áreas claramente definidas: produção vocal, altura, dinâmica e vogais”. Este autor afirma ainda que:

Até que os membros do coro estejam seguros da sua demonstração de postura, respiração e apoio, e até que eles possam cantar sem tensão com a ressonância adequada, pouco pode ser feito para produzir variações na sonoridade. Por isso é que muitos coros destreinados ou inexperientes são tediosos de ouvir; deficientes de técnica vocal, eles podem produzir pouquíssima variação no seu som. O maestro deve ter em mente, constantemente, a necessidade de uma boa produção vocal (p. 82).

Todo o trabalho de técnicas específicas para a otimização da produção e do registo vocal, assim como da dicção, do timbre e do *vibrato* deve ser desenvolvido com base no conhecimento prévio de individualidade das vozes. Para que a interpretação de um coro seja bem-sucedida e apresente um bom nível de musicalidade é necessário trabalhar diferentes técnicas de canto em geral e técnicas de canto no coro em particular. A afinação coral é uma das tarefas importantes a trabalhar. A definição que pedagogo russo Dmytryevsky (1957) dá à afinação coral no seu livro de Direção Coral é:

Precisão de entoação na prática do canto em conjunto. Existem dois tipos de afinação coral: melódica – horizontal (ou seja afinação do naipe), e a afinação harmônica – vertical (ou seja afinação coral) ... Por isso, antes do início do canto, se não houver introdução instrumental ou se a peça for escrita para cantar sem acompanhamento, é necessário deixar os cantores sintonizarem no modo do início da peça, então, como é habitual de dizer, dar tom ao coro<sup>9</sup>. (Dmytryevsky 1957, p. 55)

As dificuldades relacionadas com afinação são muitas e dependem de muitos fatores, como capacidade de imaginar o som no seu contexto harmônico, segurar a sua linha melódica no conjunto sonoro, na presença de outras vozes em simultâneo como também compreensão de todos os fenómenos inerentes à reprodução sonora instrumental ou vocal. Segundo o mesmo autor:

Cantar no coro exige dos cantores uma capacidade de entoarem corretamente as partes que cantam. O facto de que a voz não ter uma afinação temperada fixa (como o acordeão ou piano) o facto de que, antes do início do canto, a voz não tem uma afinação definida (como o violino, o violoncelo etc.); finalmente, o facto de o aparelho vocal estar ligado ao órgão da audição, que durante o ato de cantar, e especialmente cantar alto, perde alguma sensibilidade, cria dificuldades consideráveis para a entonação precisa dos sons<sup>10</sup> (p. 55).

### *1.1.2 Benefícios da prática de canto na primeira infância*

A voz é o meio de expressão humana por excelência. Através da voz/choro as crianças comunicam as suas necessidades, através da voz/canto os apaixonados expressam o seu sentimento, através da voz/grito manifestamos o nosso susto ou a dor. As capacidades performativas da voz humana dependem da personalidade de cada um e desenvolvem-se e aperfeiçoam-se ao longo da vida, através de boas práticas vocais adquiridas na infância. Segundo Bernstein (1954) sobre importância da voz:

... em todos os diferentes instrumentos nesta coleção tão vasta e tão heterogénea que é a orquestra, não encontramos um único que seja em condições de competir em nenhum sentido com a expressividade sublime da voz humana. Ela é o instrumento mais grandioso (p 279).

---

<sup>9</sup> Tradução minha

É o conjunto de fatores biológicos, psicológicos e sociais que, interagindo entre si, desenvolvem a identidade de cada ser humano, influenciando-a em contínuo, num processo interminável de crescimento, que carece de equilíbrio entre todas as suas facetas, com o objetivo de manter a integralidade do ser. Neste processo, a música foi e continua a ser uma mais-valia para tal desenvolvimento. Ainda Bernstein sobre influência de música no nosso ser:

A música é qualquer coisa de muito especial. Não é necessário que passe pelo nosso intelecto antes de chegar ao coração, chega lá diretamente. Não é fundamental envernizar, por assim dizer, a música como acontece com as palavras no teatro. Um Fá sustenido não tem que ser analisado pela nossa mente; é um impacto direto e, por isso mesmo, dos mais poderosos (p. 285).

A sensibilidade à música é adquirida e construída num processo que, muitas vezes, se mostra inconsciente. Segundo Penna (1990), através de processo de sensibilização que “ (...) se baseia na vivência do facto sonoro, na experiência musical concreta, a partir da qual se formam os conceitos, como referenciais para a apreensão das estruturas musicais enquanto elementos de uma linguagem” (p. 52), que trabalha as potencialidades de cada indivíduo, tais como a sua capacidade de discriminação auditiva, a sua emotividade etc. e prepara para reação ao estímulo musical. Este estímulo passa a ser significativo quando o material sonoro tem um sentido para a criança, seja ele emocional, social, estético ou cultural, proveniente de uma vivência adequada ao seu desenvolvimento.

Através dos processos de vivência musical, que incluem a compreensão e interpretação dos seus códigos, contextos, relações e sentidos, dá-se uma aprendizagem da música. Segundo a mesma autora, Penna (1990) o desenvolvimento de sensibilização pela música de modo que a pessoa possa reagir internamente, movida pelos sons, é um ato de musicalização.

Musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (p. 22).

De acordo com Barreto (2000), o conhecimento da linguagem musical se constrói por meio da musicalização, com base em vivências e reflexões orientadas, as quais proporcionam o desenvolvimento da sensibilidade à música. Por sua vez, esse ativa o desenvolvimento cognitivo, que favorece a construção significativa dos conhecimentos, equilibrando o terreno das emoções e estimulando as várias áreas cerebrais, o que melhora a concentração, memória, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva e disciplina. Em consonância, Brésica (2003) diz que a música na vida das pessoas favorece melhorias na concentração e eleva o desempenho na aprendizagem de matemática, leitura e demais habilidades linguísticas.

A aprendizagem musical, tal como aprendizagem da língua, deve começar pelo desenvolvimento do ouvido. As crianças são atentas e curiosas, o que lhes permite captar e assimilar a diferenciação sonora, a inconstância dos tempos dos sons, o timbre, a oscilação de intensidade sonora etc... Elas aprendem a falar ouvindo a linguagem, muito antes de aprenderem a ler a língua, por isso, a aprendizagem musical eficaz pode ser o mesmo. Caspurro (2007) sobre a importância de priorar as sequências a desenvolver defende que se deve começar pelo desenvolvimento de ouvido.

Não é de todo sustentável que a realização do músico possa ser concretizada, não importa a que nível, sem ouvir. Da mesma maneira que a acção do pintor, do bailarino, do escritor ou do matemático são inconcebíveis sem, respetivamente, ver, perfeccionar as funções da linguagem corporal, dominar os códigos de significação da linguagem ou pensar em termos abstratos e simbólicos. (...) Não basta, portanto, ver para se ser pintor, escrever para se dominar a arte da escrita, coordenar os movimentos do corpo para se ser bailarino, saber as regras do raciocínio numérico para se ser matemático (pp. 16 - 27).

Sendo a voz o instrumento principal a ser usado na fase inicial da aprendizagem musical, a sua exploração e descoberta contribuirá para o seu bom desenvolvimento. O desenvolvimento físico-corporal, nomeadamente através de movimento e dança, torna-se igualmente essencial na aquisição de conceitos, na consciencialização da pulsação e métrica, assim como no desenvolvimento da memória musical. Do mesmo modo, uma prática cuidada, em termos de afinação, expressividade e fraseado, contribuirá para um bom desempenho musical ao nível instrumental (Programa de Formação Musical do Conservatório de Música do Porto, p.6).

Diversas são as metodologias de aprendizagem musical que integram o desenvolvimento de memória musical, tonal ou consciência harmónica. Desde de audição de canções de embalar ou canções infantis da música tradicional, frequência dos concertos, musicalização nas aulas, canto coletivo e individual ao estudo de música em toda a sua dimensão. O conhecimento e aplicação das estratégias pedagógicas e metodologias permite ao professor escolher uma mais eficaz ou combinar várias e adequar ao contexto para uma otimização de processo de aprendizagem musical e desenvolvimento de competências específicas.

Com os seus elementos – ritmo, melodia e harmonia – a música interfere na atividade bio/fisiológica do indivíduo, bem como na sua sensibilidade e afetividade e restante atividade mental. É grande facilitadora da comunicação humana. O canto, em particular, é um meio de excelência para a educação musical, bem como um meio de vivenciar as experiências musicas que proporcionam o prazer estético, sendo permitido à criança e jovem a participação em atividades que lhes dão o retorno de sucesso e satisfação num curto espaço do tempo. Será absurdo pensar na educação musical sem o recurso à voz cantada, seja a solo ou em conjunto, implicando sempre uma pedagogia para que haja um equilíbrio no seu desenvolvimento.

Grande importância na educação e completo desenvolvimento duma criança é dada ao canto. A prática vocal faz parte do programa de Educação Musical dos dois primeiros ciclos do ensino básico. Na 4ª Edição de Organização Curricular e Programas para o 1º

Ciclo, do Ministério de Educação, consta “A prática do canto constitui a base da expressão e educação musical no 1º ciclo. É uma atividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando” (p.67). A autora Silva (2014), afirma que “cantar é ter a música dentro de si mesmo; é estar envolvido na e pela música e dela se fazer seu instrumento; é projetar o som, a intencionalidade e a expressão que se deseja em uma via que parte do indivíduo” (p.70). De acordo com Vasconcelos (2009) “a prática vocal está no centro da aprendizagem musical no 1º ciclo” (p.10), como tal, deve ser trabalhada desde a infância.

Ao reforçar a importância do canto no desenvolvimento da criança, Ilari (2005) afirma que “o ato de cantar, espontaneamente ou de forma dirigida, em sala de aula, pode ativar os sistemas de linguagem, de memória e de ordenação sequencial, sistemas que são vitais para o desenvolvimento cognitivo infantil”. Desta maneira, o canto tem um importante papel no desenvolvimento da criança, sendo ainda um instrumento de expressão e socialização.

Ao tema de construção da individualidade foi dedicado muito tempo e muitos esforços por especialistas de diferentes áreas. Uma parte significativa na construção e desenvolvimento de uma personalidade foi atribuída ao canto coral que, segundo Amato (2007), é um facilitador no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo da criança. Neste ambiente de vivência musical a criança partilha com o outro, ensina, aprende, compreende relações interpessoais, descobre, brinca. Muito além dos conteúdos técnicos, o canto coral possibilita o desenvolvimento e valorização da individualidade e da autoestima do cantor, permite uma experiência de integração tornando-se um instrumento de formação humana. Sousa (2009) considera que o canto coral é uma atividade coletivamente realizada, em que as relações sociais favorecem ou fomentem as trocas de ideias entre os seus integrantes e são um meio de excelência para a aprendizagem musical e a socialização. Podemos considerar que esta socialização contribui para “o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança” (Vigotsky, 2010, p. 103 - 117).

(...) a aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento em aquisições internas da criança. (Vigotsky, 2010, p. 115).

A aprendizagem ocorre com maior facilidade e eficácia num contexto de simpatia e respeito mútuo entre professor e aluno. O aluno precisa de professor e professor precisa de aluno. “Assegurar um clima entusiasmado [e] condições de máximo prazer estético e afetivo [...]” segundo (De Masi, 2003, p. 681) proporciona uma motivação acrescida no processo de aprendizagem. Valorização e motivação devem ser ferramentas dos professores, que anseiam transmitir os conhecimentos aos seus alunos “propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente” (Snyders, 1993, p.14).

Nas obras do educador Paulo Freire, encontramos referências à adequação do ambiente para o ensino.

Sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vive sisuda. A seriedade não precisa ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque é séria, se dedique ao ensino de forma não só competente, mas dedicada ao ensino e que seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar e aprender, de conhecer, é não transforma este “que fazer” em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar e aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes. É por isso que eu falava de que o reparo das escolas, urgentemente feito, já será a forma de mudar um pouco a cara da escola do ponto de vista também de sua alma (Freire, 2000, p.37).

Segundo Vigotsky (2010), para assegurar uma aprendizagem humana significativa, requer-se um envolvimento social específico no qual a criança adentre a vida intelectual daqueles à sua volta. “A aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança” (Vigotsky, 2010, p. 111). Sendo assim, pode-se pensar que o ambiente de exercício de canto coral é um meio privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento.

Os benefícios do exercício de canto, a solo e canto coral, para o corpo e a mente, bem como a sua importância no desenvolvimento cognitivo de uma criança, foram defendidos por grandes pedagogos europeus e americanos. Para Zoltán Kodály, compositor e grande reformador do sistema de educação húngaro, o canto constitui uma base indispensável de construção de aprendizagem sólida e progressiva de um músico. Sobre importância do canto Kodály (1882 – 1967) cit. por Kokas (1982):

O elemento importante da concepção de Kodály é a constatação que o canto leva mais diretamente à compreensão e incorporação da música. Dá uma vivência completa e, nele, todo o corpo participa. De ponto de vista fisiológico o canto exerce também um efeito benéfico através de respiração e de ressonâncias sonoras interiores (...) O canto é mais primitivo do que a linguagem (os primeiros sons da criança são mais próximos do canto do que de formas superiores de linguagem). É um utensílio apto a codificar e transmitir as emoções e a criar relações emocionais. Facilita o desenvolvimento de ouvido interno, ou seja, da imaginação interior das relações e da sequência dos sons, intervalos e melodias do ponto de vista de altura. O ouvido interno constrói-se progressivamente segundo capacidades inatas. Neste processo longo e complicado o canto tem particular importância (p2).

O ensino de uma linguagem mais técnica e específica, como a notação musical, por exemplo, só deve ser iniciado depois de a criança ter sido sujeita, desde o nascimento, à audição, ao movimento e canto de diferentes estilos musicais, assim defende o americano Edwin E. Gordon (1928 -), o autor de uma sucessão de exercícios e métodos de ensino de música na década de 1970, culminando com a formulação da sua teoria de aprendizagem musical. Ele criou o termo "audiation"<sup>11</sup>, ou seja, audiar, para se referir ao que considerava que deveria ser a meta do ensino de música: a audição interna – ouvir música na mente, quando não está fisicamente presente. Gordon entende que a melhor forma de trabalho está na abordagem do som antes de símbolo no ensino da música.

Segundo Rodrigues (2003), Gordon tem defendido que a música não é uma linguagem, mas que a sua aprendizagem se deve processar como a da linguagem, para que a sua expressão se processe como uma tal. Ou seja, assim como podemos expressar as nossas próprias palavras, também o ensino de educação musical deveria possibilitar que expressássemos as nossas ideias musicais através do nosso próprio vocabulário musical. A audiação ocorre quando as crianças já tiveram vastas experiências de escuta, de modo que possam “ver” um ritmo ou uma melodia musicalmente escrita e, simultaneamente, consigam “ouvi-la”, sem que esta esteja a ser executada ou cantada em voz alta.

Citando Rodrigues (2003), à pergunta sobre qual é a idade a que se deve começar uma dada aprendizagem, Gordon responde, invariavelmente, que o que está em causa não é a idade cronológica mas a idade musical. Ou seja, trata-se sempre de uma questão de sequências de aprendizagens e conteúdos.

Segundo princípios básicos da Teoria de Aprendizagem de Gordon, citado por Cruz “não é possível ser um bom músico se se tocar mecanicamente, sem ter a capacidade de ‘ouvir e perceber’ a música” (Cruz. C 1995). A capacidade de ouvir e perceber a música quando o som não está fisicamente presente – a “audiation” – é fundamental para formar bons músicos. A audiação está para a música como o processo de pensar para a linguagem. Estudar mecanicamente é um desperdício de tempo; não se pode tocar uma peça não entendida musicalmente e todo o estudo será recomeçado do zero em cada nova obra – o pensamento musical não se desenvolverá convenientemente e, sem ele, não é possível ter bons músicos.

Desde o século XIX até aos nossos dias, diferentes pedagogos têm-se dedicado a estudos sobre diferentes questões de educação musical para as crianças. Lowell Mason (1792-1872) com o seu trabalho *Manual of the Boston Academy of music for Instruction in the Elements of Vocal Music on the System of Pestalozzi*, afirma que os estudos musicais devem começar a partir do momento em que uma criança começa a ler e devem continuar ao longo da sua educação. Francis E. Howard, com o seu trabalho *The Child-Voice in Singing (1895)*, acredita que todos os professores devem ter uma compreensão da fisiologia dos processos de fonação numa criança, e isto garante o desenvolvimento de bons hábitos de cantar. E. H. Curtis, no seu trabalho *Children Voices (1895)*, diz que o estudo de canto deve ser proporcionado a todas as crianças, até aquelas que apresentam alguma deficiência auditiva. Assim, através dos exercícios e vocalizos específicos, praticados constantemente nas aulas de música, pode-se alcançar bons resultados tanto no desenvolvimento de competências

---

<sup>11</sup> Audiação é a tradução proposta na versão portuguesa da obra *Music Learning Theory* de E. Gordon (2000b) para o termo *audiation* – conceito criado pelo autor em 1980. Significa a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente. Por exemplo, quando se evoca mentalmente um tema, quando se lê uma partitura, quando se improvisa, quando se escreve ou compõe música sem auxílio de instrumento.

específicas como numa performance. Emil Behnke e Lennox Browne “*The Child Voice*” (1885) propõem a iniciação dos estudos de canto pelos seis anos de idade.

Os estudos mais recentes baseiam-se nas afirmações que o estudo da música em geral, e do canto em particular, deve começar na primeira infância. Inúmeras publicações apareceram recentemente defendendo a educação vocal nas escolas primárias. Os especialistas Jean Ashworth Bartle (1993), Holt, M. and Jordan, J., (2008), Doreen Rao (1987) e Linda Swears (1985) dedicaram os seus estudos à educação musical às crianças. Doreen Rao, fundadora e presidente do *Children Choir Committee of the American Choral Directors Association* resume a filosofia contemporânea de educação vocal nas crianças:

A primeira tarefa do professor é ensinar os alunos a pensarem na voz cantada como um “instrumento”. Esta abordagem irá encorajar uma reação mais “objetiva” ao canto. Porque a voz é normalmente usada para a autoexpressão, ela é muito associada a sentimentos pessoais. É necessário objetivar a ideia do canto, por forma a aliviar a inibição natural do aluno. Tratar a voz como “instrumento”, como qualquer outro, irá alcançar este objetivo. 1987, p.7)<sup>12</sup>

O início de processo de aprendizagem musical deve ter lugar, como vimos anteriormente, o mais cedo possível e a partir de uma experiência simples e agradável de ouvir a música. Por exemplo, se se quiser que uma criança desenvolva um perfeito sotaque francês, ela deverá ser posta em contacto com um sotaque francês nativo. O sotaque de uma linguagem vai além do vocabulário e da pronúncia. As línguas têm uma inflexão e um fluxo que não podem ser captados de uma página e só podem ser aprendidas ouvindo e imitando. Para as crianças aprenderem o “sotaque” da música, elas precisam ouvi-lo. É por isso que ouvir boa música é uma parte essencial da educação musical. Assim como um programa de imersão linguística permite que as crianças aprendam uma língua estrangeira, a imersão musical ajuda as crianças a aprender a música da mesma maneira.

Como podemos classificar uma criança como desafinada? Em estudo que envolveu 174 crianças entre os 9 e os 10 anos de idade, Guerrini (2006), mostrou que a acuidade vocal varia de acordo com o tipo de atividade proposta. Ela observou que embora conseguissem afinar pequenos trechos de determinados padrões, a afinação não era mantida durante uma canção completa, devido ao facto de não lhes ter sido trabalhada a extensão vocal trabalhada. O cantar sozinhas ou em grupo levou a que apresentassem diferentes resultados (Joyner, 1969; Robert; Davies, 1976).

Várias pesquisas mostram que múltiplos fatores podem levar a que na infância seja classificado como desafinado alguém que, tornando-se adulto e já sem a influência desses fatores, veja resolvido o seu problema de afinação. Contudo, ao serem excluídas das

---

<sup>12</sup> The first task of the teacher is to teach the students to think of the singing voice as an “instrument”. This approach will encourage a more “objective” response to singing. Because the voice is regularly used for self-expression it is closely associated with personal feeling. There is a need to objectify the idea of singing so as to alleviate the student self-consciousness. Treating the voice as “instrument” like other instruments will accomplish this objective.

atividades de canto, as crianças podem manter conotações negativas a respeito das suas capacidades e desenvolver traumas que as levem a atitudes de negação relacionadas com o cantar, contribuir assim para que elas se sintam incapazes de afinar, por toda sua vida adulta. Wise (2009, p.12) reforça a opinião anterior, dizendo que a percepção que a criança tem de sua habilidade (ou falta dela) para a música pode funcionar como uma “profecia”, que acabará por se cumprir, já que ela tenderá a ter comportamentos concordantes com suas crenças. Este tipo de atitudes, além de serem resistentes a mudanças, também ditam a natureza do envolvimento que as crianças terão com a música. Ou seja, o facto de se rotular uma criança como desafinada pode ser responsável, em si mesmo, pelo início da deficiência.

O problema da desafinação também apresenta desafios no que diz respeito à classificação de adultos, posto que determinantes culturais podem ser fatores que influenciam no julgamento. Assim, enquanto músicos treinados podem ter uma avaliação diferenciada, considerando infimas variações como desafinação, uma pessoa não suficientemente treinada musicalmente pode não perceber essas pequenas distorções e considerar a afinação razoável. Existem outras questões culturais, como o fato de alguns povos, como os Venda, em África, desconhecerem o fenómeno e, portanto, não terem sequer palavras para o definir (Blacking, 1980). Segundo Sobreira (2003) considera-se ainda que a maioria das pessoas rotula como desafinados os cantores que têm timbres pouco usuais. As memórias das competições nas aulas de música e a avaliação negativa dos colegas na infância também podem ser fatores que influenciam essas autopercepções reprovativas.

Wise (2009) observou que, ao cantarem músicas de sua própria escolha, os desafinados de sua pesquisa o faziam mais afinadamente. Além disso, quando as pessoas reproduzem modelos da voz humana, em vez de modelos de instrumentos ou de sintetizadores, o nível de afinação é melhor (Hutchins; Peretz, 2012; Wise, 2015). Há ainda pesquisas que indicam que, ao tentarem imitar um modelo masculino, as mulheres podem cantar com menos acuidade (Pfordresher; Brown, 2007).

Ao longo de prática de trabalho com os coros infantis no âmbito do Projeto Guri<sup>13</sup>, Cruz (2011) foram definidas algumas causas de desafinação, tais como: utilização inadequada da tessitura; temperamento da criança ou do adolescente: o tímido (tem vergonha da voz e faz com que a emissão seja insegura, frágil e, portanto, imprecisa), o desatento (a afinação é uma prática de concentração. Para repetir com precisão é necessário ouvir com atenção), o inerte (é o cantor que não participa e está sempre desligado e, conseqüentemente, fora de tom, sonolento, despreparado para a atividade); alta de conhecimento técnico: respiração deficiente, postura errada, tessitura limitada.

É importante reforçar que a afinação de um cantor, seja ele criança, adolescente ou adulto, é uma tarefa que exige paciência, dedicação e, principalmente, a crença por parte do professor no facto de que a inclusão de uma voz num grupo pode representar inclusão e descoberta de uma personalidade. É importante lembrar o quanto a voz identifica uma pessoa e o quanto o desenvolvimento vocal pode ter conseqüências significativas para ela. Nesse sentido propõe-se o desenvolvimento das atividades lúdicas que possibilitam ao cantor/aluno atuar sozinho sem constrangimentos.

---

<sup>13</sup> Projeto Guri é o programa de educação musical que oferece, nos períodos de contra turno escolar, cursos de canto coral, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopro, teclados, percussão e iniciação musical, a crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos. A Amigos do Guri tem como principais objetivos: fortalecer a formação das crianças, adolescentes e jovens como sujeitos integrados positivamente em sociedade e difundir a cultura musical em sua diversidade.

Dessa forma, o professor deve estar atento às necessidades de cada aluno e estabelecer estratégias que proporcionem o crescimento individual e consequentemente o coletivo. Se fizer o grupo repetir várias músicas já aprendidas, o professor poderá concentrar-se na tarefa de obter uma melhor qualidade vocal do mesmo – melhor aplicação da técnica vocal, melhor equilíbrio de vozes e consequente melhor sonoridade.

Apesar de algumas poderem apresentar mais dificuldades, pelos factos apresentados, pode afirmar-se que as capacidades cognitivas básicas para a compreensão da música que da sua própria cultura, estão presentes em todas as pessoas. Considerar que aquelas que revelam desafinação têm uma incapacidade natural, abandonando-as à sua sorte, é contraproducente. Tal atitude servirá apenas para desresponsabilizar os professores, que devem manter vivo o compromisso de ajudar todos os que pretendem ou necessitam de usar o canto como meio de expressão.

A mudança da voz, principalmente nos rapazes, apresenta uma grande dificuldade no próprio ato de cantar e, mais ainda, cantar afinado. Dan Kindlon e Michael Thompson deixam aqui um conselho:

Ensine um rapaz que sua vulnerabilidade é humana e aceitável. Uma vez que ela entenda que ser humano é ser vulnerável, não importa se é menino ou menina, ela pode ser corajosa, confiante e produtiva, com uma base sólida. Não tem que esconder sua vulnerabilidade de si mesma e, assim, não será profundamente medrosa ou frágil.<sup>14</sup>

Na prática do canto, a mudança da voz que ocorre na adolescência representa um grande desafio para os responsáveis no ensino da música e por isso merece ser estudado e entendido pelos profissionais. A mudança vocal é um fenómeno que nem sempre é bem compreendido, havendo discordâncias entre professores e educadores musicais. Apesar disso, muitos estudos têm sido realizados e, hoje, alguns pontos são claramente estabelecidos: os benefícios que a aula de canto pode trazer para o adolescente, a existência de estágios de desenvolvimento da voz e a necessidade de o professor ter conhecimento sobre este assunto para tratar a voz dos jovens de acordo com as suas especificidades, inclusive na escolha de repertório adequado a esta faixa etária.

Até à puberdade, a laringe é bastante semelhante nos rapazes e nas raparigas. No início da adolescência, devido às alterações hormonais, a laringe cresce e as pregas vocais ganham mais massa, fazendo com que a voz fique mais grave (Pereira, 2009). O crescimento do aparelho fonador é constante, mas não homogêneo, da laringe, das cavidades de ressonância, da traqueia e dos pulmões. A mudança vocal é um período de desequilíbrios, sendo possível observar pregas vocais edemaciadas, com bordas irregulares e alterações vasomotoras. (Pimenta et al, 2009 p. 163)

Na adolescência ocorre um crescimento evidente da laringe, acompanhando assim o crescimento corporal, que acaba por ser mais acentuado nos rapazes (Behlau 2001). Para se poder adaptar às novas condições anatómicas, a frequência fundamental altera-se,

---

<sup>14</sup> "Be affirming for a boy that his vulnerability is human and acceptable. Once you understand that to be human is to be vulnerable, whether you are a boy or a girl, then you can go on and be brave, confident, and productive from a solid foundation. You don't have to hide your vulnerability from yourself, and so you are not deeply afraid or fragile". From "Raising Cain" by Dan Kindlon and Michael Thompson.

descendo cerca de uma oitava nos rapazes e descendo entre dois a quatro meios-tons nas meninas. Este crescimento, associado aos novos níveis hormonais, transforma a laringe infantil em laringe adulta, dando-se assim a mudança vocal.

As crianças, por não vivenciarem os estádios de mudança de voz de igual forma e ao mesmo tempo, deverão ser orientadas individualmente, para que o professor acompanhe as suas transformações psicológicas e fisiológicas, adequando os exercícios técnicos e o repertório. Isto significa que, durante o curso, alunos da mesma idade e do mesmo ano escolar possam estar em estágios diferentes e, por esse motivo, necessitem em termos pedagógicos de repertório e exercícios técnicos diferentes. Para Huls citado por Siple (1995, p.8) “Os adolescentes sejam capazes de desenvolver as suas capacidades vocais desde que os professores respeitem as capacidades físicas, mentais e emocionais dos seus estudantes”.<sup>15</sup>

Enquanto as crianças não estão prontas para produzir um som forte e potente, devido ao seu crescimento incompleto, o professor deve instruí-los a cantar mais leve durante a mudança. O professor, segundo Haston (2007, p. 21), deve focar o seu trabalho com outros exercícios instruindo a boa produção de técnica vocal, tanto quanto postura, apoio respiratório, staccato e legato e posicionamento da laringe, entre outros. O som desejado deve ser claro e relaxado durante todos os estágios, sendo reforçado a cada mudança.

Selecionar ou adaptar o repertório à extensão vocal das crianças é importante para uma performance com mais sucesso, contribuindo assim para que o desenvolvimento da voz se processe num curso natural, sem interrupção e *stress*. A criança alcançará potencial para adquirir bons resultados. Quanto maior a compreensão sobre a mudança vocal e a implementação de metodologias apropriadas, mais consolidado e bem formulado será o programa de um curso de canto.

Dan LeJeune, o diretor de coro do ensino médio na Escola Blake em Hopkins, MN., resumindo a sua prática de trabalho com o coro infantil, afirma que toda a mudança de voz é única e pode começar, precocemente, pelos 9 ou, tardiamente, pelos 15-16 anos. Os estágios de mudança de voz podem durar dias ou meses e são sentidas com uma frustração, não importa em que estágio. Os rapazes necessitam de constante encorajamento acerca da normalidade da mudança de voz, como fase da sua maturação. Segundo Maestro, para poder ajudar aos alunos na mudança vocal o professor precisa ouvir com frequência os cantores sozinhos e identificar o seu alcance e a sua tessitura. Deve incentivar os alunos a cantar enquanto tocam e com base nos pontos fortes dos cantores escolher um repertório.

Na opinião do Dan LeJeune, além de mudança de voz, que é um processo fisiológico natural, existem outros fatores que influenciam a qualidade vocal, nomeadamente:

- Ambiente doméstico – modelação vocal por outros;
- Causas orgânicas – audição, fadiga, alergias etc.;
- Ambiente natural – humidade, frio, poeira e fumaça;
- Psicológico – estresse emocional ou imaturidade;
- Fisiológico – falta de suporte respiratório, falta de consciência cinestésica e coordenação no mecanismo vocal, nódulos, cordas vocais inflamadas.

---

<sup>15</sup> “Adolescents are able to develop their singing voices as long as teachers respect the physical, mental, and emotional capacities of their students” (Huls, in Siple, p 8).

Ele deixa algumas estratégias para trabalhar com vozes masculinas em mudança:

- Posicionar os rapazes com vozes em mudança perto de professor;
- Deixar os rapazes cantarem sozinhos e sem acompanhamento;
- Adaptar a peça, transpondo-a a qualquer momento;
- Evitar associação gênero a partes;
- Garantir aos rapazes que a mudança de voz é normal e indica que eles estão amadurecendo.

Elementos musicais úteis no repertório para vozes masculinas em mudança:

- Melodias podem ser duplicadas em oitavas;
- Harmonias de acordes próximos;
- Padrões repetitivos / *ostinato* dentro da harmonia contrapontística;
- Melodias compartilhadas por mais de uma parte;
- Motivos fáceis de ouvir, cantar e lembrar;
- Frases com terceiras menores descendentes;
- Entradas escalonadas;
- Naipes emparelhados - SA / TB ou ST / AB.

### *1.1.3 Técnica vocal como ferramenta de melhorar a afinação vocal*

Uma eficaz ferramenta na aquisição de fonação afinada é técnica vocal. Uma explicação clara e esclarecedora sobre os fenômenos fisiológicos durante a fonação e uma exemplificação boa permite ao cantor ultrapassar as dificuldades de performance e tornar a sua apresentação agradável ao ouvido, afinada e sem força desnecessária.

Os métodos do ensino da técnica vocal geralmente estruturam uma sequência de informações, exercícios e vocalizos divididos em categorias. Segundo Coelho (1994, p. 67), “vocalizar é exercitar e desenvolver possibilidades técnicas da habilidade vocal, organizando os exercícios em níveis de dificuldade e executando-os um de cada vez”. Os exercícios deverão ter em conta a idade do aluno. Para um aluno que está no primeiro ano, os exercícios deverão ser mais curtos, pois o domínio da respiração e do apoio deverão ser treinados em separado do exercício cantado. Williams (2013) explica que, de um modo geral, a técnica vocal utilizada para adultos é, na maioria dos aspectos, a mesma que se deve utilizar para as crianças. As diferenças mais significativas residem no facto de o desenvolvimento da técnica

vocal infantil solicitar alguns cuidados: evitar notas agudas, evitar grande intensidade de som e evitar ainda a sustentação prolongada, pela própria impossibilidade do instrumento em desenvolvimento.

Os vocalizos devem exercitar a voz do cantor sem provocar cansaço, devem ajudar no estudo de algumas dificuldades que possam surgir durante o estudo como, por exemplo, trabalhar a extensão, a ressonância e a articulação e, por fim, o vocalizo deverá também ter o objetivo de estabilizar a voz com naturalidade e autenticidade.

Coelho (1994), Goulart e Cooper (2002) apresentam uma sequência de informações importantes para o ensino da técnica vocal:

- Aparelho fonador – apresentar a estrutura e o funcionamento do aparelho fonador;
- Relaxamento – Exercícios que ajudem ao relaxamento corporal, envolvendo principalmente os ombros, costas, pescoço e cara.
- Postura – ganhar consciência do próprio corpo, desenvolver o equilíbrio e o autocontrole.
- Respiração – a respiração diafragmática é a base fundamental para se ter controle da emissão vocal.
- Apoio – controle da respiração, a sustentação da coluna de ar que faz parte da produção vocal. Na inspiração, o ar enche os pulmões alargando a região das costelas, estendendo os músculos intercostais. O diafragma baixa e expande-se para os lados. O apoio é o controle dos músculos intercostais e abdominais.
- Ressonância – fazer exercícios técnicos, como os vocalizos, ajuda a perceber que o som da voz pode ser modificado no momento da emissão, através dos ressoadores do corpo;
- Articulação – pode ser trabalhada nos vocalizos, com fonemas que exigem extremo cuidado para serem bem pronunciados.
- Flexibilidade – trabalhada em vocalizos que apresentam movimentos ascendentes e descendentes, normalmente com saltos que exigem agilidade e rapidez;
- Projeção – a projeção dá direção à voz e deve ser sempre associada à orientação do som, à intenção de conduzir a voz até um ponto.
- Extensão – trabalhada em vocalizos, que ajudam a trabalhar os extremos da voz, tentando obter uma passagem suave entre as ressonâncias da cabeça e do peito.

No trabalho relativo ao texto, deve ficar claro para o aluno que a forma como o compositor escreveu a música, tem tudo a ver com a forma como dizemos o texto. Está tudo interligado. Quando o texto da música não é na nossa língua materna, o cantor tem que saber a tradução da peça como se a fosse cantar na sua língua materna. O texto tem que pertencer ao cantor. Isto é muito importante; é a fonte para tudo, para o trabalho técnico da peça, assim como o trabalho expressivo.

#### 1.1.4 Exemplificação como meio para melhorar a afinação

Para obter uma sonoridade específica que nos permita reproduzir a ideia artística da peça a interpretar, bem como para corrigir ou implementar uma técnica vocal no grupo, o maestro deve estar ciente de todos os processos de fonação e ter ao seu dispor as ferramentas que lhe permitam atingir um objetivo sonoro e criar uma imagem artística exata da ideia do compositor. Na escola soviética, de que sou fruto, a disciplina de Coro englobava aprendizagem em duas modalidades: cantar no coro como coralista durante todo o curso e trabalho prático como maestro.

Segundo o manual “Metodologias Pedagógicas da Disciplina de Coro” Egorov, (1958) cantar no coro como um coralista, permite ao futuro maestro adquirir um conhecimento sobre as questões de interpretação coral, metodologias de revelação das ideias artísticas, ferramentas de expressão artística coral e também a melhoria e profissionalização do ouvido musical. Cantar como coralista, permite também desenvolver um sentido de ensemble, orientação sonora livre em contexto de naipe, de grupos de naves e de coro *tutti*.

No processo de cantar no coro, o estudante, como se estivesse “enraizado” na sonoridade coral, vivência e adquire esplendor tímbrica, especificidade de exposição de escrita coral ou de “orquestração” coral. Um conhecimento sólido sobre a natureza da voz cantada, seus limites e possibilidades, condições de desenvolvimento e cuidados a ter no seu uso, permite ao maestro ultrapassar as dificuldades técnicas de interpretação num determinado contexto dinâmico, rítmico, “viver” o fraseado e trabalhar a cultura do som cantado e falado, perceber os mecanismos de trabalho numa sonoridade uniforme em contexto de uma tessitura de trabalho e geral dum naipe, como um contexto de sonoridade uniforme plena da tessitura do coro *tutti*.<sup>16</sup> (p.22)

Ter noção fisiológica da respiração para o uso de canto em solo e no coro, ter ao seu dispor os exercícios práticos que ajudem a desenvolver uma respiração adequada a quaisquer exigências de interpretação, saber identificar os tipos de respiração e os erros da mesma, permite não só criar um fraseado mais complexo, mas também garante uma melhor afinação, tendo em conta que esta depende de bom suporte respiratório. Diz Egorov (1958):

No trabalho do maestro, uma atenção especial deve ser prestada ao desenvolvimento das habilidades técnicas e auditivas de ensemble do coro, no plano harmónico e melódico; técnicas que permitam fusão de vozes separadas e naves corais num timbre, afinação

---

<sup>16</sup> Tradução minha

horizontal e vertical, dinâmicas e fraseado. Só tendo em conta o desenvolvendo de tais tarefas técnicas e interpretativas será possível obter um “estilo próprio de um coro”<sup>17</sup> (p.21).

Conhecendo a pedagogia vocal, regentes podem trabalhar efetivamente para desenvolver nos cantores uma maior habilidade vocal, facilitando a tarefa de interpretação de repertórios diversificados. Na defesa de questão de domínio de técnica vocal Herr diz que:

O regente de coro é, principalmente, um educador musical e serve de exemplo para seus coralistas que o percebem neste papel. Ele é o único professor de canto que a maioria destes coralistas irão ter, facto este que aumenta muito suas responsabilidades. Entretanto, com prática, com atenção e uma cabeça aberta a um certo dinamismo na sua liderança, com aceitação do facto que o coralista bem conduzido desenvolverá uma técnica vocal adequada a sua voz e pode mudar de classificação, com um trabalho que inclui cuidado, carinho e humildade no tratamento da voz, o regente pode ser bem-sucedido na sua vocação de professor de canto, resultando em um som coral que é equilibrado, rico e, acima de tudo, saudável (1998, p. 56).

Egorov (1958) atribui uma importância a aprendizagem pela observação como um meio prático e eficaz de aquisição das suas próprias estratégias de trabalho com o coro e diz: “Ter o papel de “espectador” com a tarefa de interpretar a linguagem gestual do maestro, ajuda a escolher e testar os gestos para os adequar às tarefas interpretativas na sua prática como maestro e para poder criar a sua imagem/estilo artístico” (p.21). O mesmo autor continua:

Um maestro deve demonstrar conhecimento sobre os contextos históricos das obras que são sugeridas para interpretação – preservando a integridade do estilo de cada época histórica de música – informações sobre compositores, escolher a metodologia adequada para estudo de repertório, que represente diferentes níveis de dificuldade, géneros, estilos e linguagem musical. (pp.21-22)<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Tradução minha

<sup>18</sup> Tradução minha

Todos os maestros têm a sua “própria linguagem” para transmitir ao coro as suas ideias musicais na performance, ou comunicar uma situação urgente durante o decurso da apresentação. Estar no papel de coralista antes da sua prática como dirigente, ajuda a perceber e testar a eficácia e necessidade de alguns gestos<sup>19</sup>.

Somando os conselhos e orientações pode concluir-se que os dirigentes de coros devem conhecer e explorar as possibilidades da voz como instrumento musical, compreendendo (e vivenciando a sua própria experiência vocal) como se faz a produção do som e desenvolvendo práticas vocais adequadas às diferentes faixas etárias. Conhecer as tessituras vocais e utilizá-las corretamente.

Como objetivos a alcançar no trabalho com o coro também deve estar o alargamento de tessitura geral dos naipes do coro tendo como base qualidade sonora, desenvolvimento, por meio de dinâmicas variadas e do repertório, da afinação e a qualidade vocal do grupo, a precisão rítmica, a uniformidade das vogais, articulação e dicção. Todas as práticas, técnicas, conhecimentos teóricos devem estar direcionados para desenvolver um repertório coral que possibilite o desenvolvimento de musicalidade do indivíduo e proporcione um desafio cognitivo alcançável.

### 1.1.5 Sistemas de organização sonora

No sentido de conseguir, na atualidade, uma melhor interpretação da música do passado, cada vez mais se procura maior conhecimento histórico sobre o uso de instrumentos, as técnicas de execução e o respetivo contexto histórico.

Os dados históricos revelam-nos que, em certas regiões e em contextos especiais, foi dada uma maior importância à prática e desenvolvimento da música. Assim, torna-se necessário um estudo em que os diferentes sistemas sejam comparados e sejam obtidos dados sobre o como e o quando foram utilizados. É necessário também que se obtenham dados que permitam caracterizar bem cada tipo de afinação e os cálculos matemáticos utilizados para a sua obtenção.

Existem muitas culturas cujos sistemas musicais utilizam escalas formadas por menos que doze sons por 8as. Relativamente ao uso de escalas com mais que doze sons por 8as, usualmente apenas se referem duas: os sistemas musicais indiano e árabe-persa. Existem sistemas musicais, sobretudo em África (Kubik, 1970b), que não usam a 8ª como intervalo – chave. Nomeadamente existem escalas em que, ultrapassando a 8ª, as notas da 8ª superiora não estão relacionadas com as da 8ª inferior.

No sistema musical indiano a 8ª é dividida em 22 intervalos microtonais, *shrutis*, de tamanho desigual. Existe uma estrutura básica de doze sons semelhante à escala cromática ocidental e os *shrutis* correspondem a pequenas variações de certos intervalos que dependem do *raga*<sup>20</sup> que esta a ser utilizado. No sistema árabe-persa existem quartos-de-tom mas há dúvidas se eles são usados à

---

<sup>19</sup> Na tentativa de melhorar a afinação durante a interpretação do coro, os maestros utilizam um gesto de apontar um dedo para cima na expectativa de obter um som mais agudo, no entanto, este gesto provoca uma elevação da glote que faz um efeito contrário do pretendido, como também piora a qualidade sonora dos intérpretes. Segundo P. Lourenço (2007) um maestro devesse mostrar um gesto que remete ao apoio diafragmático que, por sua vez, irá produzir um efeito desejado.

<sup>20</sup> Espécie de modo que constitui a base melódica da música indiana clássica sobre o qual os músicos improvisam.

semelhança do sistema indiano como variações microtonais de certos intervalos ou se são verdadeiros quartos-de-tom. As escalas indiana e árabe-persa não são cromaticamente microtonais e os seus intervalos nunca são tocados contiguamente.

De acordo com Henrique (2011) a escala pitagórica, cuja base de cálculo eram as quintas, foi largamente utilizada até à Idade Média, facto relacionado com o uso extensivo da monodia. Com ênfase nos intervalos de quinta, afinados de forma pura, essa escala criava terças maiores mais altas que as terças puras que, assim, eram vistas como dissonantes pelos teóricos medievais. Descobriu-se então que afinar simultaneamente terças e quintas de forma pura era impossível. Isso levou a que surgissem múltiplos métodos que permitissem adaptar a escala e, assim, receber a nova arte polifónica. Surgem aqui os nomes de Descartes, Kepler, Galileu, Mersenne e Zarlino, fazendo com que a história da Matemática e da Física, tal como no *quadriúrum* medieval, nesta época também, se confundam com a história da Música.

Segundo Harnoncourt (1998, cit. por Henrique p 85) na música ocidental não existe um sistema de afinação que lhe convenha na plenitude. Conforme a época e a região, existem variações.

#### *1.1.6 Métodos e ferramentas para aprimorar a afinação e fatores que influenciam a afinação*

Diferentes contextos performativos vocais e diferentes géneros musicais (como o erudito, pop/rock, jazz ou folclore) exigem diferentes competências e interpretações vocais. Um cantor, tanto solista como coralista tem de aprender a usar a voz nos vários contextos musicais, tendo em conta as especificidades típicas de cada um. O aquecimento vocal é um campo de trabalho de excelência para desenvolver as competências técnicas interpretativas, alargar e uniformizar os registos, desenvolver ou melhorar a afinação. O Aquecimento Vocal tem como função preparar o corpo, assim o afirma Pardal (2017) “ (...) O aquecimento vocal é um momento de unificação de sensações através do relaxamento global, corporal, mental e vocal, exigindo que o corpo esteja livre de tensões indesejadas” (p.1). A mesma opinião é partilhada por Mota (1998) na página do Resumo que diz: “O aquecimento vocal tem como objetivo principal preservar a saúde do aparelho fonador, além de aumentar a temperatura muscular e o fluxo sanguíneo, favorecer a vibração adequada das pregas vocais, melhorar a produção vocal global, dentre outros benefícios (...)”

As atividades de aquecimento têm como função trabalhar os princípios da técnica vocal: postura, respiração, formação de vogais, ressonância e articulação. Como o treino respiratório, essa prática deverá ser realizada em todas as aulas/ensaios, com o aumento gradativo da extensão vocal, para que seja incorporada pelos cantores. A respiração, a formação de vogais e demais itens da técnica vocal são adquiridos pela tão necessária e muitas vezes mal compreendida repetição. Sendo assim, para alcançar uma sonoridade com maior projeção vocal e riqueza timbrica, sem, no entanto, envolver maior esforço laringeo, é conveniente estar atento a que os exercícios sejam executados de maneira consciente e não de forma mecânica, principalmente no aquecimento vocal.

Os exercícios de aquecimento ativam o corpo, na medida em que estimulam o fluxo sanguíneo através do aumento da temperatura corporal. Saxon e Schneider (1995) afirmam que além de aumentar a temperatura do tecido muscular, o aquecimento dilata

o leito capilar e aumenta o fluxo sanguíneo, diminuindo também o número de prejuízos para o trabalho muscular. Andrada e Silva (1998) diz que o aquecimento é um fator relevante antes de atividades vocais, e explica que para que a energia produzida no fígado alcance os músculos vocais é necessário um aumento do fluxo sanguíneo na área. Quanto mais bem feito o aquecimento, maior a quantidade de sangue nas pregas vocais.

As propostas do aquecimento vocal da escola soviética da disciplina de Direção Coral (Dmytryevsky, 1957) são diversificadas e devem ser elaboradas de acordo com as necessidades de um determinado grupo coral. Pode ser feito por naipes separadamente, com o início no registo médio, ou em pares com os outros naipes, unindo os baixos e altos em oitava, como tenores e sopranos também em oitava. É desejável que todo o aquecimento seja feito *a capella*.

A capacidade de afinação está diretamente relacionada com o desenvolvimento de diferentes competências e o ouvido em particular. Segundo Dmytryevsky:

Cantar no coro exige dos cantores uma capacidade de entoarem corretamente as partes que cantam. O facto de a voz não ter uma afinação temperada fixa (como o acordeão ou piano), nem uma afinação definida (como o violino, o violoncelo etc.), e, finalmente, o facto de o aparelho vocal estar ligado ao órgão da audição, que durante o ato de cantar e, especialmente, cantar alto, perde alguma sensibilidade, cria dificuldades consideráveis para a entoação precisa dos sons<sup>21</sup>. (p. 57)

No início do canto, se não houver introdução instrumental ou se a peça for escrita para cantar sem acompanhamento, é necessário deixar os cantores sintonizarem no modo do início da peça ou, como é usual dizer-se, dar tom ao coro.

Se a peça coral começa com um acorde que não seja a tónica, é necessário, além do triade tonal, dar aos cantores os sons do acorde que inicia a peça. Mas, mesmo após a afinação inicial, especialmente quando a peça não tem acompanhamento instrumental, os cantores continuam a afinar o tempo todo, tentando entoar com precisão as suas vozes.

Confrontado com inúmeros problemas na busca de sonoridade específica, afinação perfeita, desenvolvimento de técnica vocal, melhoria de articulação, rigor rítmico, etc., John Goldsmith desenvolveu uma serie de exercicios que melhorar a afinação no geral e desenvolvimento de ouvido tonal.

A maioria dos diretores corais faz um aquecimento vocal com os coros antes de começar os ensaios. O método mais comum é cantar escalas de cinco notas ou arpejos para cima e para baixo, possivelmente ao som do piano. Os exercicios geralmente são feitos no modo maior e todas as sequências tonais são dadas aos cantores com o piano. Esse tipo de aquecimento realmente impede o

---

<sup>21</sup> Tradução minha

desenvolvimento da memória tonal porque: 1) ninguém realmente "ouve" ao cantar no modo principal, 2) os cantores estão no modo "automático" e simplesmente combinam o tom sem pensar, se o piano toca junto e 3) os cantores não são solicitados a exercer os seus intelectos ou usar seus ouvidos. (Sparks, R. 2013)

O sistema de aquecimento para desenvolvimento do ouvido de John Goldsmith citado por Sparks é um aquecimento *a capella* que utiliza padrões no modo menor (que é tão estranho que os cantores realmente prestam atenção), ligando assim aquele "interruptor de escuta" no cérebro. Ao ensinar a habilidade fundamental de poder ouvir e cantar a diferença entre meio-tom e tom inteiro possibilitamos o desenvolvimento de memória tonal. Como resultado, as partes corais são aprendidas mais rapidamente, os uníssonos são lindos e ainda se torna automático o canto em sintonia.

A rotina de calibração pressupõe que o maestro cante afinado os padrões da escala menor de 5 notas, escala cromática e de tom inteiro para cima e para baixo *a capella* e pode levar no início de 8 a 10 minutos. De seguida, convida o coro a repetir os exercícios, estando atento às imperfeições e corrigindo de imediato. Deve pedir ao coro para fazer as passagens de meio-tom para cima ou para baixo em pleno silêncio (sem tentativas de vozear a passagem).

Sugestões:

- Fazer este tipo de exercícios todos os ensaios, sempre *a capella*,
- As passagens de meio-tom para cima e para baixo devem ser feitas sem ajuda de piano (lembrar o tom da sequência e a partir daí fazer modulação);
- Começar as sequências melódicas num movimento descendente, numa tessitura não muito alta com dinâmica moderada (a utilização de movimento descendente durante o aquecimento, produz um efeito psicológico facilitador, possibilitando que os músculos do aparelho fonador relaxem e não contraiam, o que normalmente acontece durante o movimento ascendente).

Diferentes formas de ensaio também possibilitam o desenvolvimento de competências auditivas. Uma nova visão sobre possibilidade de fazer um ensaio diferente, introduzindo uma nova disposição, propõe S. Carrington (2012) no seu *Small ensemble rehearsal techniques for choirs of all sizes*. Ele reforça a ideia de que a não utilização de instrumentos de apoio se traduz numa maior eficácia interpretativa, desenvolvimento de memória tonal e do ouvido interno resultando numa melhor afinação coral (horizontal e vertical). Segundo Carrington, é muito importante o maestro imaginar na sua cabeça o som que quer obter do seu coro e também não é menos importante conseguir encontrar as imagens certas, metáforas, adjetivos para convencer os seus coralistas das suas ideias.

Cada "técnica" de ensaio deve conter fortes elementos de musicalidade criativa; nada deve ser repetido por hábito. Todas as partes de um determinado exercício ou aquecimento vocal devem ter uma componente musical e trazer algo de novo ao conhecimento sobre harmonia, tom, fraseado e saber como determinadas linhas musicais e efeitos harmónicos podem afetar o espírito.

As diferentes formas de disposição no ensaio do coro podem também melhorar o desempenho dos coralistas. O autor sugere que a disposição no coro, que é mais uma técnica de que questão de gosto, seja pela ordem alternada. Pode-se experimentar a forma de disposição num coro de câmara de 24 cantores: na linha de frente sopranos e altos alternados e na linha de traz – tenores e baixos alternados. Isto permite manter a concessão de pirâmide harmónica com suporte na linha do baixo e ajuda a desenvolver independência, autoconsciência na interpretação e escuta ativa.

A divisão dum grupo coral em dois com a mesma estrutura é mais uma estratégia para o desenvolvimento de ouvido harmónico e precisão na entoação. Mesmo se a peça está escrita para um coro, pode-se dividi-lo em dois, onde o Primeiro Coro estará situado ao lado direito e o Coro Dois do lado esquerdo do maestro. Esta configuração proporciona uma melhor interpretação e obriga a uma audição mais cuidada e consciente que se transforma numa evolução pessoal do músico.

Existem outros fatores que têm uma forte influência na afinação, como por exemplo os batimentos. Segundo David Halliday; Jearl Walker; Robert Resnick (2009 cit. por Henrique 2011) quando duas ondas sonoras, com frequências diferentes, mas muito próximas, chegam aos nossos ouvidos simultaneamente, percebemos uma variação na intensidade do som resultante; ela aumenta e diminui alternadamente, produzindo um fenómeno chamado batimento. Esse batimento é resultante da interferência construtiva e destrutiva das duas ondas quando ficam em fase ou em oposição de fase. Se as duas frequências forem ficando próximas, o batimento ficará gradualmente mais lento e desaparecerá quando elas forem idênticas (uníssono). Os batimentos entre dois tons podem ser percebidos pelo ouvido humano até uma frequência de 15Hz. Quando as frequências são superiores a 15Hz os batimentos individuais não podem ser distinguidos.

Mais um fator que pode dificultar a afinação no contexto de música coral – é o *Vibrato*. Este termo é aplicado a uma técnica que consiste na oscilação de uma corda de um instrumento musical ou voz humana, produzindo assim um som diferenciado, "vibrante". O *vibrato* pode tanto consistir em uma oscilação da intensidade sonora como da altura do som. Geralmente combina estas duas formas, sendo a ultima a mais problemática, quando se está a tratar de questões de afinação, embora a primeira possa causar a sensação de audição de batimentos, dificultando também o trabalho de afinação. O problema está no facto de que esta oscilação de alturas não chega só diretamente ao ouvinte, mas é também refletida pelo espaço físico onde se encontra. Na medida em que estas trajetórias da vibração sonora terão diferentes extensões, a afinação final receberá estas transmissões em distintos graus de desfasamento, simultaneamente, e o ouvinte receberá o som, ao mesmo tempo, em diferentes alturas, ou seja, em diferentes momentos do vibrato<sup>22</sup>.

Na prática de canto *a capella*, que é a forma mais complexa de performance coral, foram elaboradas várias indicações práticas da entoação de intervalos, bem como escalas maiores e menores. Essas instruções, é claro, não esgotam todos os fenómenos de afinação coral, mas ajudam os cantores a superar as dificuldades da entoação no canto.

Os fatores que têm uma influência na afinação coral segundo Dmytryevsky (1957, p.63) são: dicção, idioma (em alguns idiomas prevalecem consoantes que interrompem a conduta vocal e dificultam a afinação), respiração (curta ou longa, velocidade de mudança de respiração), fraseado (as frases muito compridas, que devem ser sustentadas com respiração coral), tipo de *ensemble*, tonalidades (algumas

---

<sup>22</sup> Vasco Negreiros, "Pequeno Guia de Afinação para Coros e Conjuntos Vocais" Sebenta

tonalidades são difíceis de manter numa boa afinação). A estrutura de exposição da escrita também influencia a afinação no coro – quando mais simples a linguagem harmónica mais fácil é a entoação. Os tempos mais acelerados dificultam a afinação, assim como a tessitura (os extremos da tessitura são mais difíceis de entoar).

A qualidade performativa de um coro depende naturalmente das capacidades vocais e musicais dos coralistas e da qualidade de interação entre os diferentes constituintes do grupo e o maestro. Pondo de lado a comunicação entre maestro e coralistas, uma vez que não inclui aspetos diretamente envolvidos no âmbito deste estudo e de interesse do mesmo, compreende-se que são vários os fatores que podem interferir com a qualidade do desempenho vocal coral, tais como:

- 1) Afinação;
- 2) Acústica da sala;
- 3) Disposição do coro na sala de concerto;
- 4) Fusão das diferentes vozes (*“chorus effect”*).

Uma boa afinação depende não só da relação modal dos sons, de tonalidade e de intervalos, mas também de outros fatores, como estrutura metro-rítmica e complexidade da mesma. Segundo Pfaustch (1973), a precisão rítmica um elemento influenciador de uma boa dicção. A elevada complexidade rítmica dificulta a afinação, e afirma o mesmo autor, poder haver relação na articulação consonântica instável com a duração incorreta do som vocálico, bem como com ditongos apressados.

No que diz respeito à afinação, os motivos que se destacam como potenciadores de dificuldades no controlo da afinação são múltiplos. Uniformidade sonora das vogais, essencial para uma afinação refinada e para a maior homogeneidade sonora é uma delas. Segundo Moore (1999):

O ponto de refinamento da qualidade vocal e de unificação sonora do canto grupal está na formação das vogais. Ela determina a qualidade e a maturidade do som e constitui o fator primário na precisão e controle da afinação, além de abrir o caminho para que um grande número de cantores possa cantar como uma só voz. [...] Será necessário que o coro identifique e conheça a formação das vogais básicas (p. 51).

Outros fatores que influenciam a afinação segundo Fernandes, A. J., Kayama, A. G.; Östergren, E. A. (2006) são: o nível de percepção auditiva do regente e dos cantores, o grau de preparação do repertório, capacitação técnica variável das vozes, condições climáticas da sala, o ambiente acústico, estado emocional do regente e dos cantores, etc. Silantien (1999, p. 91) afirma que “alguns problemas de afinação estão mais ligados a questões de conjunto que a questões vocais individuais; por exemplo, o equilíbrio de acordes, a uniformidade vocálica e a colocação temporal de consoantes sonoras e ditongos.” Para Marvin (2001, p. 26) “tom e timbre, juntos, definem a entoação.” O autor ressalta que:

Cantar afinado significa unificar o tom – ou seja, levar as vozes a cantar com frequências similares e timbres compatíveis. No canto coral, isto significa que um som unificado está associado a uma emissão unificada das vogais. Um timbre vocal dentro de cada naípe unificado por uma emissão vocálica concorde dá lugar a um *continuum* sonoro integrado, que serve de base para a boa afinação coral. Portanto, tanto as vogais como as notas devem estar afinadas. Marvin (2001, p. 26)

### 1.1.7 Entoação de Intervalos

Para que uma interpretação vocal seja executada com maior precisão sonora, que se atribui na sua maior parte a uma afinação, é necessário perceber e dominar os métodos de entoação em diferentes contextos sonoros. De acordo com o livro “Metodologias de Ensino de Direção Coral” do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957 a entoação dos intervalos deve ser feita de acordo com as regras seguintes:

Os intervalos perfeitos devem ser entoados de forma estável.

Os intervalos maiores ascendentes devem ser entoados pelo método de expansão unilateral: o segundo som do intervalo deve ser entoado o mais alto possível.



Figura 1 Entoação dos Intervalos maiores ascendentes

Fonte: “Metodologias de Ensino de Direção Coral” do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.56

Nos intervalos maiores descendentes o segundo som deve ser entoado mais baixo possível:



Figura 2 Entoação dos Intervalos Maiores descendentes

Fonte: “Metodologias de Ensino de Direção Coral” do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.56

Os intervalos menores devem ser entoados de uma maneira de contração unidirecional:



Figura 3 Entoação dos Intervalos menores

Fonte: "Metodologias de Ensino de Direção Coral" do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.57

Ao entoar um intervalo menor descendente, o segundo som deve-se entoar o mais alto possível:



Figura 4 Entoação dos Intervalos menores descendentes

Fonte: "Metodologias de Ensino de Direção Coral" do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.57

Os intervalos aumentados devem ser entoados de maneira a produzir uma sonoridade "larga", onde o primeiro som seja o mais baixo possível e segundo o mais alto possível:



Figura 5 Entoação dos intervalos aumentados

Fonte: "Metodologias de Ensino de Direção Coral" do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.57

Os intervalos diminutos devem ser entoados de maneira a produzir uma sonoridade "estreita", onde o primeiro som seja o mais alto possível e segundo o mais baixo possível:



Figura 6 Entoação dos intervalos diminutos

Fonte: "Metodologias de Ensino de Direção Coral" do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.57

O estudo dos métodos de entoação dos intervalos ainda não fornece um quadro completo dos fenômenos da afinação coral, pois o próprio intervalo não determina a afinação modal, assim como pode alterar a sua função modal e, portanto, a sua essência de entoação.

Dentro do acorde, os sons e o seu significado mudam. Isto depende de função de cada som naquele contexto. Assim, por exemplo, em Dó Maior, os sons Dó e Mi serão os sons de uma tríade tonal (níveis I e III); em Fá Maior, os mesmos sons Dó e Mi serão os sons de acorde de Sétima Dominante (V e VII).

### 1.1.8 Modo Maior

Os métodos de entoação no contexto de modo Maior obedecem às seguintes regras:

O I grau é entoado de forma estável;

O II grau no movimento ascendente (de I para o II grau) deve ser entoado alto e em movimento descendente (de III grau para II), baixo;



Figura 7 Entoação do II grau do Modo Maior no movimento ascendente

Fonte: "Metodologias de Ensino de Direção Coral" do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.58

O III grau – uma terceira maior de tríade tonal deve entoar-se sempre alto. Ou seja, o som do III grau deve ser entoado alto, independentemente do intervalo que ele forme com o som anterior;



Figura 8 Entoação do III grau do Modo Maior

Fonte: "Metodologias de Ensino de Direção Coral" do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.58

O IV grau – que é o som de base de um tritono. Aqui, o som de base de quarta aumentada que se forma entre V e VII grau, ou o som superior de uma quinta diminuta em VII grau, deve ser entoado baixo;



Figura 9: Entoação do IV grau do Modo Maior

Fonte: "Metodologias de Ensino de Direção Coral" do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.58

O V grau entoar-se estável, sendo uma Quinta Perfeita do primeiro grau;

O VI grau na direção ascendente (de V para VI grau) deve entoar-se alto, enquanto no movimento descendente (de VII para VI) se deve entoar baixo.



Figura 10 Entoação do VI grau ascendente do Modo Maior

Fonte: "Metodologias de Ensino de Direção Coral" do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.59

O VII grau, sendo uma sensível, deve entoar-se sempre alto.



Figura 11 Entoação do VII grau do Modo Maior

Fonte: "Metodologias de Ensino de Direção Coral" do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.59

O VI grau em modo maior harmônico, sendo um grau com alteração em relação ao VI grau do Maior natural, deve entoar-se sempre baixo.

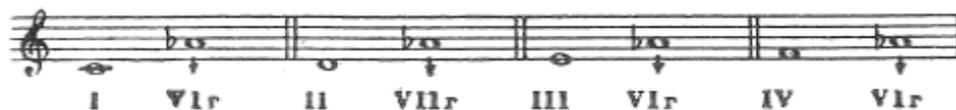


Figura 12 Entoação do VI grau do Modo Maior harmônico

Fonte: "Metodologias de Ensino de Direção Coral" do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.59

Em resumo, apresenta-se um quadro geral de análise de entoação de escala de Dó-Maior com as setas a indicar a entoação alta↑ e baixa↓

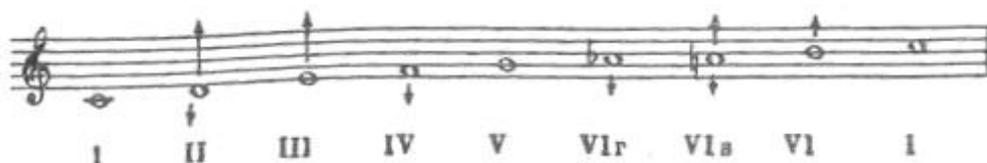


Figura 13 Quadro geral de análise de entoação de escala de Dó Maior

Fonte: "Metodologias de Ensino de Direção Coral" do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.60

As diferenças de entoação de escalas Maior natural e Maior harmónica estão demonstradas na figura abaixo.

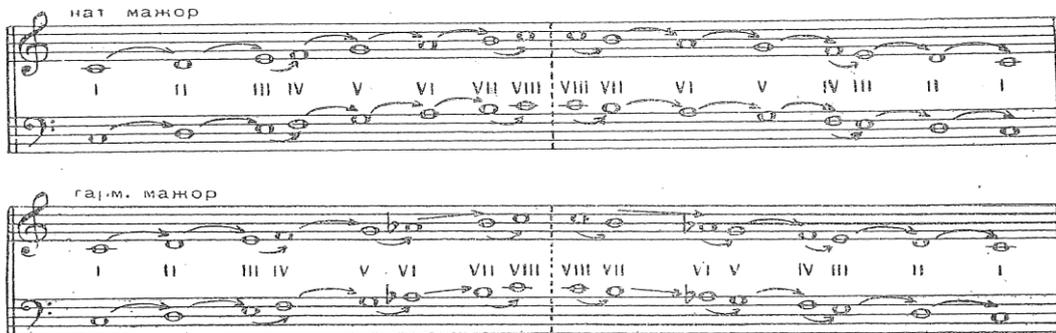


Figura 14 Quadro geral de entoação modos Maior natural e harmónico

Fonte: "Metodologias Pedagógicas da Disciplina de Coral" (Alexander Egorov, 1958 p.107)

### 1.1.9 Modo menor

No modo menor, a relação entre sons é diferente do modo Maior, por isso a entoação também sofre alteração.

O I grau deve ter sempre entoação alta (independentemente do facto que o I grau é base da tónica);

O II grau, sendo sensível do modo paralelo Maior deve ser entoado alto;



Figura 15 Quadro geral de entoação modos Maior natural e harmónico

Fonte: "Metodologias de Ensino de Direção Coral" do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.60

O III grau deve entoar-se baixo;



Figura 16 Entoação do III grau do modo menor

Fonte: "Metodologias de Ensino de Direção Coral" do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.60

O IV grau em movimento ascendente dos graus conjuntos deve entoar-se alto e, em movimento descendente, deve entoar-se baixo;



Figura 17 Entoação do IV grau do modo menor

Fonte: "Metodologias de Ensino de Direção Coral" do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.61

O V grau, sendo o III grau do modo paralelo Maior deve entoar-se alto;



Figura 18 Entoação do V grau do modo menor

Fonte: "Metodologias de Ensino de Direção Coral" do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.61

O VI grau do modo menor natural deve entoar-se baixo;



Figura 19 Entoação do VI grau do modo menor natural

Fonte: "Metodologias de Ensino de Direção Coral" do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.61

O VI grau do modo menor melódico deve entoar-se alto;

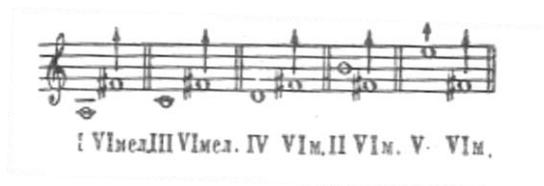


Figura 20 Entoação do VI grau do modo menor melódico

Fonte: "Metodologias de Ensino de Direção Coral" do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.61

O VII grau do modo menor natural deve entoar-se baixo;

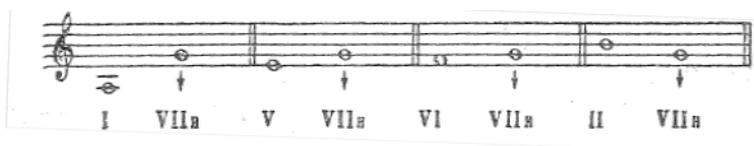


Figura 21 Entoação do VII grau do modo menor natural

Fonte: "Metodologias de Ensino de Direção Coral" do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.61

O VII grau do modo menor melódico e harmônico deve entoar-se alto.



Figura 22 Entoação do VII grau do modo menor melódico

Fonte: "Metodologias de Ensino de Direção Coral" do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.61

Em resumo, apresenta-se um quadro geral de análise de entoação de escala de Lá menor com as setas a indicar a entoação alta↑ e baixa↓



Figura 23 Quadro geral de entoação de escala de Lá menor

Fonte: "Metodologias de Ensino de Direção Coral" do pedagogo soviético Dmytryevsky, 1957, p.62

As particularidades e diferenças de entoação de escalas menor natural e menor harmônica estão demonstradas na imagem abaixo:

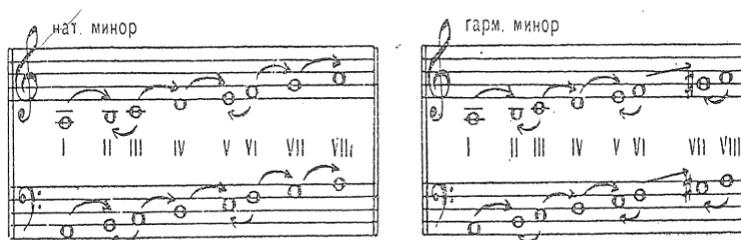


Figura 24 Quadro geral de entoação de escalas de la-menor natural e harmônica

*Fonte: "Metodologias Pedagógicas da Disciplina de Coro" (Alexander Egorov, 1958 p.108)*

As alterações que ocorram tanto no modo Maior como no menor não mudam o seu significado. Por exemplo: as alterações que levam a aumento do som devem ser entoadas alto e as alterações que levam a baixar o som devem ser entoadas baixo.

## **2. ENQUADRAMENTO EMPÍRICO**

### **2.1 Metodologias de investigação**

Neste capítulo é apresentada a metodologia da investigação adotada, esclarecendo o conceito, definidos o tema e os objetivos para o estudo. São ainda apresentados técnicas e instrumentos de recolha de dados. Por fim, é apresentada uma caracterização da amostra em estudo.

### **2.2 Tema e objetivos**

A presente intervenção pedagógica foi implementada na disciplina de Formação Musical na turma de Iniciação IV, sob o tema “Afinação como meio de uma vivência musical afetiva e efetiva. Os exercícios melódicos e harmónicos como base para o seu desenvolvimento nas aulas de Formação Musical” e teve como objetivos gerais, os seguintes: desenvolver as capacidades de reconhecimento auditivo e interpretação dos diferentes contextos musicais, com precisão sonora na sua prática performativa instrumental ou vocal; aprimorar a afinação e independência vocal através das práticas de exercícios melódicos e harmónicos com base na técnica vocal, nas aulas de Formação Musical; desenvolver materiais didáticos, metodologias e estratégias para serem implementados como prática rotineira nas aulas de Formação Musical, com o propósito de desenvolvimento da memória tonal; implementar as estratégias de ensino de canto nas aulas de Formação Musical, com o objetivo de desenvolver uma percepção auditiva correta; articular os materiais e ações pedagógicas desenvolvidas com o plano de ação da Instituição onde foi efetuado o Estágio Profissional.

Em particular, procurou-se aferir o contributo de exercícios melódicos e harmónicos para a sensibilização auditiva e desenvolvimento da memória tonal dos alunos e a definição de estratégias e técnicas que podem contribuir para colmatar a falta de afinação.

### **2.3 A Investigação-Ação é a Metodologia de Investigação**

A presente metodologia de investigação define-se como uma investigação-ação. Esta metodologia permite a identificação dos problemas/situações a investigar, possibilitando a avaliação e a criação de estratégias com vista à superação dos problemas detetados ao longo das aulas. No decurso desta investigação, com base numa pesquisa bibliográfica, identificou-se o problema de afinação vocal e pretendeu-se responder a diferentes questões, nomeadamente:

1. O que é afinação?
2. Quais são os benefícios da prática de canto na primeira infância?
3. O que é a memória tonal ou consciência harmónica?
4. De que forma as competências auditivas influenciam a afinação?
5. Como é possível desenvolver a consciência harmónica?

6. Que métodos de afinação utilizar em contextos interpretativos diferentes?
7. Quais os métodos que otimizam o resultado sonoro?

A dimensão conceptual do projeto, que deve dar respostas às questões formuladas, terá por base o conhecimento e análise do contexto onde se vai desenrolar o estágio profissional e a área de docência a intervencionar. A compreensão da realidade e a materialização das metas pedagógicas face aos *currícula* nacionais e, particularmente ao programa da disciplina de Formação Musical, serão o ponto de partida do caminho metodológico a seguir. Sendo assim, a investigação-ação e a sua dimensão formativa (alunos-estagiária) será o método para cumprir os objetivos propostos para o estágio. Esta metodologia privilegia a prática, sem nunca descurar a reflexão. Ou seja:

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz (...) inúmeras oportunidades para refletir” (Coutinho, 2009, p.358). “Assim, na metodologia em questão, torna-se essencial a reflexão que o professor faz da sua prática, para assim poder resolver problemas que possam existir, bem como planificar e introduzir as alterações à prática pedagógica (Coutinho, 2009).

As estratégias de intervenção, tendo por base a investigação e análise do contexto, pretendem a recolha dos dados no contexto da aula, a identificação dos problemas de afinação e como consequência a elaboração e sistematização dos materiais didáticos para desenvolvimento duma perceção auditiva e reprodução musical afinada.

Para atingir os objetivos propostos, foram utilizadas as seguintes estratégias de intervenção: observação e estudo do contexto de desenvolvimento musical de turma; planificação de atividades de acordo com o nível de desenvolvimento da musicalidade de grupo em investigação; elaboração de material didático para desenvolvimento da memória tonal; implementação dos exercícios específicos na prática regular da aula; utilização de diferentes metodologias de abordagem dos temas melodia e harmonia na aula; inquérito a professores de relevo sobre a problemática em estudo; gravação em vídeo das aulas com introdução dos exercícios melódicos e canções que continham alterações para desenvolvimento de memória tonal e a análise e tratamento dos dados recolhidos.

Formulada a hipótese de partida, procedeu-se à elaboração do desenho do estudo mediante as técnicas e instrumentos de recolha de dados anteriormente enunciados. O estudo desenvolveu-se seguindo a lógica planificação/ação/reflexão.

Com esta investigação pretendeu-se demonstrar, a partir de uma amostra, que podemos proceder à resolução de um problema (acuidade auditiva) na performance musical de um aluno de ensino especializado, através de estratégias de implementação de noções básicas de técnica vocal e prática de canto dos exercícios melódicos e harmónicos utilizados com regularidade nas aulas de Formação Musical.

## **2.4 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

### *2.4.1 Intervenientes no estudo*

Para melhor conhecer as estratégias de ensino mais utilizadas na disciplina de Formação Musical; a hierarquia de ensino das competências a desenvolver, que os docentes atribuem para alcançar um pleno domínio de conhecimentos na disciplina; as dificuldades que os alunos enfrentam na aquisição dos saberes específico; a importância dada à afinação na disciplina de formação Musical e para melhor desenvolver a sua própria estratégia de leccionamento de disciplina com vista a alcançar todos os domínios teóricos e práticos de um músico profissional e amador, optou-se por inquirir os docentes de Formação Musical da Instituição onde foi efetuado o Estágio Profissional e Academia de Música Vilar de Paraíso. Dos dez atuais docentes de Formação Musical da Instituição só oito responderam ao questionário. E apenas um dos quatro da Academia de Música de Vilar do Paraíso.

### *2.4.2 Instrumentos de Recolha de dados*

Os Instrumentos de recolha de dados foram: observação direta, inquérito por questionário e registos áudio e vídeo. A Docente Cooperante e os alunos das turmas intervencionadas foram o alvo de observação direta e amostra deste estudo. A realização da recolha de informações foi efetuada através da aplicação de questionários aos docentes, para a qual foi solicitada autorização aos órgãos competentes institucionais. Previamente, esses questionários foram sujeitos a validação pela investigadora que orientou o Estudo e supervisionou a Prática Pedagógica. Os registos áudio e vídeo foram obtidos ao longo da prática de ensino supervisionada com devida autorização dos Encarregados de Educação e da Direção da Instituição e serviram para amostragem dos resultados das estratégias aplicadas nos momentos de intervenção.

## **2.5 Disciplina de Formação Musical**

Uma das disciplinas que auxilia toda a aprendizagem musical através de consciencialização dos fenómenos musicais é a Formação Musical. Esta disciplina pretende desenvolver as competências musicais mais complexas numa criança através de progressivas fases de aprendizagem, nomeadamente o facto de a leitura e escrita musical surgirem apenas após um bom progresso da fase de desenvolvimento sensorial.

Ao longo dos quatro níveis de Preparatório, dos cinco níveis do Curso Básico e dos três do Secundário, pretende-se que na aula de Formação Musical os alunos adquiram competências musicais que lhes permitam, com sucesso, uma evolução em termos de audição e leitura musical. Desta forma, pretende-se que as competências adquiridas em Formação Musical possibilitem uma iniciação instrumental coesa e fundamentada num desenvolvimento cognitivo e musical integrado que acompanhará todo o percurso que o aluno vai percorrer ao longo dos doze anos que o programa prevê.

O programa é progressivo, pelo que se considera que as competências listadas para cada um dos graus pressupõem o domínio das competências dos níveis anteriores, assim como se presume a integração prática das novas competências com as anteriores.

Tendo em conta o carácter progressivo do programa, subentende-se que existem competências que são transversais e deverão ser desenvolvidas ao longo de todos os níveis, nomeadamente:

- Ter uma preocupação constante com a afinação, progressivamente de forma autónoma;
- Desenvolver a independência e coordenação motora, essenciais para a iniciação ao instrumento;
- Alargar, gradualmente, a amplitude vocal;
- Desenvolver a capacidade de audição interior e memória musical;
- Adequar as competências desenvolvidas aos alunos presentes em cada turma, mesmo que excepcionalmente não constem do presente programa.

## **2.6 Turma Iniciação IV – é o campo de intervenção**

A turma de iniciação IV é constituída por alunos de Ensino Supletivo com idades de 8 e 9 anos. Todas as crianças começaram os seus estudos na Instituição no nível Iniciação I do Ensino Supletivo e alguns ainda mais cedo, passando por uma seleção obrigatória com base nas aptidões das mesmas.

Os alunos representam um bom nível de aquisição das competências previstos para esta faixa etária. Conseguem aplicar e manipular os conteúdos programáticos. No entanto, como é natural nestas idades, são muito irrequietos e faladores e necessitam de frequentes mudanças das atividades. A professora aplica diferentes estratégias e métodos de ensino para uma melhor assimilação das competências; elogia e incentiva uma ação ou comportamento sem nunca ser rígida ou agressiva. Os alunos demonstram um grande interesse pelas atividades e fazem-nas com muito entusiasmo.

No âmbito do projeto foram aplicadas diferentes estratégias pedagógicas e metodologias no sentido a desenvolver competências auditivas, como memória tonal e consciência harmónica. Contudo, estes incrementos foram menores do que o esperado, devido a que a Prova de Aptidão Musical de admissão para o 1º Ciclo/Iniciação Musical da referida Instituição contempla a avaliação de sensibilidade auditiva, consciência harmónica, memória auditiva, etc., por quatro tarefas com uma pontuação final de 200 pontos, sendo possível obter 130 com base na melodia (reprodução melódica: 60 pontos; entoação de canção à escolha do candidato: 35 pontos, entoação de canção aprendida no período de acolhimento para a prova: 35 pontos). Assim sendo, os alunos da amostra já estavam numa fase de desenvolvimento musical avançada, necessitando menos do que outros da aplicação daquelas estratégias específicas.

### **3. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

#### **3.1 Planificação geral da Intervenção**

No presente capítulo, descreve-se as estratégias/atividades desenvolvidas no contexto de sala de aula com a finalidade de trabalhar a acuidade auditiva, fazendo a ponte entre aulas observadas e planificadas, com base no projeto educativo e planificação da Professora Cooperante.

Com base do Programa da Disciplina de Formação Musical da Instituição de Intervenção, os professores desenvolvem as suas atividades e ajustam as estratégias pedagógicas no sentido de cobrir o desenvolvimento de todas as competências no âmbito da disciplina. Respeitamos o calendário próprio das suas atividades, que foi necessário ter em atenção aquando da realização de programação das intervenções na disciplina Formação Musical. Com base neste pressuposto, neste capítulo são apresentadas as atividades/estratégias desenvolvidas nas aulas.

No total foram lecionadas doze aulas de formação musical na turma de Iniciação IV (4º ano), 2º ciclo (6º ano) e 3º ciclo (9º ano), em que se procurou sensibilizar os alunos para as questões de afinação no contexto de uma tonalidade.

A implementação da Intervenção Pedagógica no contexto do Projeto desenvolveu-se em todas as turmas do estágio. No entanto, apenas foi possível cumprir integralmente o programado na turma de Iniciação IV. Devido à temática do Projeto – Afinação – que é uma competência transversal e não específica a desenvolver nas aulas de Formação Musical, não foi possível reestruturar as aulas do 2º e 3º Ciclos, no sentido de proporcionar maior ênfase ao desenvolvimento das competências auditivas com implementação dos elementos de técnica vocal.

Devido à difícil logística de elaboração dos horários de estágio, não foi possível lecionar as aulas no Ensino Secundário. A docente, que foi atribuída pela Instituição como Professora Cooperante, não tinha nenhuma turma de Secundário no seu horário. Assim, após uma consulta à Direção de Mestrado em Ensino de Música, foi sugerido a recolha de bibliografia que os professores da Instituição usam para lecionação da disciplina. Em anexo apresenta-se uma grelha com a bibliografia referida.

#### **3.2 Estratégias na sala de aula e planificações das atividades de aprendizagem no contexto do Projeto de Intervenção**

O estágio profissional constituiu um espaço de experimentação, atualização e de construção/renovação da própria identidade profissional da discente. Os acontecimentos e as dificuldades encontradas levaram a atualização teórica, modificação e adaptação das estratégias da prática educativa, bem como da postura adotada perante os alunos.

Foram desenvolvidas estratégias específicas com base na implementação de elementos de técnica vocal, exercícios de respiração e alongamentos, execução de padrões melódicos e harmónicos como vocalizos de aquecimento, escalas de diferentes modos (Maiores e

menores) e canções, já conhecidas ou aprendidas, com mudança de tonalidade, com o intuito de sensibilização auditiva, desenvolvimento de memória tonal e aperfeiçoamento de afinação.

Na sala de aula, procurou implementar-se a construção coletiva de um ambiente de aprendizagem onde todos pudessem ser escutados, se sentissem acolhidos e valorizados nos seus saberes e experiências, implicando o conhecimento do perfil dos alunos, seus gostos, problemas e dificuldades. De modo a aumentar a motivação foi utilizado material ilustrativo, tal como vídeos sobre sistema de afinação pitagórico, balões (para os exercícios de respiração), livros pousados na cabeça (para trabalhar postura); foi implementado um jogo de acumulação de pontos com respetivos prémios aos alunos melhor pontuados. Observou-se que esta estratégia, em particular, motivou todos os alunos, até aqueles que normalmente não participavam na aula por iniciativa própria.

### **3.3 Descrição das atividades no contexto da Intervenção Pedagógica na Disciplina de Formação Musical Iniciação**

#### **IV**

Para a implementação das atividades foi necessária uma boa articulação da temática em estudo com a planificação anual fornecida pela professora cooperante. Ao longo de toda a Intervenção Pedagógica, realizaram-se as atividades com o propósito de abranger todas as competências a desenvolver na disciplina. Foram sempre desenvolvidas atividades de leitura rítmica, solfejo, escrita dos ditados rítmicos e de som, entoações, com e sem recurso ao piano, com marcação de pulsação e de compasso. Com o propósito de centrar a atenção dos alunos nas questões da temática de afinação, foi mudada a ordem das atividades, sempre a começar por competências auditivas, ao contrário do modelo da aula da professora dos alunos, que tem privilegiado o desenvolvimento das competências de leitura rítmica. As atividades foram realizadas em conjunto, na maior parte das vezes. Em todo o caso, existiram momentos em que os alunos desenvolveram essas atividades individualmente.

Além dos conteúdos programáticos, foi proposto pela Professora Cooperante a preparação da Cantata infantil de M. F. Santos “O Segredo da Floresta”, com o propósito de ser interpretada por todos os alunos de Iniciação no Concerto de Dia Mundial da Criança, a 1 de Junho, o que facilitou a implementação do Projeto, com respetivos acertos na ordem de apresentação dos conteúdos programático na aula. Com base nas canções da cantata foram desenvolvidas diferentes atividades inerentes ao desenvolvimento de competências auditivas (reconhecimento de modos, intervalos de 8P, 5P, 4P, acordes M e m) de leitura rítmica, abordados diferentes questões de competências performativas (fraseado, respiração, algumas noções de técnica vocal tal como canto com apoio diafragmático, projeção vocal etc...).

Verificou-se por parte da Professora Cooperante o cuidado de articular a planificação aos conteúdos propostos no Projeto. A inclusão destes conteúdos por parte da Professora Cooperante tornou possível uma melhor abordagem da temática em estudo.

No projeto inicial propunha-se a reestruturação do modelo das aulas com vista a privilegiar competências auditivas em todas as turmas a intervir, mas tendo em conta que os alunos, tanto no 2º como no 3º Ciclo na altura de intervenção Pedagógica, estavam na fase de preparação para as Provas Globais de passagem do Ciclo, que englobavam tarefas de todas as competências a desenvolver durante os

estudos no Ciclo, concluiu-se, com a sugestão da Professora Cooperante, que a intervenção de Implementação do Projeto na sua integridade seria somente nas aulas de Iniciação IV e de 45 minutos e episodicamente nos restantes ciclos.

Procurou-se que as aulas lecionadas no 2º e 3º Ciclo não diferissem do esquema de aula da Professora Cooperante. As sessões tinham sempre a mesma estrutura, de modo a que não fosse perturbada a rotina dos alunos e não fosse comprometido o seu sucesso nas referidas provas.

No desenvolvimento das atividades tentou-se inculir a ideia que a implementação de técnica vocal com implementação dos exercícios melódicos e harmónicos, o canto a capella das melodias trabalhadas, seria uma estratégia mais bem conseguida e que poderiam realçar num curto espaço de tempo os resultados que eram esperados obter e assim ajudar os alunos a conseguirem efetivamente melhorar o seu desempenho na competência performativa, nomeadamente entoação com precisão de altura dos sons como também reconhecimento auditivo dos sons, intervalos e acordes.

No 2º e 3º Ciclo as aulas iniciavam-se nem sempre da mesma forma. Havia aulas que começavam pela componente teórica (introdução da nova matéria), passando para atividades em que se trabalhava sucessivamente exercícios rítmicos, leituras melódicas solfejadas e entoadas, escrita dos ditados rítmicos e melódicos. Ao seguir este tipo de estrutura, todos os intervenientes anteviam sempre os processos seguintes. Também havia aulas a começar pela revisão de trabalhos de casa com respetivas correções.

Ao longo da Intervenção Pedagógica, só nas aulas de 3º Ciclo se conseguiu implementar exercícios harmónicos como ferramenta para trabalhar a afinação. Através de escrita de ditados melódicos a duas vozes (Coral de Bach) e interpretação do mesmo Coral a quatro vozes se conseguiu abordar a questão de afinação. Foram compilados exercícios harmónicos para trabalhar os acordes de Sétima de Dominante; vocalizos harmónicos e melódicos para desenvolver articulação, extensão de tessitura e projeção vocal com o propósito de fornecer as ferramentas práticas de melhorar a afinação vocal e independência/autonomia interpretativa no contexto de harmonia.

Tendo em conta que os alunos de Iniciação IV tinham como prática a inclusão de um instrumento acompanhador, todas as intervenções tinham acompanhamento ao piano, embora as peças da cantata tivessem uma gravação áudio, que foi utilizada na apresentação no concerto. O acompanhamento ao piano permitiu que os alunos pudessem repetir e trabalhar mais detalhadamente as canções com a devida correção, mudança de tonalidade e de modo, como também fraseado, articulação e ritmo.

No início do estudo das canções, foram entoadas escalas das tonalidades das respetivas canções com arpejos dos acordes de I, IV e V grau. A contextualização da afinação num determinado modo da canção permitiu que os alunos estivessem com maior atenção a entoar as melodias. Foi também utilizada a linguagem gestual na indicação da tendência a afinar. Observou-se que durante a aula os alunos conseguiram memorizar a peça que estavam a estudar com muita facilidade. Principalmente as peças no tempo rápido e de caráter alegre foram aprendidas com entusiasmo, alegria e brincadeira. Também foi notório que o repertório que foi escolhido estava escrito para vozes infantis respeitando a tessitura, e tendo linhas melódicas com graus conjuntos ascendentes e descendentes. As melodias simples e bonitas, um texto de profundo significado, a linguagem às vezes burlescas, cómica, alegre, por vezes filosófica e introspectiva permitiram uma aprendizagem mais fácil.

Em todas as aulas os alunos estiveram a aprender uma nova canção e a rever o que foi aprendido nas aulas anteriores. O conhecimento das melodias estudadas na aula anterior permitiu trabalhar com maior eficácia a técnica vocal, fraseado, articulação e afinação, pois os alunos revelaram maior disponibilidade e atenção para questões técnicas.

Ao longo de estudo foram utilizadas diferentes estratégias de sensibilização auditiva, nomeadamente cantar a mesma canção em diferentes tonalidades, com resolução de dificuldades de técnica vocal, cantar a canção com pulsação irregular ou com o ritmo modificado, cantar individualmente e cantar em grupo. Procurou-se deste modo que os alunos compreendessem e ouvissem interiormente cada um dos intervalos que estavam escritos na melodia e o interpretassem com precisão e correção técnica. Ao longo de todas as seções da Intervenção Pedagógica observei um interesse inconfundível por parte dos alunos pelo canto, e vontade de dominar as técnicas que permitam melhor interpretação das canções.

## **4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados obtidos durante a observação direta das aulas, os vídeos gravados nas aulas de Intervenção Pedagógica com introdução de novas estratégias de leccionamento de aula de Formação Musical e os inquéritos que foram atribuídos aos docentes da disciplina de Formação Musical. Os resultados dos inquéritos são apresentados na forma de gráficos e tabelas para uma melhor visualização e compreensão. Dada a natureza das questões, para a análise descritiva, recorreu-se a tabelas de frequências e percentagens.

### **4.1 Análise e discussão dos dados obtidos na observação direta das aulas de Formação Musical**

Durante seis meses, desde Janeiro até Junho de 2019, efetuou-se uma prática de assistência das aulas de Formação Musical com o propósito de aprender metodologias e estratégias de leccionamento da disciplina, testar e atualizar os conhecimentos próprios e aptidões da mestranda, completar e enriquecer a bibliografia sobre questões gerais e específicas de disciplina.

Ao longo de todo o período de observação, verificou-se o padrão de estruturação da aula, praticada pela Professora Cooperante em todos níveis etários dos alunos. O início das aulas era dedicado às tarefas de trabalhos de casa, atribuídas aos alunos em todas as aulas, tendo já a professora elaborada uma sebenta para este efeito. Os trabalhos de casa eram verificados e corrigidos metodicamente pela Professora Cooperante ou por alunos mais bem-sucedidos nas tarefas. As aulas seguiam-se com apresentação de nova matéria com explicação detalhada e com base nas matérias já conhecidas, possibilitando o estabelecimento de uma ponte na construção de novo saber e implicando a envolvimento dos alunos na construção do conhecimento.

Notou-se, claramente, que a Professora Cooperante privilegia as competências de leitura e reconhecimento rítmico em detrimento de outras, dando, às competências relacionadas com o ritmo, maior destaque e tempo nobre de aula. Este procedimento foi confirmado pela própria Professora Cooperante, que o justificou com o facto de considerar que Na opinião da mesma, os alunos aprendem e assimilam melhor as outras competências, a partir do domínio do ritmo.

Ao observar as aulas verificou-se uma diversidade de metodologias utilizadas no ensino da disciplina. A Professora Cooperante adaptava constantemente os métodos de ensino para poder alcançar todos os alunos de sala de aula. Alternava frequentemente de tarefas – escrita dos ditados rítmicos e melódicos, reconhecimento auditivo, análise harmónica, conhecimento teórico, composição, canto – permitindo assim o melhor desenvolvimento de todas as competências da disciplina Formação Musical.

A Professora Cooperante revelou cuidado na linguagem utilizada nas aulas e na elaboração das fichas de trabalho bem como na sequência da matéria a apresentar para os alunos mais novos. A inclusão de imagens e utilização de cores nas fichas de trabalho atraía os alunos e tornava o trabalho divertido e sem carga de formalismo. Todo o restante material didático era adequado às faixas etárias dos alunos, respeitando a sua bagagem de conhecimento suas dificuldades e necessidades de progresso.

## 4.2 Análise e discussão das gravações das aulas lecionadas

Durante toda a intervenção pedagógica que decorreu entre o mês de Janeiro e o mês de Junho foram lecionadas pela discente cinco aulas na turma de Iniciação IV. O trabalho de Intervenção Pedagógica foi planeado e reestruturado de acordo com o tema de pesquisa – Afinação Vocal e as suas condicionantes. Durante duas aulas foram feitas gravações para registo das estratégias implementadas. As canções estudadas por alunos para o concerto no Dia Mundial de Criança foram também instrumentos de trabalho na pesquisa.

A primeira aula com gravação decorreu no dia 16 de Maio e foi planeada com o propósito de poder registar o nível de domínio de competência performativa e auditiva dos alunos do campo de pesquisa, com registo das dificuldades e sucessos para a sua posterior análise. E seguiu-se na segunda destas aulas objetivo de demonstrar as diferenças na *performance* após a aplicação dos elementos de técnica vocal, exercícios corporais alongamentos e relaxamento, exercícios melódicos, canto as mesmas canções em diferentes modos – Maior e menor.

A primeira aula foi dividida em duas partes, onde na sua primeira parte foram implementados propositadamente as alterações seguintes: foi pedido aos alunos, logo no início de aula, cantar que cantassem as canções da cantata sem os contextualizar na tonalidade, dando apenas o primeiro tom e, episodicamente, com o apoio harmónico do piano; não foi feito nenhum aquecimento vocal, e nem exercícios de alongamentos e relaxamento. No ato de cantar os alunos estiveram sentados no formato de aula, utilizando os seus próprios critérios de escolha de parceiro. Na segunda parte de aula procedeu-se à implementação de diferentes estratégias pedagógicas, registando-as, para verificar se as estratégias escolhidas melhoram a afinação como uma performance da peça no geral. Neste sentido, propôs-se aos alunos que mudassem a sua posição, ficando em pé; foram implementados os exercícios de alongamento, relaxamento e também de respiração; durante o canto de vocalizos foram dadas as indicações de técnica vocal; foi proposto cantar as escalas em diferentes modos, para contextualizar a interpretação das canções.

Após uma análise das gravações foi notório alguma insegurança na interpretação, algumas dificuldades técnicas na emissão vocal, falta de fraseado e incoerência de interpretação com o carácter das peças. Verificou-se que as maiores dificuldades de afinação se demonstraram na emissão da vogal “E” e “A”; nos ditongos; nas sílabas fechadas; nos trechos de música com alterações de tempo ou de compasso; nas notas dos limites agudos e graves de tessitura da peça; durante uma repetição do som, principalmente no final de frase musical. A afinação estava, ainda, comprometida durante a emissão vocal com maxilar inferior tenso ou cabeça levantada. Nas peças com os tempos lentos notou-se uma maior desafinação que nas peças com os tempos rápidos e de carácter alegre.

Numa das peças, foi notório que, no final das frases, todos os alunos faziam um glissando que não consta na partitura e ainda uns portamentos injustificáveis. Em resposta à pergunta sobre a utilização dos “efeitos sonoros” que os alunos faziam, eles responderam que na gravação que eles encontraram no YouTube estes efeitos existem. As peças que começaram em anacruse também foi notória a insegurança de entrada e, como consequência, uma desafinação. A não contextualização na tonalidade no início de canção condicionou a afinação da peça, pelo menos no início.

No decurso da aula foram utilizadas estratégias de canto com apoio de instrumento e canto a capella. Durante o canto com apoio de instrumento, verificou-se estabilidade métrica, maior segurança na emissão sonora, respiração mais completa/ mais baixa o que possibilitou uma melhor afinação, utilização de dinâmicas e melhor articulação. Também existiram momentos em que o apoio harmónico estava errado. Nesses momentos foi visível uma reação dos alunos, tanto na expressão facial, como na afinação. Ao cantar os sons agudos os alunos, intuitivamente, utilizaram o mecanismo de “voz de cabeça”. Mesmo com algumas dificuldades, devido a pressão no maxilar, conseguiram alcançar as ressonâncias de cabeça, tendo a vogal “U” como melhor produzida.

Já o canto a capella revelou mais dificuldades, na sua maioria relacionadas com a parte rítmica e métrica a saber: manter a pulsação constante durante a peça toda; dificuldades em cantar em conjunto finais de frases com *ritenuto* ou *ralentando*, dificuldade nas entradas, principalmente nas peças com anacruse.

No dia 18 de Junho foi efetuada a segunda gravação da aula, no âmbito de Projeto. Visto que, na sua maioria, os alunos do campo de investigação dominavam bem as competências auditivas do cantar e como também o número de alunos na aula era reduzido, foi decidido mudar as estratégias de intervenção com o propósito de estudar as possibilidades individuais interpretativas desses alunos, tais como: sua consciência harmónica; possibilidade de manipular um material musical em diferentes tonalidades e modos (Maior e menor); segurança na interpretação sem apoio de instrumento; nível de motivação para o canto; disponibilidade e interesse dos alunos para implementação das técnicas de melhoramento de afinação e performance vocal no geral; definir as preferências dos alunos na escolha de uma canção para apresentar; sua memória musical.

Nesse sentido foi proposto aos alunos que adotassem uma postura adequada para cantar; que efetuassem em conjunto exercícios de respiração, alongamentos e relaxamento corporal e facial e que, individualmente, interpretassem uma canção à sua escolha. Após a apresentação da canção sugeriu-se mudar o tom; mudar o modo da peça e cantá-la sem apoio de piano. Visto que até ao momento da segunda gravação os alunos já tinham sido esclarecidos das diferentes estratégias interpretativas como elementos de técnica vocal para melhorar a sua performance vocal, foi-lhes pedido que utilizassem uma respiração costoabdominal, que relaxassem e controlassem o queixo e que fizessem aplicação de bocejo para melhor e mais fácil acesso às ressonâncias de cabeça. Os alunos aceitaram o desafio com entusiasmo e a afinação foi melhorada.

### **4.3 Análise e discussão dos questionários dos professores de Formação Musical**

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados obtidos nos inquéritos a que os professores responderam. Foi realizada a análise dos questionários com os propósitos seguintes: avaliar os campos do saber onde os alunos enfrentam maiores dificuldades ao longo de processo de aprendizagem na disciplina de Formação Musical; identificar qual o melhor ponto de partida na construção do saber da disciplina para os alunos sem preparação musical inicial; avaliar se a competência de Afinação Vocal deve ser trabalhada nas aulas de Formação Musical. Para uma análise detalhada foram escolhidas as respostas às questões do questionário diretamente relacionadas com as competências auditivas e interpretativas (canto), sendo estas o foco da pesquisa.

Dos nove professores de Formação Musical que responderam ao questionário, três lecionam em todos os ciclos de ensino e os restantes só no ensino básico. Os inquiridos são quatro do género masculino e cinco de género feminino. As perguntas do questionário foram estruturadas de igual forma para cada ciclo de ensino e agrupadas em questões relacionáveis com três elementos de música, nomeadamente ritmo, melodia e harmonia, e ainda acerca do conhecimento teórico e da manipulação de saberes.

#### 4.3.1 2ºCiclo

##### Ritmo

Quatro perguntas sobre elemento de música – ritmo, relacionam-se com as maiores dificuldades que os alunos enfrentam na aquisição de competências interpretativas e auditivas.

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Básico de 2ºCiclo têm maiores dificuldades em leitura dos exercícios rítmicos” obteve o seguinte resultado: a maioria dos professores (78%) consideram que leitura dos exercícios rítmicos representa “Pouca” ou “Média” dificuldade para os alunos do 2ºCiclo. Só 22% dos inquiridos (dois professores) refere não haver dificuldade dos alunos na leitura dos exercícios rítmicos.

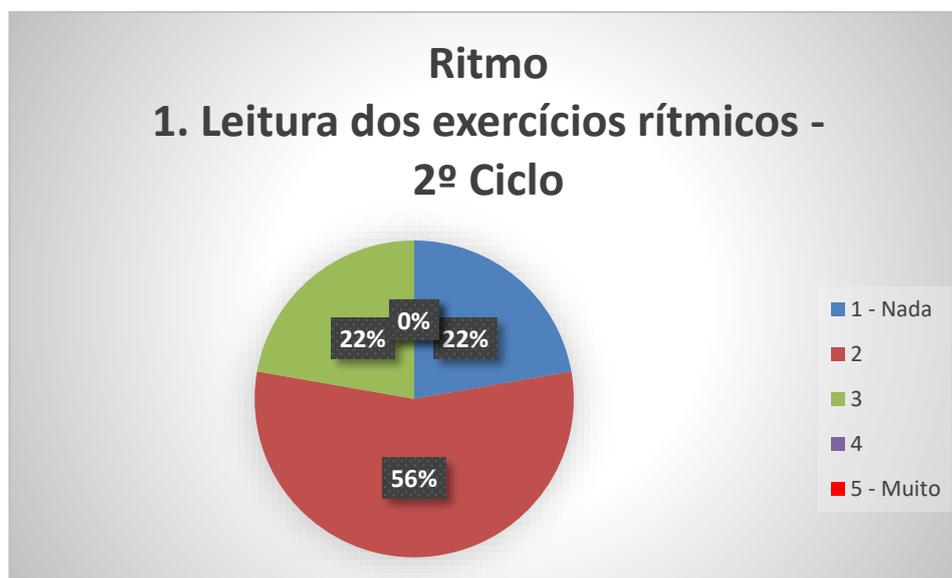


Gráfico 1 - Dificuldades na leitura dos exercícios rítmicos.

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Básico de 2ºCiclo têm maiores dificuldades em reconhecimento auditivo de células rítmicas?” obteve o seguinte resultado: a maioria dos inquiridos (56%) considera que poucos alunos enfrentam as dificuldades nesta competência auditiva, 11% consideram a tarefa com dificuldade média e 33% acham que a tarefa representa uma dificuldade elevada.

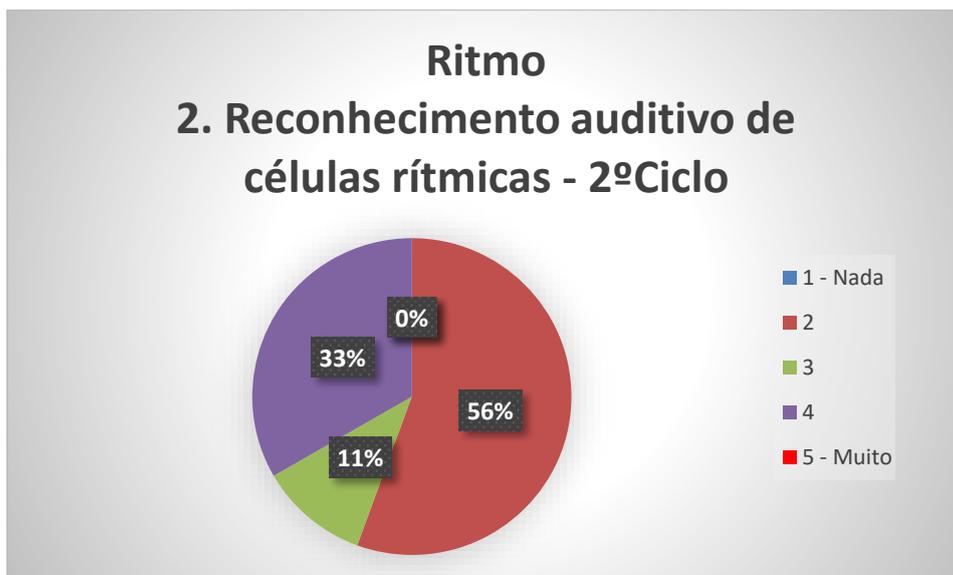


Gráfico 2 Dificuldades no reconhecimento auditivo de células rítmicas

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Básico de 2º Ciclo têm maiores dificuldades em escrita dos ditados rítmicos?” obteve seguinte resultado: nenhum docente registou facilidades na execução desta tarefa; 11% consideram a muito difícil; 22% bastante difícil; 45% de dificuldade média e de pouca dificuldade 22% dos inquiridos.

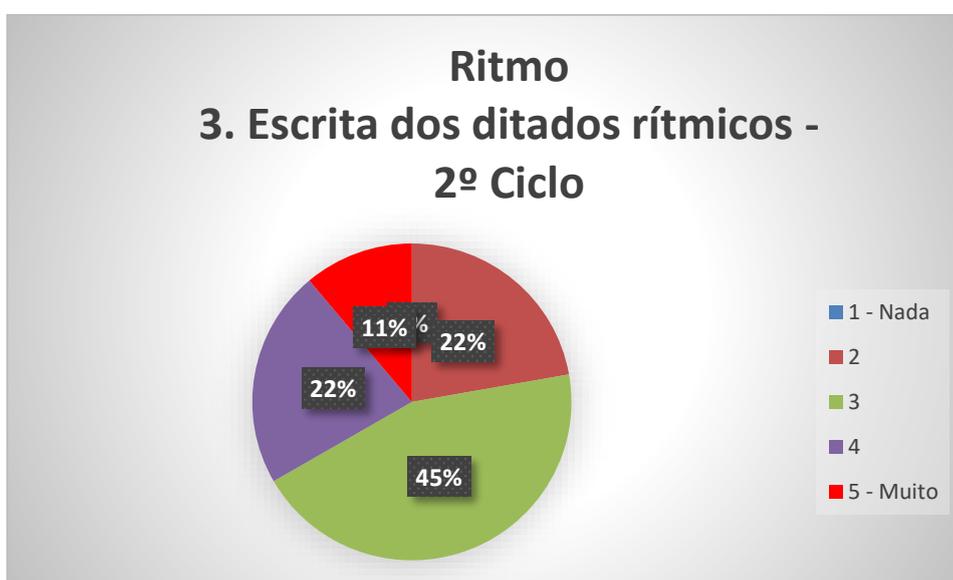


Gráfico 3 Dificuldades na escrita dos ditados rítmicos

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Básico de 2ºCiclo têm maiores dificuldades na leitura solfejada?” obteve seguinte resultado: maioria dos professores (78%) registam esta tarefa de dificuldade média e 22% pouco difícil.

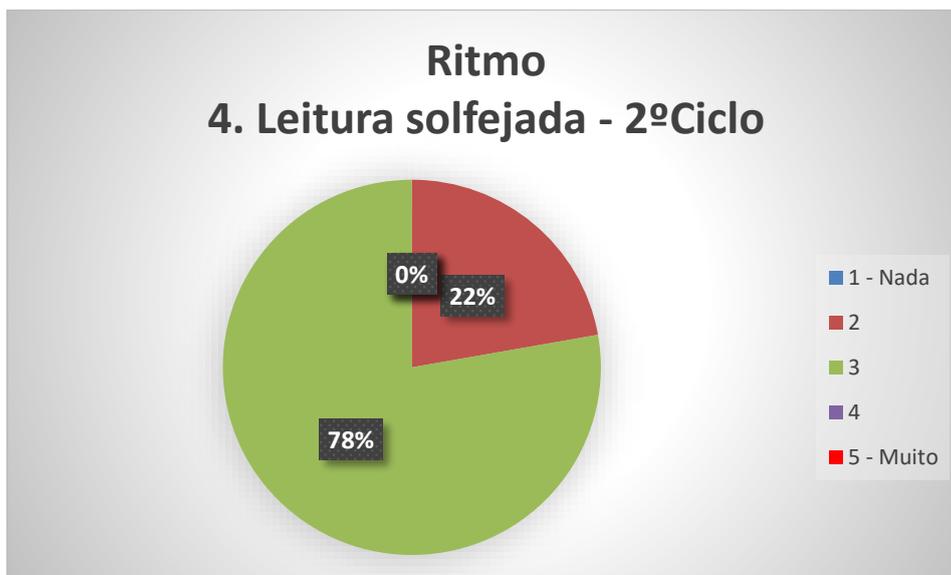


Gráfico 4 Dificuldades na leitura solfejada

Uma análise dos dados revela que os alunos de 2ºCiclo do Ensino Básico registam maiores dificuldades nas duas tarefas: Reconhecimento auditivo de células rítmicas e Escrita dos ditados rítmicos. Na execução bem-sucedida das duas tarefas é importante a aplicação do conhecimento teórico como exercício ativo de audição, memória e escrita.

#### **Melodia**

Duas perguntas sobre elemento de música – melodia, estão estruturadas de maneira a perceber as maiores dificuldades que os alunos enfrentam na aquisição de competências interpretativas e auditivas neste campo.

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Básico de 2ºCiclo têm maiores dificuldades em leitura entoada em contexto de uma tonalidade?” obteve seguinte resultado: os inqueridos deram todas as respostas possíveis à esta questão, sendo a maior número de professores definem esta tarefa de dificuldade “Média” (45%), igual número de docentes consideram esta tarefa “Pouco difícil” e “Bastante difícil” e 11% (1 professor) não reconhece nenhuma dificuldade neste campo.

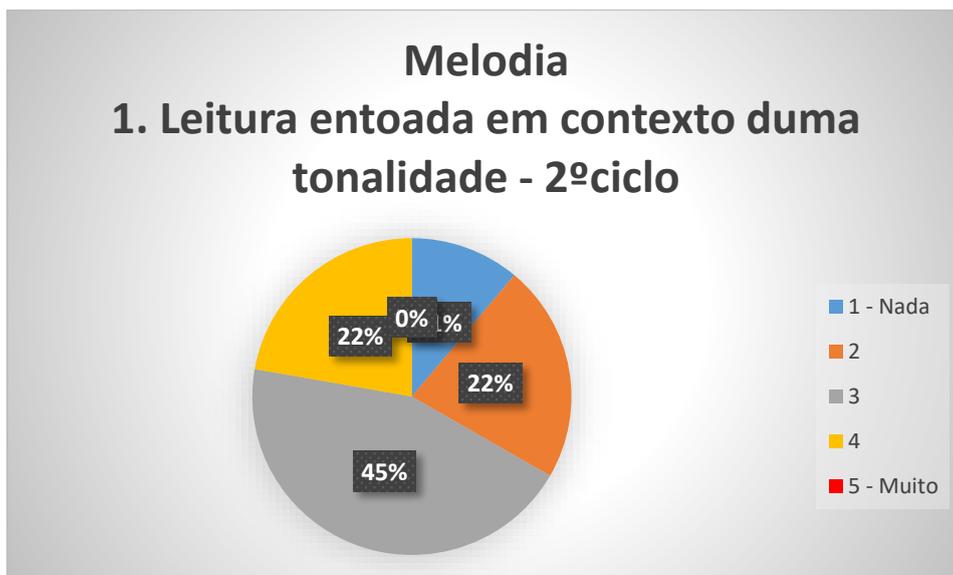


Gráfico 5 Dificuldades na leitura entoada em contexto de uma tonalidade

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Básico de 2ºCiclo têm maiores dificuldades em reconhecimento auditivo de intervalos?” obteve seguinte resultado: maioria dos inqueridos (45%) considera a tarefa de dificuldade “Média”, 44% é “Bastante difícil” e somente 11% de pouca dificuldade.

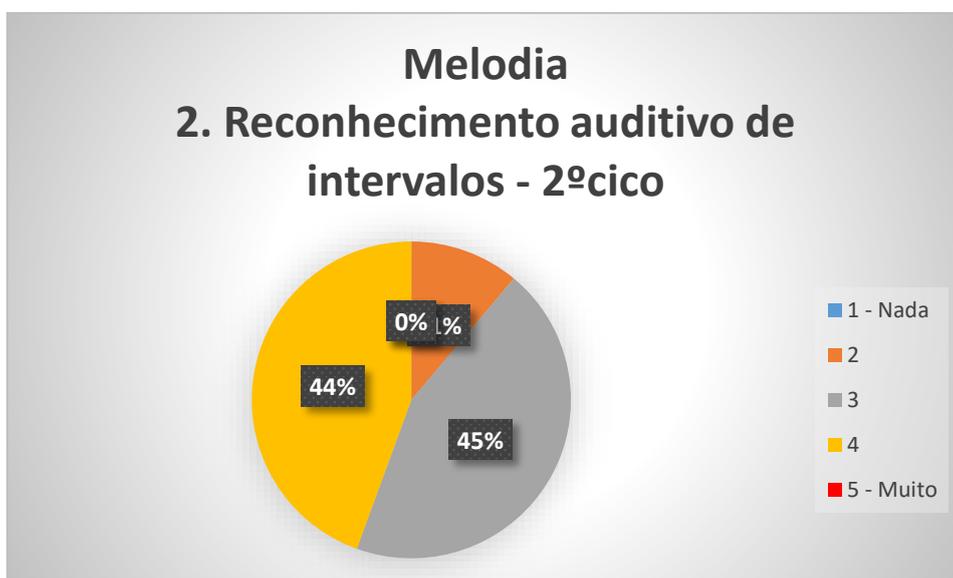


Gráfico 6 Dificuldades em reconhecimento auditivo de intervalos

Tendo por base a maior percentagem dada como resposta, chega-se a conclusão que na leitura entoada os alunos não têm grandes dificuldades. Os fatores que ajudam na interpretação desta tarefa podem ser muitos: contextualização auditiva da tonalidade com audição dos pilares harmónicos; as peças escolhidas a conter repetições; utilização do acompanhamento harmónico etc... Já identificação

auditiva dos intervalos registaram maiores dificuldades. Reconhecimento auditivo de qualquer elemento musical requer uma constante fixação da determinada imagem sonora na sua memória que pode ser alcançada por meio de cantar.

## Harmonia

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Básico de 2ºCiclo têm maiores dificuldades em reconhecimento auditivo de acordes?” obteve seguinte resultado: 11% dos inqueridos não registaram nenhuma dificuldade de execução desta tarefa por alunos; maioria dos inqueridos (56%) registam poucas dificuldades na execução de reconhecimento auditivo de acordes; 33% atribui dificuldade “Média” na execução de tarefa.

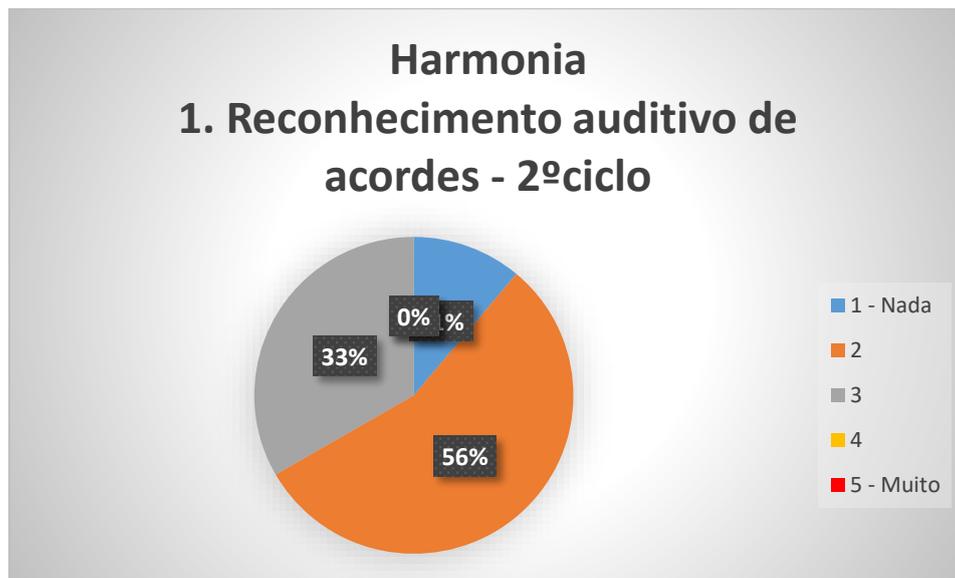


Gráfico 7 Dificuldades em reconhecimento de acordes

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Básico de 2ºCiclo têm maiores dificuldades em reconhecimento auditivo de seqüências dos acordes de I, IV, V (M e m)?” obteve seguinte resultado: os 25% dos inqueridos registaram bastantes dificuldades na execução de tarefa; 38% dos inqueridos registaram dificuldade “Média” e 25% consideram a execução de tarefa de “Bastante dificuldade”.

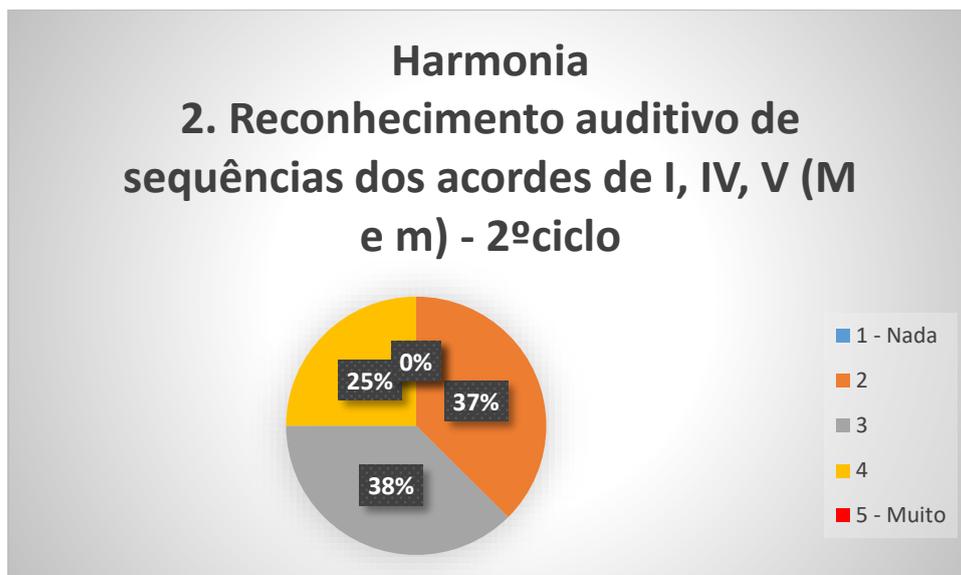


Gráfico 8 Dificuldades em reconhecimento auditivo de seqüências dos acordes de I, IV, V (M e m)

Analisando os dados sobre as dificuldades no campo de Harmonia notório que a identificação dos acordes isolados não representa grande dificuldade, já os compreender e interpretar na sua seqüência harmónica num contexto de modo Maior ou menor representa maiores dificuldades. Através do canto e de análise harmónica das peças pode se desenvolver uma consciência e memória harmónica dos alunos.

### Teoria

Seis perguntas sobre questões teóricas têm por finalidade em definir as dificuldades dos alunos na compreensão de estrutura, lógica e relação entre conteúdos. Nesta parte dá-se uma análise geral das maiores dificuldades no campo de teoria.

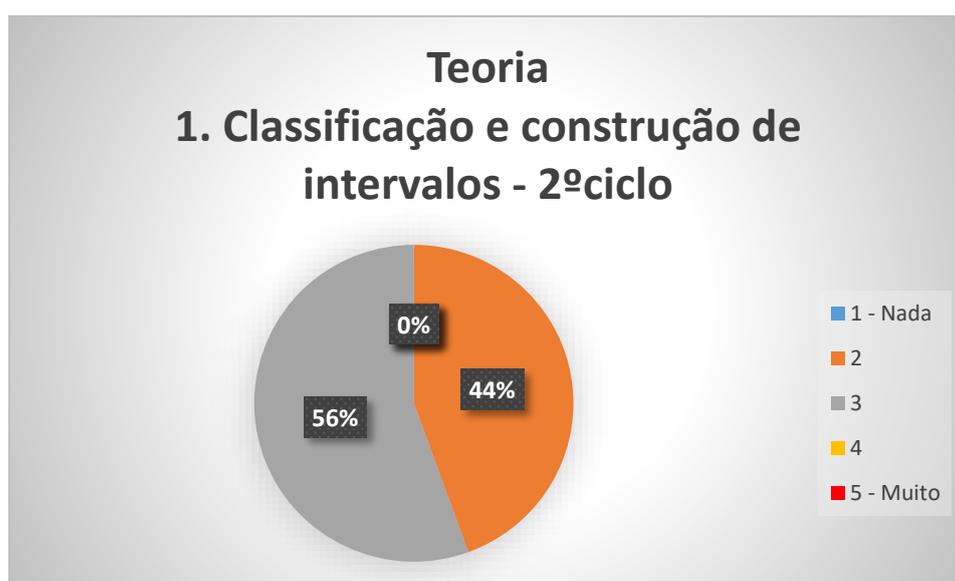


Gráfico 9 Dificuldades em classificação e construção de intervalos

## Teoria

### 2. Classificação e construção dos acordes - 2ºciclo

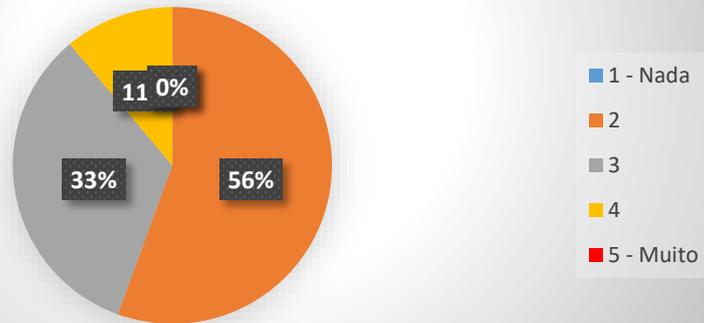


Gráfico 10 Dificuldades em classificação e construção dos acordes

## Teoria

### 3. Construção de escalas e o seu reconhecimento - 2ºciclo

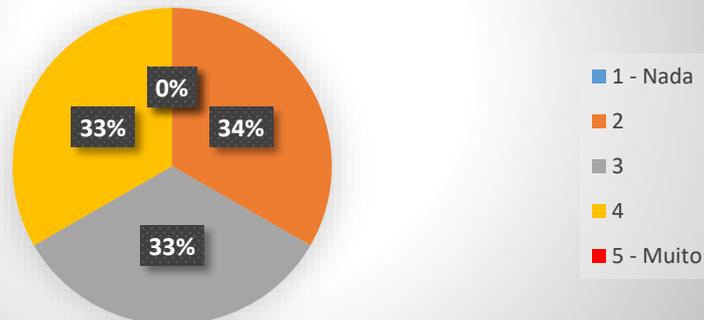


Gráfico 11 Dificuldades na construção de escalas e o seu reconhecimento

## Teoria

### 4. Reconhecimento auditivo de escalas - 2º ciclo

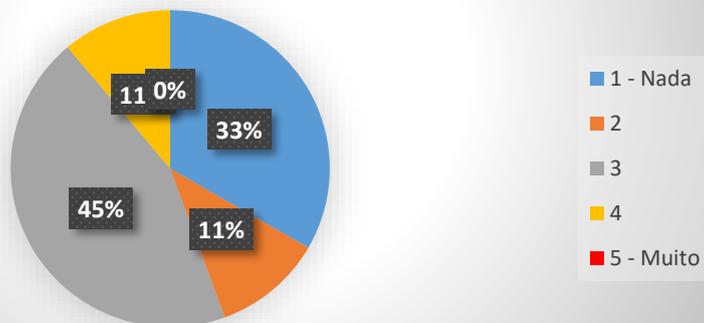


Gráfico 12 Dificuldades em reconhecimento auditivo de escalas

## Teoria

### 5. Organização de compassos (simples e composto) - 2º ciclo

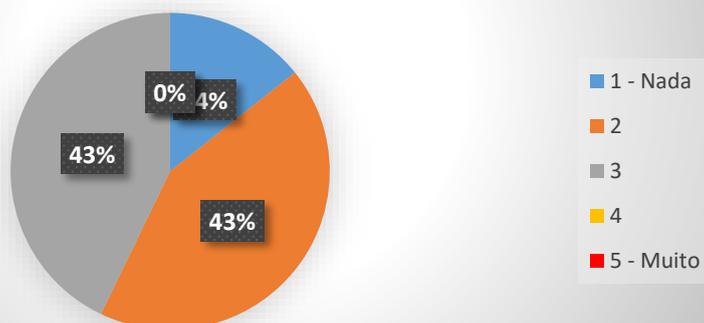


Gráfico 13 Dificuldades na compreensão de organização de compassos (simples e composto)

## Teoria

### 6. Dominar as armações de claves - 2ºciclo

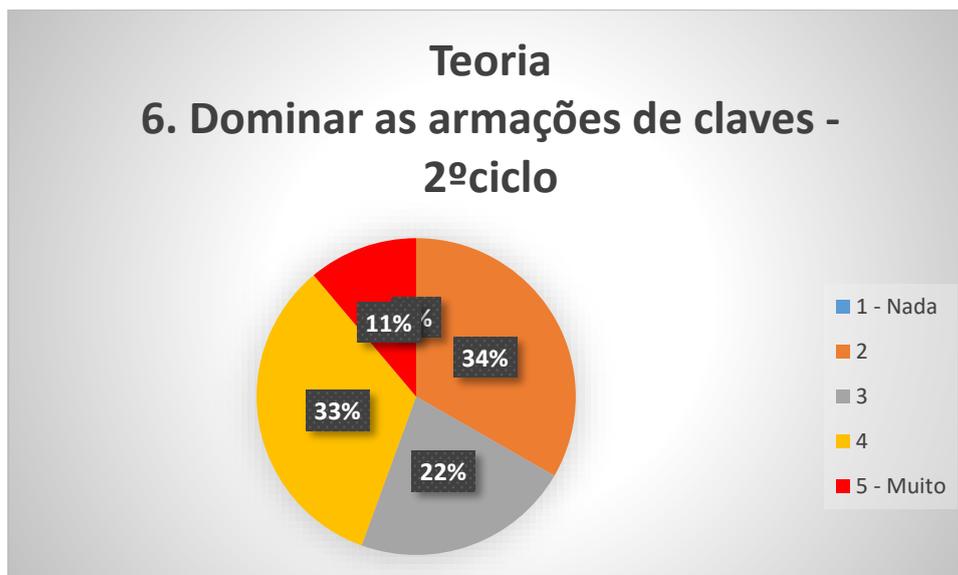


Gráfico 14 Dificuldades em dominar as armações de claves

Analisando e comparando os gráficos é perceptível que na sua maioria os alunos conseguem com algumas dificuldades construir e classificar os intervalos na escrita, no entanto, é considerável dificuldade para a sua identificação auditiva; na construção, classificação e reconhecimento auditivo dos acordes maioria (56%) considera a tarefa de dificuldade “Média”; já no caso das escalas o reconhecimento auditivo é mais fácil do que a sua construção. Organização e lógica de construção de compasso musical não representa dificuldades de compreensão, já que alterações que ocorrem na formação de uma escala representa uma considerável dificuldade.

#### 4.3.2 3ºCiclo

##### Ritmo

Sobre as dificuldades sentidas pelos alunos neste campo de saber foram feitas quatro perguntas referentes a:

1. Leitura dos exercícios rítmicos
2. Reconhecimento auditivo de células rítmicas
3. Escrita dos ditados rítmicos
4. Leitura solfejada

A análise das respostas revela que, na sua maioria, os alunos consideram as tarefas de 2 a 4 de dificuldade “Média” e tarefa 1 “Nada” ou “Pouco difícil”.

##### Melodia

Quatro perguntas sobre elemento de música – melodia, estão estruturadas de maneira a perceber as maiores dificuldades que os alunos enfrentam na aquisição de competências interpretativas e auditivas neste campo.

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Básico de 3ºCiclo têm maiores dificuldades na leitura solfejada em contexto de uma tonalidade?” obteve seguinte resultado: maioria dos professores (45%) consideram esta tarefa representa dificuldade “Média” na sua execução; 33% dos inqueridos considera a “Pouco difícil” e 22% de “Bastante difícil”.

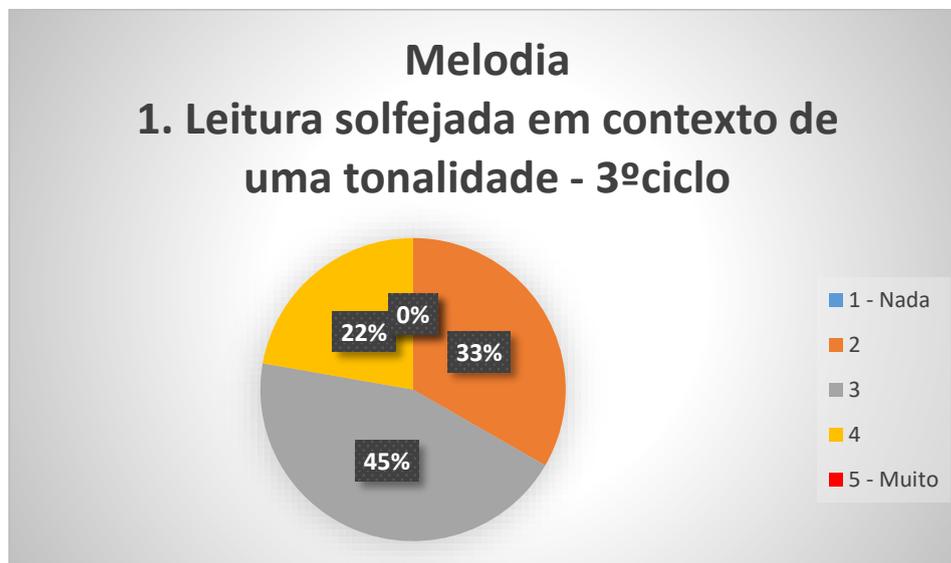


Gráfico 15 Dificuldades na leitura solfejada em contexto de uma tonalidade

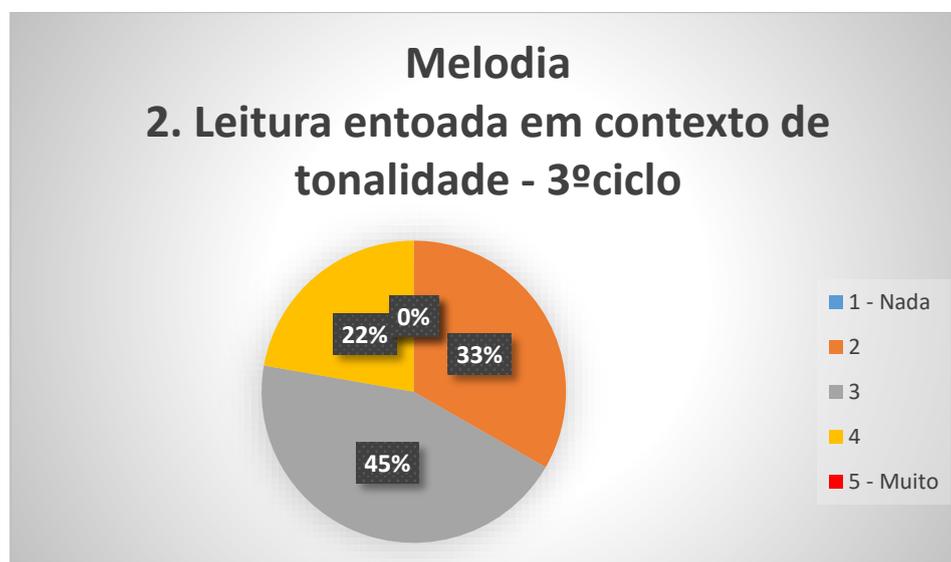


Gráfico 16 Dificuldades na leitura entoada em contexto de tonalidade

Os resultados obtidos na análise da segunda pergunta foram iguais à da primeira pergunta, o que leva a concluir que os alunos não desassociam duas tarefas e a leitura solfejada auxilia a leitura entoada.

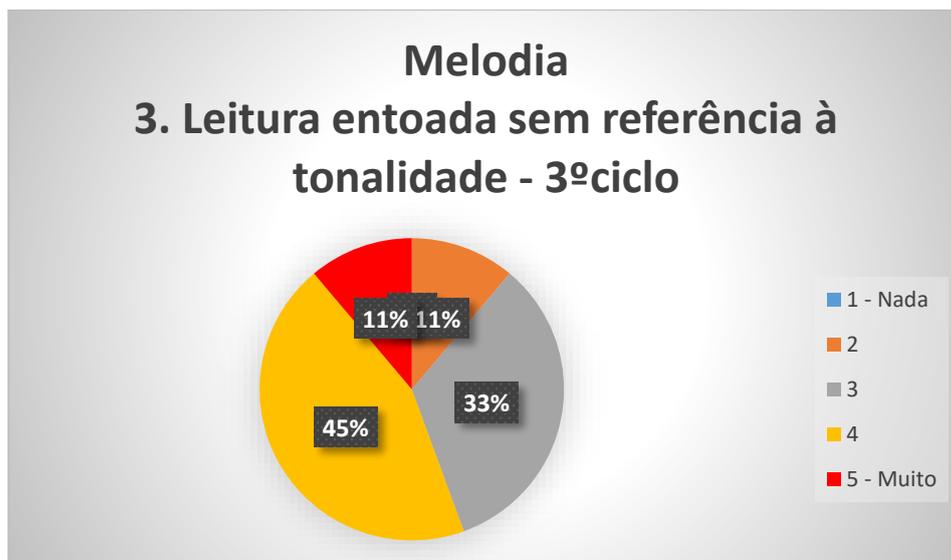


Gráfico 17 Dificuldades na leitura entoada sem referência à tonalidade

Os resultados apresentados à esta pergunta revelam que a tarefa é considerada “Muito difícil” para 11% dos professores. Maioria dos inqueridos (45%) registam bastantes dificuldades, por parte dos alunos, a invocar da sua memória auditiva os intervalos e entoá-los sem lógica tonal. Execução desta tarefa requiere dos alunos uma utilização de uma base de dados musicais, trabalhados anteriormente nos níveis mais baixos de ensino, e reproduzi-los num nível mais complexo.

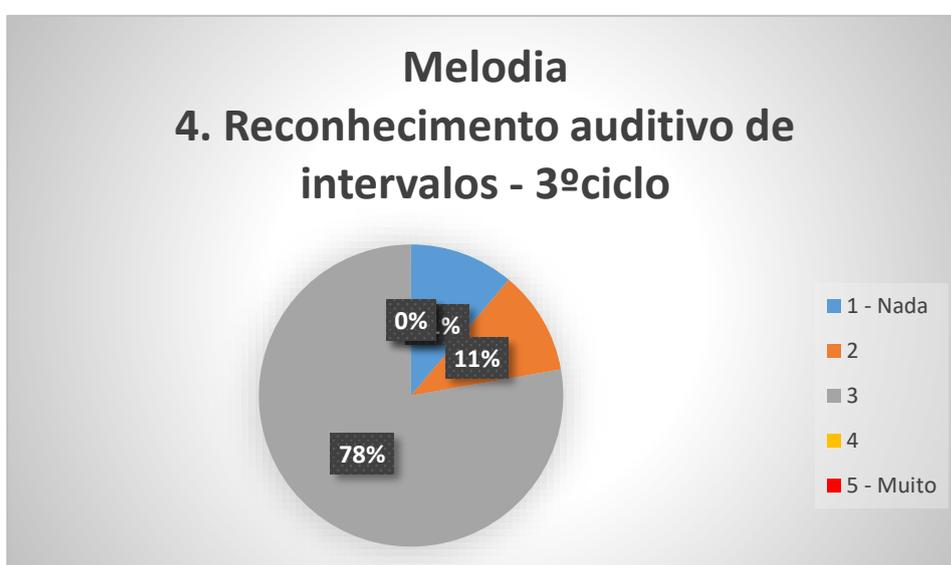


Gráfico 18 Dificuldades em reconhecimento auditivo de intervalos

Reconhecimento auditivo de intervalos neste nível de ensino não aparenta uma dificuldade acrescida. Ao comparar as duas tarefas, do gráfico 3 e 4 reparamos que as duas tarefas são relacionadas com os intervalos. Enquanto o reconhecimento auditivo não apresenta uma dificuldade acrescida já a interpretação/canto é considerado de “Difícil” e “Bastante difícil” tarefa.

### Harmonia

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Básico de 3ºCiclo têm maiores dificuldades em reconhecimento auditivo de acordes?” obteve seguinte resultado: maioria dos inqueridos (45%) consideram a execução de tarefa “Pouco difícil”; 44% de dificuldade “Média” e 11% dos inqueridos (1 pessoa) considera que os alunos enfrentam “Bastantes dificuldades” na sua execução.

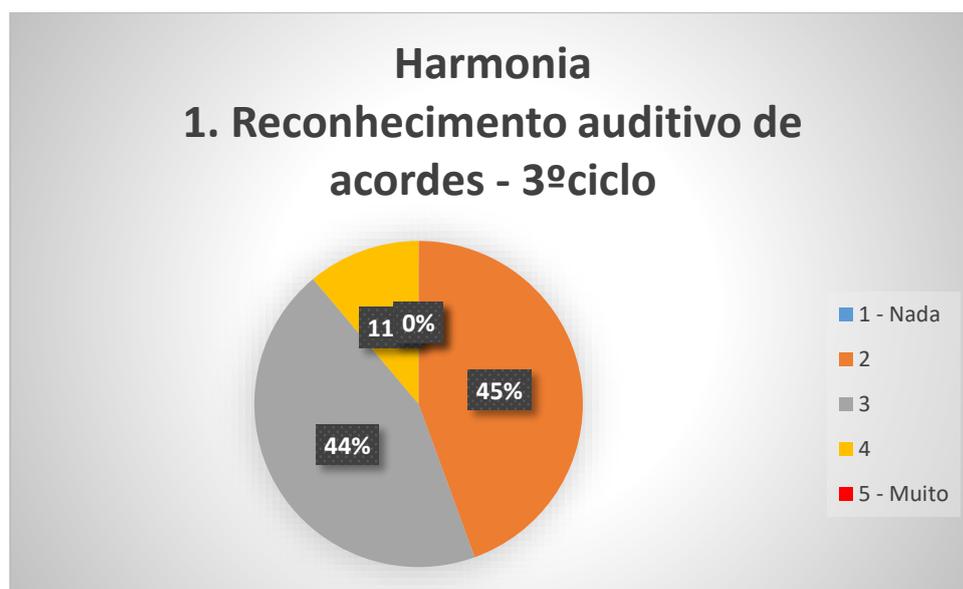


Gráfico 19 Dificuldades em reconhecimento auditivo de acordes

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Básico de 3ºCiclo têm maiores dificuldades em reconhecimento auditivo de seqüências dos acordes de I, IV, V, I6, V6 (M e m)?” obteve seguinte resultado: dos nove inqueridos só oito responderam a esta questão, considerando que reconhecimento auditivo de seqüências dos acordes de I, IV, V, I6, V6 (M e m), para maioria (75%) representa dificuldade “Média” e “Pouca dificuldade” para 25% dos inqueridos.

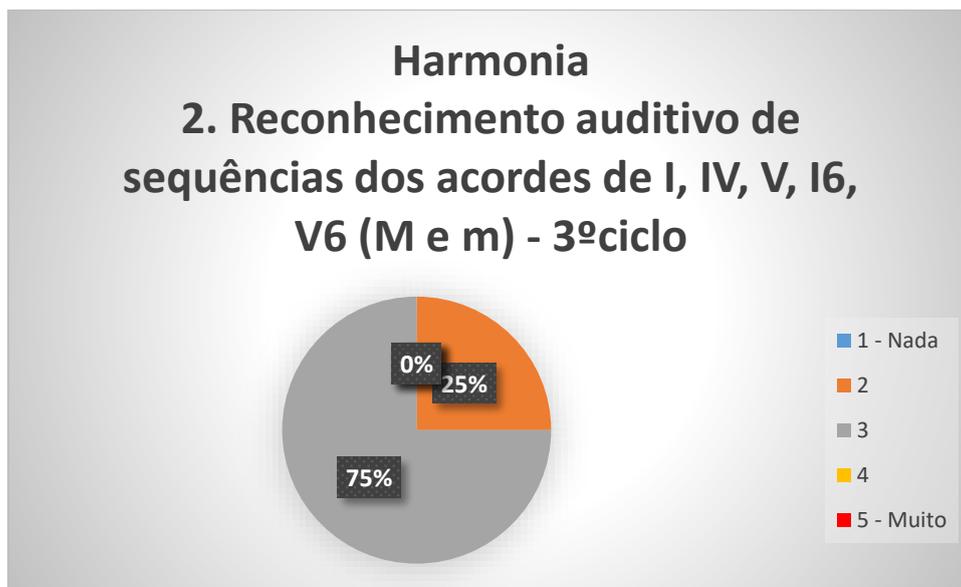


Gráfico 20 Dificuldades em reconhecimento auditivo de seqüências dos acordes

A análise destas respostas revela que os alunos têm maior sucesso em reconhecimentos dos acordes, isoladamente, com base nas suas características auditivas, do que no seu contexto harmônico.

### Teoria

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Básico de 3ºCiclo têm maiores dificuldades em reconhecimento auditivo de escalas?” obteve seguinte resultado: maioria dos inqueridos registaram a execução desta tarefa como tarefa de dificuldade “Média”; igual número dos inqueridos (22%) consideram-na de dificuldade “Nada” e “Pouco difícil”.

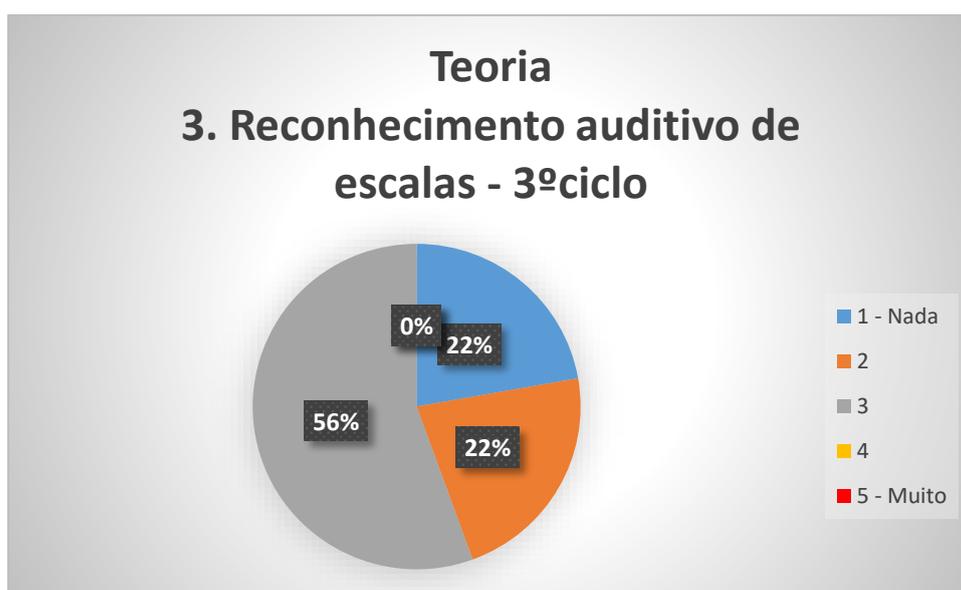


Gráfico 21 Dificuldades em reconhecimento auditivo de escalas

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Básico de 3ºCiclo têm maiores dificuldades em identificação das cadências?” obteve seguinte resultado: 43% dos inqueridos consideram a identificação das cadências uma tarefa de dificuldades acima de “Média”; 57% não registam uma dificuldade acrescida, atribuindo 43% à dificuldade “Pouco difícil”, e 14% de dificuldade “Média”.

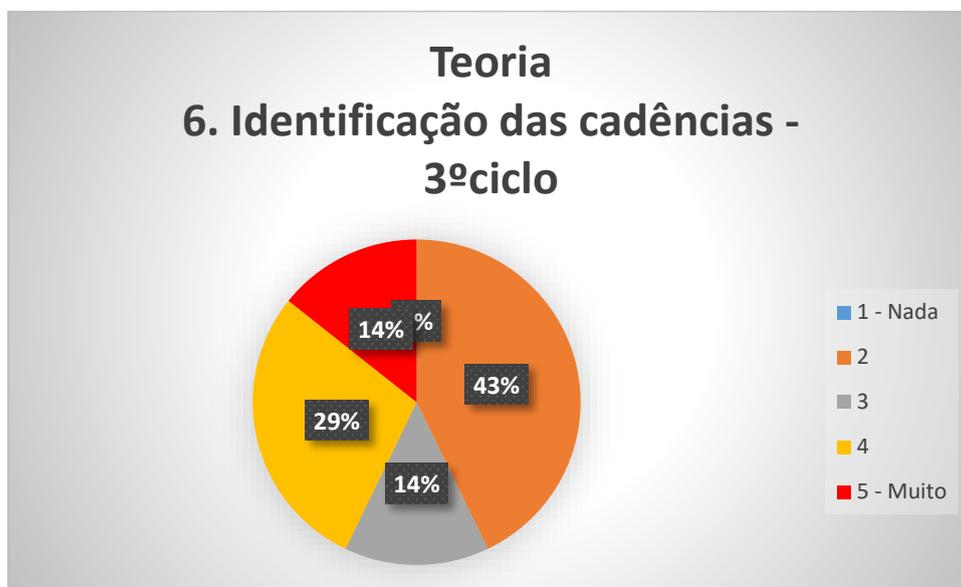


Gráfico 22 Dificuldades em identificação das cadências

Tendo por base as respostas deste campo concluímos que identificação auditiva das escalas não representa uma dificuldade acrescida, já o tema de cadências requiere maior atenção por parte dos professores e mais estudo para os alunos.

### **Manipulação de saberes**

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Básico de 3ºCiclo têm maiores dificuldades na escrita de um ditado melódico em qualquer tonalidade?” obteve seguinte resultado: grande maioria dos inqueridos (78%) regista que os alunos não têm dificuldades acima de “Média”; no entanto 22% dos professores atribuem à esta tarefa uma classificação “Bastante difícil”.

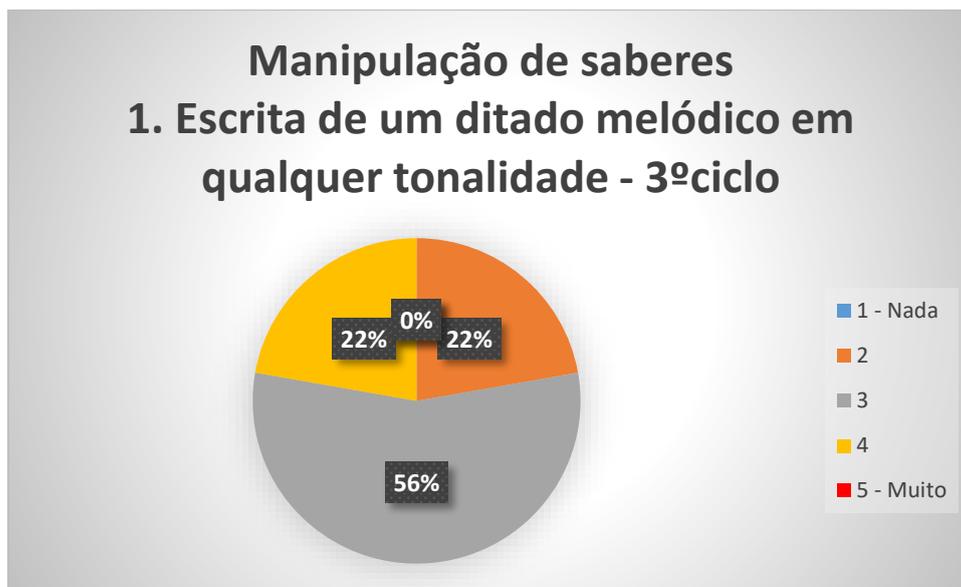


Gráfico 23 Dificuldades na escrita de um ditado melódico em qualquer tonalidade

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Básico de 3ºCiclo têm maiores dificuldades na escrita de um ditado de sons sem referência à tonalidade?” obteve seguinte resultado: metade dos inqueridos registaram nível “Médio” na interpretação desta tarefa; 38% dos inqueridos registaram nível “Bastante difícil” e só 12% consideram que os alunos não têm grandes dificuldades na execução desta tarefa.

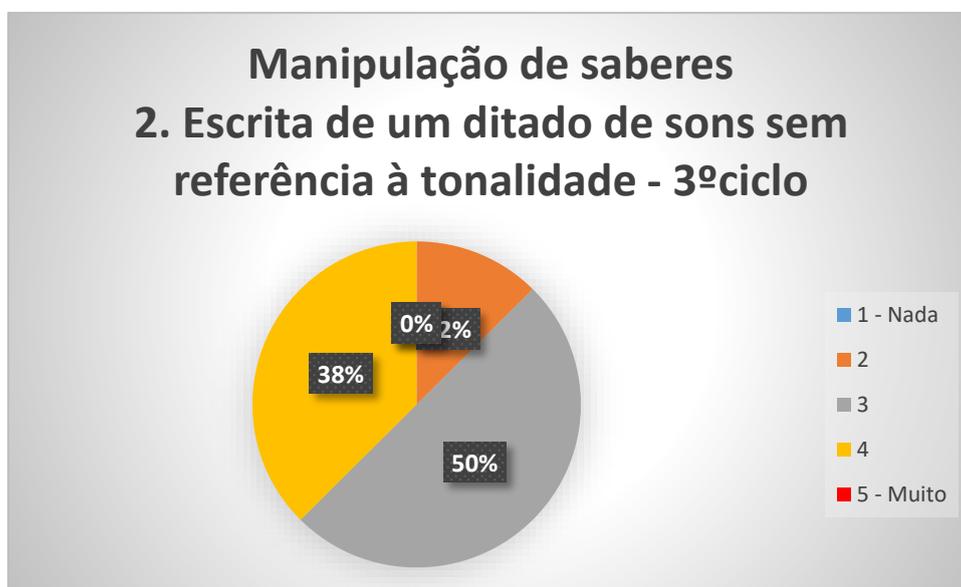


Gráfico 24 Dificuldades na escrita de um ditado de sons sem referência à tonalidade

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Básico de 3ºCiclo têm maiores dificuldades na escrita de um ditado melódico a duas vozes?” obteve seguinte resultado: maioria dos inqueridos (56%) registam dificuldade acima da “Média” na execução desta tarefa; 33% de dificuldade “Média” e só 11% “Pouco difícil”.



Gráfico 25 Dificuldades na escrita de um ditado melódico a duas vozes

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Básico de 3ºCiclo têm maiores dificuldades na escrita de Improvisação com o ritmo dado?” obteve seguinte resultado: 57% dos inqueridos registaram a execução da improvisação com o ritmo dado como uma tarefa “Bastante difícil”; 29% consideram na de dificuldade “Média” e 14% “Pouco difícil”.



Gráfico 26 Dificuldades na improvisação com o ritmo dado

Quatro perguntas que foram escolhidas para uma análise detalhada neste campo, representam uma dificuldade de execução acrescida. Com base nas competências anteriormente adquiridas: auditivas, análise, memória tonal, escritos os alunos devem ser capazes de reproduzir uma melodia desconhecida no papel. É notório que mediante à complexidade de tarefa as dificuldades de execução crescem também. Tendo por base maior percentagem nas respostas podemos concluir que a tarefa de escrita de um ditado melódico a duas vozes representa para os alunos de 3ºCiclo maior dificuldade.

#### 4.3.3 *Ensino Secundário*<sup>23</sup>

##### **Ritmo**

Sobre as dificuldades sentidas pelos alunos neste campo de saber foram feitas cinco perguntas, nomeadamente:

1. Reconhecimento auditivo de células rítmicas;
2. Leitura de exercícios rítmicos com unidades de tempo diferentes;
3. Leitura de exercícios rítmicos com compassos irregulares;
4. Leitura solfejada em diferentes claves;
5. Escrita dos ditados rítmicos com compassos irregulares e unidades de tempo diferentes.

A análise das respostas neste campo revela que as maiores dificuldades dos alunos está na escrita dos ditados rítmicos com compassos irregulares e unidades de tempo diferentes. 43% dos inqueridos consideram esta tarefa acima da dificuldade “Média”.

---

<sup>23</sup> Dos nove inqueridos só oito responderam ao questionário.

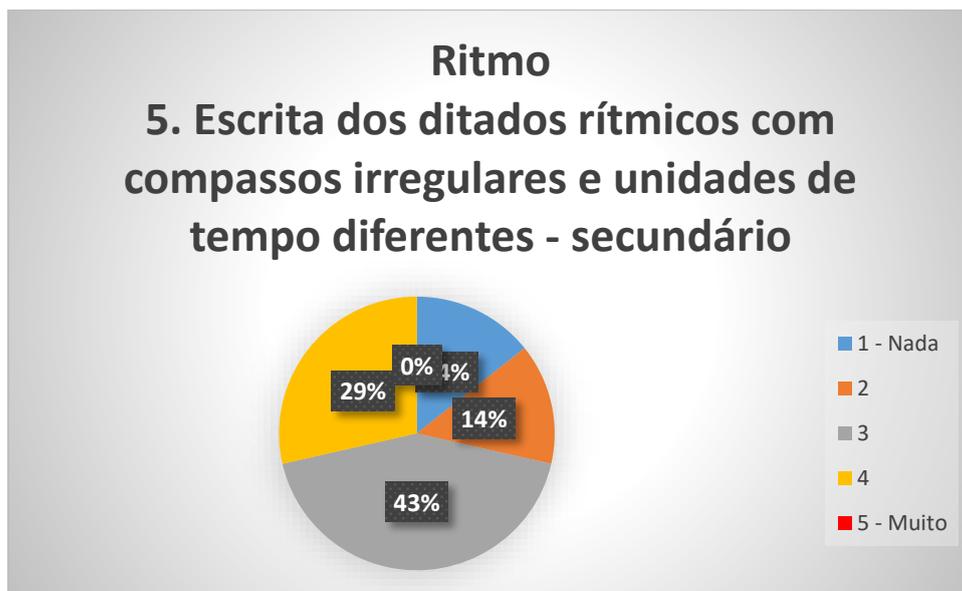


Gráfico 27 Dificuldades na escrita dos ditados rítmicos com compassos irregulares e unidades de tempo diferentes

### Melodia

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Secundário têm maiores dificuldades na leitura entoada em contexto de tonalidade?” obteve seguinte resultado: metade dos inqueridos registaram a dificuldade de execução desta tarefa como “Média” e outra metade “Pouco difícil”.

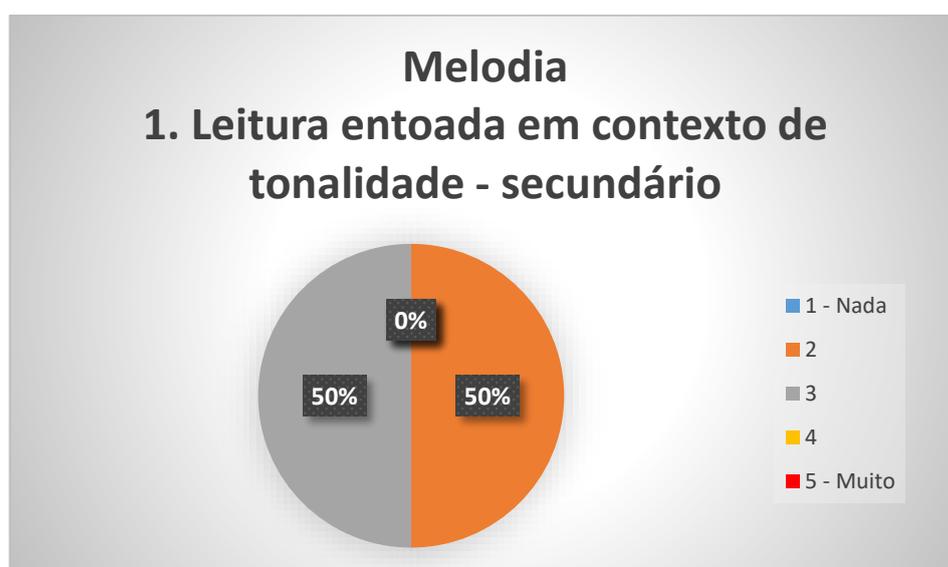


Gráfico 28 Dificuldades na leitura entoada em contexto de tonalidade

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Secundário têm maiores dificuldades na leitura entoada atonal?” obteve seguinte resultado: maior número dos inqueridos registaram a execução desta tarefa como dificuldade acima de “Média”; 37% de dificuldade “Média”.

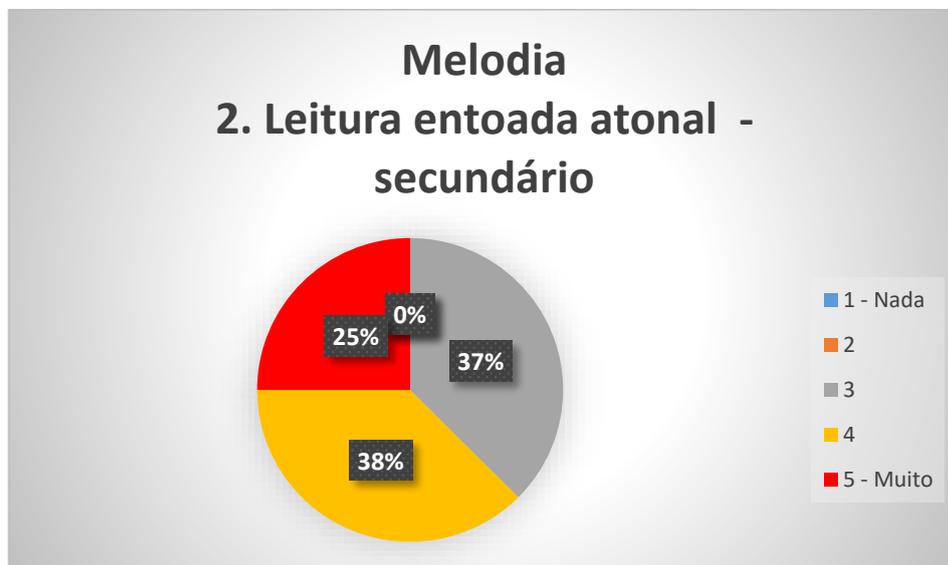


Gráfico 29 Dificuldades na leitura entoada atonal

Com base nas respostas com maior percentagem podemos concluir que a entoação sem contexto tonal representa para os alunos do Ensino Secundário maior dificuldade, já a leitura entoada, contextualizada no modo, não revela dificuldade acrescida.

### **Harmonia**

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Secundário têm maiores dificuldades em reconhecimento auditivo de intervalos até duas oitavas?” obteve seguinte resultado: maioria dos inqueridos (87%) registaram a execução de tarefa de nível “Médio” e só 13% consideram que os alunos enfrentam “Bastantes dificuldades” na sua execução.

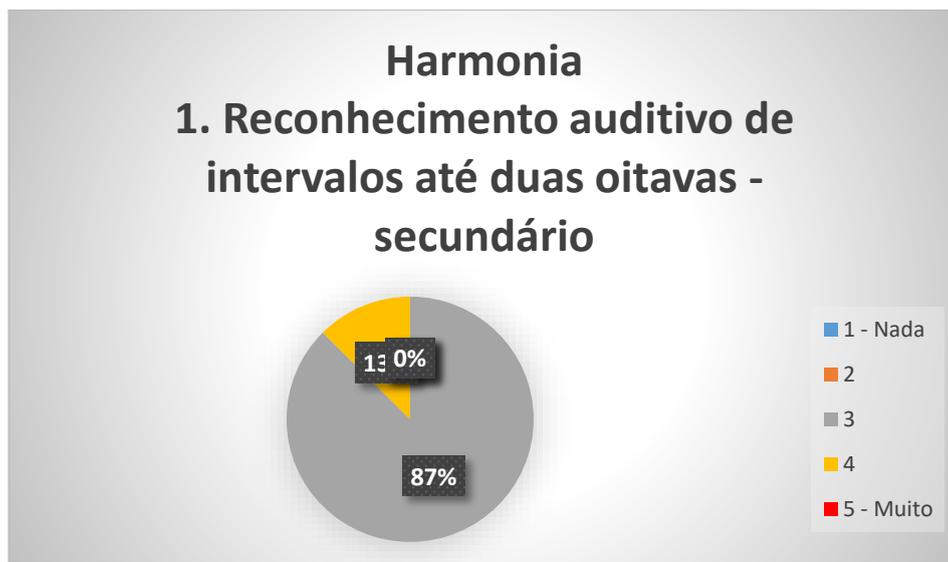


Gráfico 30 Dificuldades em reconhecimento auditivo de intervalos até duas oitavas

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Secundário têm maiores dificuldades em reconhecimento auditivo de acordes?” obteve seguinte resultado: 37% dos inqueridos não registaram grandes dificuldades por parte dos alunos na execução desta tarefa, atribuindo níveis abaixo do “Médio”; no entanto, a maioria dos professores consideram a execução de tarefa de nível “Médio”.

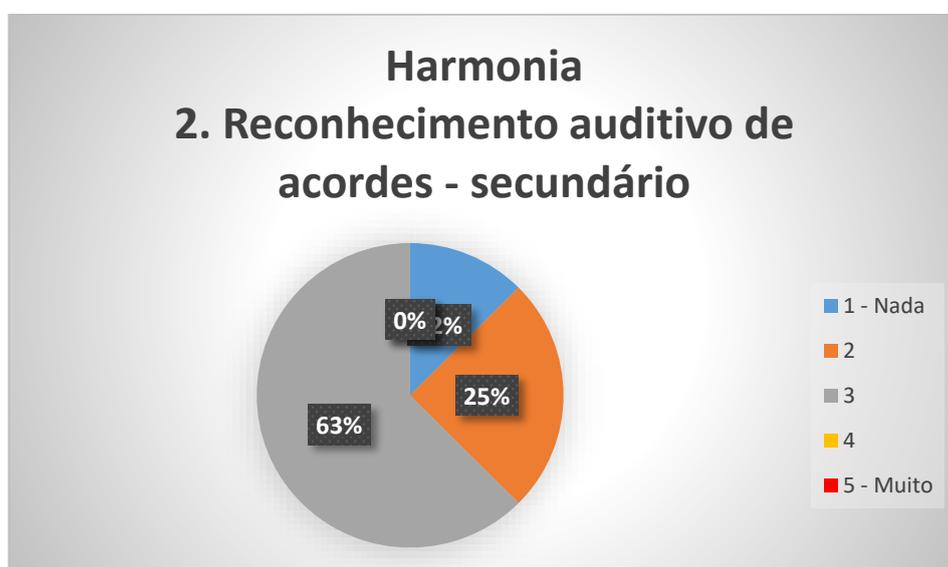


Gráfico 31 Dificuldades em reconhecimento auditivo reconhecimento auditivo de acordes

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Secundário têm maiores dificuldades em reconhecimento auditivo nas seqüências dos acordes de I, IV, V, I6, V6 (M e m)?” obteve seguinte resultado: 13% dos inqueridos registaram grandes dificuldades por parte dos alunos na execução desta tarefa; 37% de “Pouca dificuldade” e metade atribui nível “Médio”.

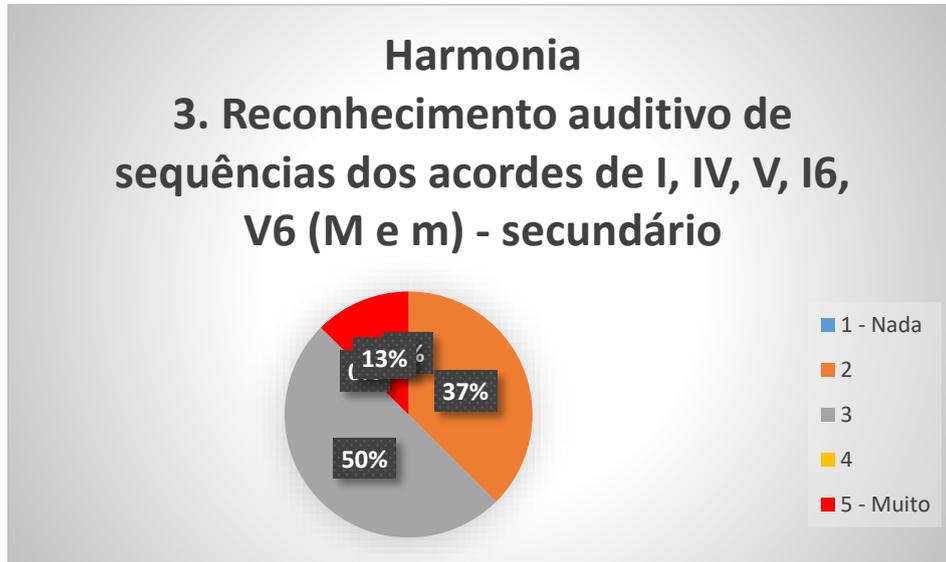


Gráfico 32 Dificuldades em reconhecimento auditivo nas seqüências dos acordes de I, IV, V, I6, V6 (M e m)

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Secundário têm maiores dificuldades em reconhecimento auditivo das cadências?” obteve seguinte resultado: grande maioria (62%) dos professores não registaram dificuldades na execução desta tarefa; 38% consideram na de nível “Médio”.

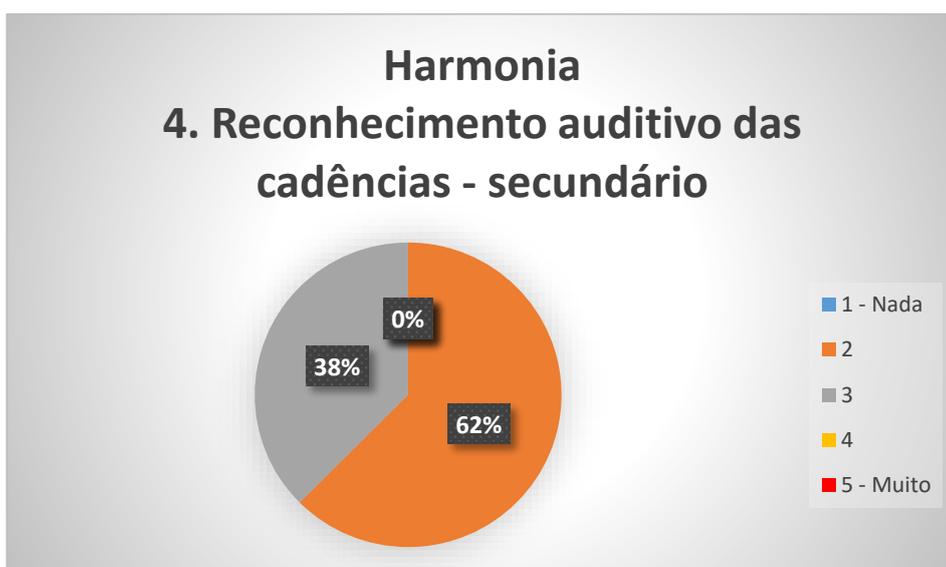


Gráfico 33 Dificuldades em reconhecimento auditivo das cadências

Com base nas respostas neste campo, podemos concluir que duas tarefas representam maiores dificuldades para os alunos de Ensino Secundário: reconhecimento auditivo de intervalos até duas oitavas e reconhecimento auditivo de seqüências dos acordes de I, IV, V, I6, V6 (M, m). A competência de reconhecimento auditivo de intervalos até duas oitavas é muito importante porque deve ser utilizada na escrita dos ditados melódicos a 2 ou 4 vezes, e requiere dos alunos uma capacidade de transportar os sons para o campo mais audível para a sua compreensão.

### Teoria

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Secundário têm maiores dificuldades em reconhecimento auditivo de escalas?” obteve seguinte resultado: 75% dos inqueridos registaram a execução desta tarefa abaixo da dificuldade “Média”; 12% de dificuldade “Média” e 13% de “Bastante difícil”.

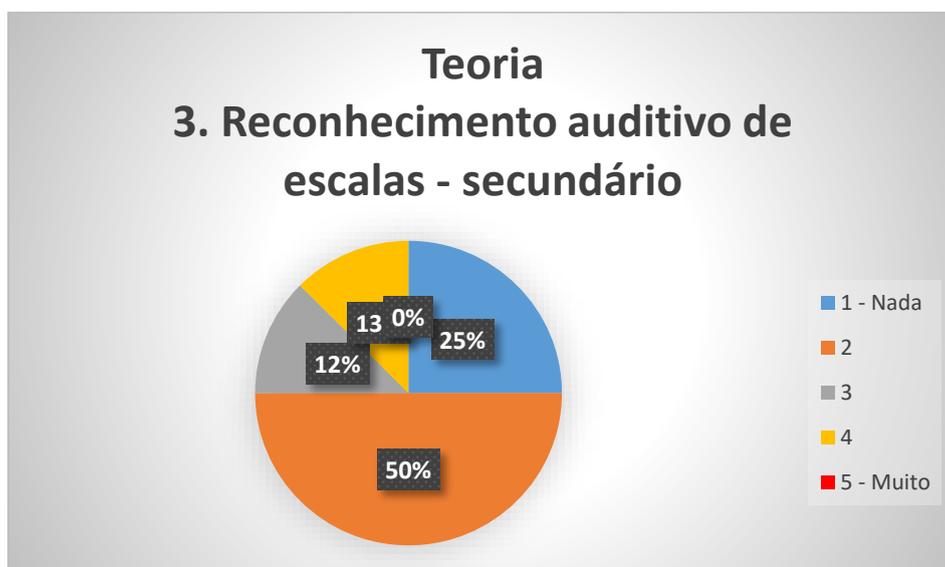


Gráfico 34 Dificuldades em reconhecimento auditivo de escalas

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Secundário têm maiores dificuldades em construção de escalas antigas e seu reconhecimento auditivo?” obteve seguinte resultado: maioria dos inqueridos (62%) registaram o nível “Pouco difícil”; 13% de dificuldade “Media” e 25% “Bastante difícil”.

## Teoria

### 7. Construção de escalas antigas e seu reconhecimento auditivo - secundário

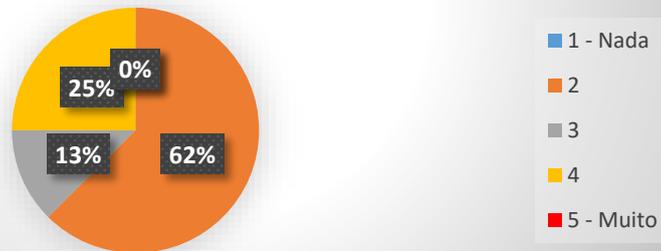


Gráfico 35 Dificuldades em construção de escalas antigas e seu reconhecimento auditivo

Neste campo de saber foram consideradas duas tarefas com base nas escalas. Só reconhecimento auditivo das escalas é uma tarefa de sucesso para maioria dos alunos no Ensino Secundário, já a construção de escalas antigas e seu reconhecimento auditivo representa algumas dificuldades. Ao comparar estas duas tarefas com a mesma base é notório o nível de complexidade de tarefa com construção e reconhecimento é mais complexa, pois exige um conhecimento teórico a combinar com competências auditiva e de memória e por isso pode ser explicada a dificuldade na sua interpretação.

#### **Manipulação de saberes**

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Secundário têm maiores dificuldades em escrita de um ditado melódico em qualquer tonalidade?” obteve seguinte resultado: grande maioria dos inqueridos consideraram a tarefa “Pouco difícil” e só 13% de dificuldade “Média”.

## Manipulação de saberes 1. Escrita dum ditado melódico em qualquer tonalidade - secundário



Gráfico 36 Dificuldades em escrita de um ditado melódico em qualquer tonalidade

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Secundário têm maiores dificuldades em escrita de um ditado melódico atonal?” obteve seguinte resultado: as opiniões sobre dificuldades dos alunos na escrita de ditado melódico atonal demonstram uma diferenciação, registando 25% para cada nível de dificuldades, exceto “Nenhuma dificuldade”.

## Manipulação de saberes 2. Escrita dum ditado melódico atonal - secundário

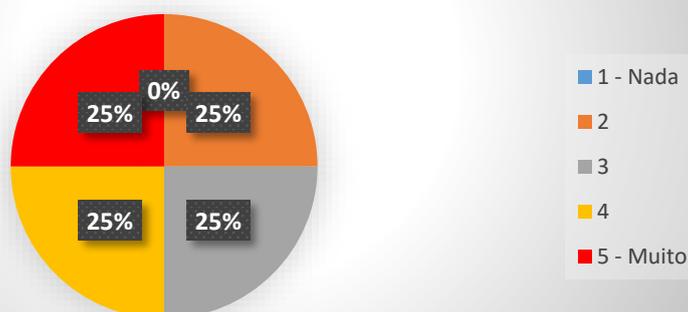


Gráfico 37 Dificuldades em escrita de um ditado melódico atonal

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Secundário têm maiores dificuldades em escrita de um ditado melódico a 4 vozes?” obteve seguinte resultado: uma considerável percentagem (38%) dos inqueridos registaram “Muitas dificuldades” na escrita de um ditado melódico a 4 vozes; 25% consideram a tarefa de nível “Bastante difícil”; 25% de dificuldade “Média” e 12% “Pouco difícil”.



Gráfico 38 Dificuldades em escrita de um ditado a 4 vozes

A pergunta “Considera que os alunos do Ensino Secundário têm maiores dificuldades na Improvisação com base numa sequência harmónica?” obteve seguinte resultado: metade dos inqueridos registaram nível “Médio” na execução de tarefa e igual número dos inqueridos consideram a tarefa de nível “Pouco difícil” e “Bastante difícil”.

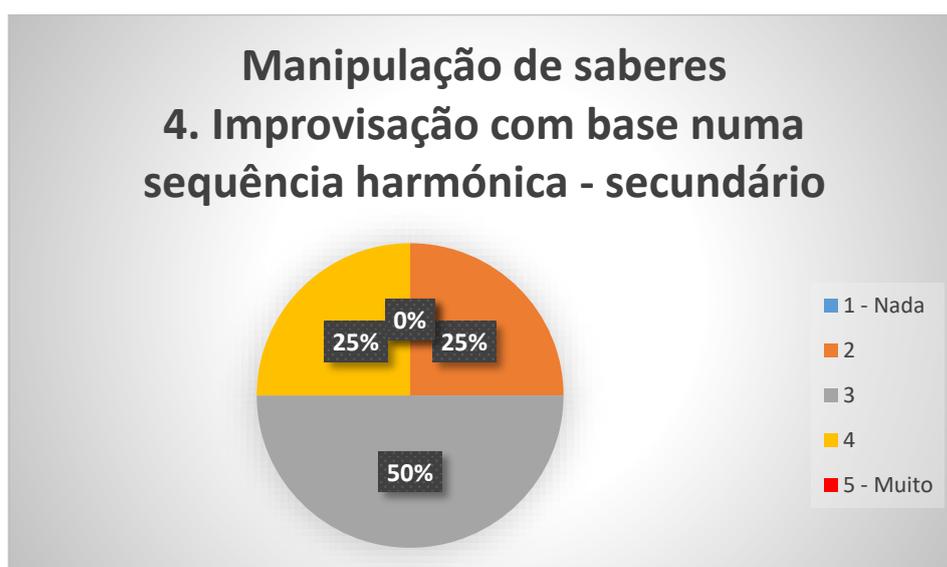


Gráfico 39 Dificuldades na improvisação com base numa sequência harmónica

Quatro perguntas que foram escolhidas para uma análise detalhada neste campo, representam uma dificuldade de execução acrescida. Com base nas competências anteriormente adquiridas: de escrita, auditiva, análise, memória musical, consciência harmónica, desenvolvimento de ouvido interno os alunos devem ser capazes de reproduzir um trecho musical no papel. É notório que mediante à complexidade de tarefa as dificuldades de execução crescem também. Tendo por base maior percentagem nas respostas podemos concluir que duas tarefas neste campo de saber, nomeadamente: escrita de um ditado melódico atonal e escrita de um ditado a 4 vozes representa para os alunos de Ensino Secundário maiores dificuldades.

Na fase final do inquérito foi pedida aos professores uma opinião sobre a competência base para iniciar os estudos de música com os alunos sem preparação inicial. Entre competências de audição, canto, imitação e leitura os inqueridos indicaram as suas preferências com seguintes resultados:



Gráfico 40 Audição

**Competência mais importante para  
melhor construção de saber na  
disciplina Formação Musical para os  
alunos sem preparação inicial?**

**2. Canto**

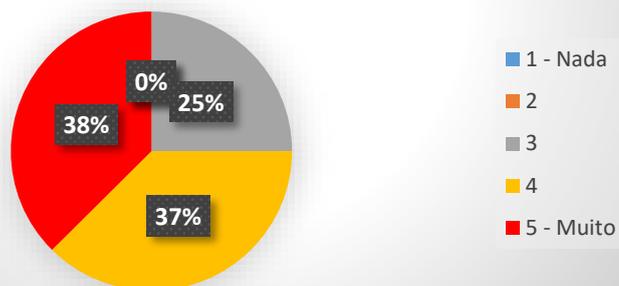


Gráfico 41 Canto

**Competência mais importante para  
melhor construção de saber na  
disciplina Formação Musical para os  
alunos sem preparação inicial?**

**3. Imitação**

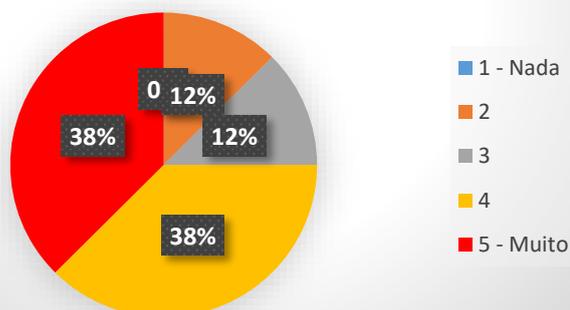


Gráfico 42 Imitação

**Competência mais importante para  
melhor construção de saber na disciplina  
Formação Musical para os alunos sem  
preparação inicial?**

**4. Leitura**

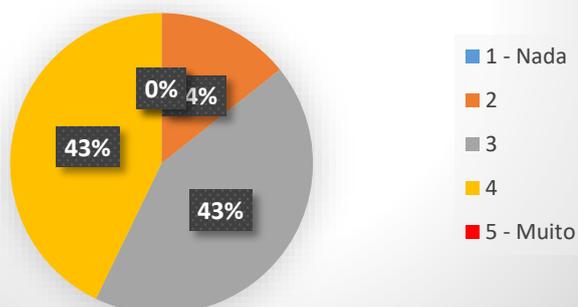


Gráfico 43 Leitura

## 5. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização e concretização da Prática Pedagógica proporcionou à estagiária o contacto com a realidade escolar no âmbito de disciplina de Formação Musical e deu-lhe a possibilidade de pôr em execução alguns conteúdos adquiridos durante a sua formação académica, conjugando assim a teoria com a prática. Uma pesquisa detalhada sobre o tema do Projeto, a preparação e planificação das aulas, a adaptação e adequação das atividades e dos materiais às turmas, aos alunos de faixas etárias diferentes, conduziram ao sucesso das práticas educativas do discente.

1. No âmbito do Projeto de Investigação foram estabelecidos os objetivos:

a) O estudo das condicionantes de afinação, estabelecimento de relação entre desenvolvimento de competências auditivas, memória tonal e consciência harmónica com a afinação vocal.

Na sequência das pesquisas efetuadas, de acordo com Alexandre Dmytryevsky, Dmytry Egorov, John Goldsmith e Simon Carrington foram estabelecidas relações diretas de afinação vocal com competências auditivas, consciência harmónica e memória tonal. Revelaram-se condicionantes da desafinação vocal, nomeadamente hábitos de cantar os mesmos exercícios vocais com apoio de piano. Esta prática não propicia o desenvolvimento de competências auditivas nem proporciona uma execução consciente, mas sim “liga o modo automático” de interpretação.

Foram estudadas, apresentadas e aplicadas diferentes estratégias no sentido de desenvolvimento de competências auditivas, tais como: diferentes sistemas de aquecimento vocal; modos alternativos de ensaio, no sentido de proporcionar aos alunos os contextos específicos que favorecem a autonomia e autocontrolo, proporcionam o desenvolvimento de memória tonal e a consciência harmónica com propósito a melhoria de afinação vocal; a introdução de elementos de musicalidade criativa, de componente musical novo que desperta e abre a mente para audição consciente e por sua vez melhora afinação.

b) Determinar a influência da técnica vocal, com aplicação de conhecimentos de fisiologia de aparelho fonador e questões relacionados com a pedagogia de ensino de música e canto em diferentes faixas etárias, para aprimorar a afinação, e ainda com a apresentação de um modelo correto nas aulas de Formação Musical foi segundo objetivo estabelecido no âmbito de investigação.

As pesquisas feitas no sentido de determinar o grau de influência da técnica vocal na afinação, como a prática ao longo do Estágio Profissional, revelaram a importância da aplicação de exercícios de respiração, do controlo de postura adequada ao ato de cantar e de noções sobre o funcionamento dos Aparelhos Respiratório e Fonador. Um conhecimento sobre fisiologia de desenvolvimento vocal em diferentes faixas etárias e diferentes géneros permite ao professor perceber e distinguir as possibilidades, limitações e dificuldades de interpretação vocal que influencia a afinação. Exemplificação de modelo correto de emissão sonora proporciona aos alunos um contacto real com a teoria.

Grande importância do canto, em diferentes contextos desde a infância, é atribuída pelos pedagogos, psicólogos e especialistas Lowell Mason, Francis E. Howard, Emilie Christina Curtis, Emil Behnke e Lennox Browne, Zoltán Kodaly, Edwin Gordon, Jean Ashworth Bartle, Holt, M. and Jordan, J., Doreen Rao e Linda Swears, Lev Vigotsky, Paulo Freire, Georges Snyder entre outros.

De acordo com a pesquisa e em conformidade com a prática da instituição, onde os alunos começam os seus estudos a partir dos 6 anos de idade, verificam-se benefícios de desenvolvimento social e musical dos alunos, além do desenvolvimento de competências musicais específicas, que se revelam na precisão de afinação vocal.

c) Estudar o contributo de exercícios melódicos e harmônicos para a sensibilização auditiva e desenvolvimento da memória tonal dos alunos.

Neste sentido procedeu-se a uma recolha de exercícios melódicos e harmônicos para uma utilização no contexto do projeto, foram elaborados novos exercícios, foram modificadas canções de estudo com o propósito de implementação nas aulas de Formação Musical com o objetivo de sensibilização para novos contextos sonoros.

d) Definição de estratégias e técnicas que podem contribuir para colmatar a falta de afinação vocal.

Na sequência do estudo das estratégias pedagógicas definidas e executadas com consciência auditiva, direcionadas para o desenvolvimento de competências auditivas, consciência harmónica, memória tonal e práticas vocais em um processo educativo-musical, confirmou-se a eficiência máxima do desempenho vocal individual e em grupo.

2. No que concerne à prática pedagógica propriamente dita, foram delineados os objetivos de intervenção e registados os resultados da sua implementação. Nomeadamente:

a) Desenvolver as capacidades de reconhecimento auditivo e interpretação dos diferentes contextos musicais, com precisão sonora na sua prática performativa instrumental ou vocal.

Através de constante repetição de canto de escalas, arpejos, intervalos e identificação auditiva dos mesmos realizou-se o processo de memorização de padrões de organização sonora ocidentais. A partir desta base adveio a sensibilização auditiva. Com introdução de modificações nos exercícios melódicos e canções estudadas da cantata infantil "O Segredo da Floresta" (introdução de alterações melódicas, rítmicas, mudança de modo da peça) desenvolveu-se uma nova estratégia de ensino-aprendizagem no âmbito do projeto.

Foi notório que a identificação auditiva de escalas, de intervalos até uma oitava e de acordes isolados não representa para os alunos do 2º e 3º Ciclos uma dificuldade acima de média. Já as tarefas de identificação auditiva que incluem organizações sonoras mais complexas, tais como sequência de acordes no contexto de tonalidade e as cadências, são consideradas de complexidade acrescida.

b) Adquirir independência interpretativa com precisão de afinação através das práticas de exercícios melódicos e harmônicos com base na técnica vocal, nas aulas de Formação Musical.

Para alcançar este objetivo foram utilizadas diferentes estratégias e ferramentas de aplicação. Nas aulas de Formação Musical de 3º Ciclo foram introduzidos e executados Corais de Bach, com análise harmónica dos mesmos e também foram executados ditados melódicos a duas vozes, para consolidar o tema de consciência harmónica.

Nas aulas de Iniciação IV e do 2º Ciclo, foram estudadas a canção de M. F. Santos “Eu tenho um amigo” e canções da cantata infantil “O Segredo da Floresta”. As canções foram aprendidas no seu modo de escrita e interpretadas com introdução das alterações implementadas. Inicialmente notaram-se algumas dificuldades, no entanto o interesse e empenho dos alunos na performance desta tarefa permitiu, *a posteriori*, obterem-se resultados de melhoria de afinação na interpretação das canções.

c) Implementar as estratégias de ensino de canto com exemplificação de emissão vocal correta nas aulas de Formação Musical, com o objetivo de desenvolver uma percepção auditiva correta e aprimorar a afinação.

No decurso do estágio, com base na metodologia investigação-ação, foram utilizadas estratégias/metodologias flexíveis, inovadoras e motivadoras, para averiguar a eficácia da prática de técnica vocal, exercícios de respiração, alongamentos e relaxamentos na melhor qualidade de canto e, conseqüentemente, aprimorar a afinação. Observou-se que todos os alunos foram muito bem-sucedidos na questão de imitação, feita pela discente, na discriminação da altura dos sons, dos padrões rítmicos complexos, da técnica vocal, da projeção sonora e da afinação, bem como na imitação de performance particular que lhes foi apresentada no YouTube, como modelo. Este fator permitiu concluir que os alunos, inconscientemente, assimilam os modos, técnicas e estilos que lhes são apresentados, como modelo, tanto de boa como de má qualidade.

Todas as tarefas de técnica vocal foram executadas, na maior parte das vezes, com base nas peças estudadas, acompanhadas por explicação teórica, a respeitar o nível e a linguagem desta faixa etária e com ilustrações práticas. Verificou-se também que, por meios de observação e imitação, os alunos conseguiram produzir os sons com a afinação e a qualidade exigidas, com base na técnica vocal. No que diz respeito à respiração costo-diafragmática, notou-se que só os alunos de sopros estavam familiarizados com a respetiva técnica. No entanto, mesmo os alunos que ouviram pela primeira vez sobre este assunto conseguiram compreender e dominar a técnica de respiração.

A implementação de exercícios melódicos em diferentes contextos modais e canto de canções em tonalidades diferentes comprovou a ideia que a afinação não ocorre automaticamente, mas sim com a utilização de estratégias concretas, conforme o nível do problema, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos, contribuindo para a sua realização pessoal e coletiva. A falta de informação sobre as técnicas de cantar um som difícil leva a que os alunos procurem resolver esta dificuldade utilizando a “sua técnica”, mais cómoda ou aquela que estão habituados a utilizar pela modelação.

O registo de todos os momentos que apresentaram alguma dificuldade na interpretação, os esclarecimentos sobre todos os momentos com alteração de tempo, métrica ou compasso e as sugestões técnicas de resolução de dificuldades de emissão sonora de determinadas vogais, contribuíram grandemente para uma performance bem-sucedida/afinada.

d) Desenvolver materiais didáticos, metodologias e estratégias para serem implementados como prática rotineira nas aulas de Formação Musical, com o propósito de desenvolver a memória tonal e e) Articular os materiais e ações pedagógicas desenvolvidas com o plano de ação do Conservatório do Porto foram últimos objetivos de Intervenção. Estes dois objetivos complementam-se um a outro, daí os ter agrupado neste subtítulo.

Foram desenvolvidos os exercícios melódicos e harmónicos com o propósito de serem utilizados na prática constante nas aulas de Formação Musical para o suporte didático no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica e ajustados os momentos de intervenção

com o Programa da Instituição onde foi efetuado o Estágio Profissional. Assim todo o material didático utilizado e desenvolvido serviu como base de aprendizagem no contexto de aulas, de acordo com o Programa da disciplina e no contexto da Intervenção Pedagógica.

O facto de todas as turmas serem pequenas proporcionou maior partilha e um ambiente calmo de estudo e de aprendizagem. Os trabalhos e as tarefas musicais foram realizadas em grupos e individualmente, o que permitiu o cultivo do espírito de entreajuda, a comunicação intra e intergrupar, a consciência do contributo individual no processo de performance em conjunto e a construção das suas aprendizagens através de descobertas e experiências.

Pode afirmar-se que toda a Prática Pedagógica realizada foi efetuada com sucesso, destacando o facto de todos os alunos demonstrarem motivação e interesse; os incansáveis apoios da Professora Supervisora Doutora Janete Ruiz e da Professora Cooperante contribuíram para que os objetivos propostos tivessem sido atingidos, com os devidos acertos e correções na escolha de estratégias.

Em todas as etapas e tarefas do Estágio Profissional a discente teve a oportunidade de aprender e atualizar os conhecimentos na área de Formação Musical, recolhendo bibliografia e ferramentas tecnológicas para um trabalho eficaz e interessante. Observou, registou e assimilou as melhores estratégias de ensino com base no conhecimento prévio de turma ou grupo. Pode implementar e testar a sua estratégia em diferentes contextos de intervenção e perceber a importância de se planificarem as intervenções tendo como centro a criança, os seus interesses, potencialidades e necessidades. Nas vivências neste contexto a discente percebeu claramente que ser uma professora implica ter uma atitude contínua de observação atenta, uma abertura constante a novas propostas que se revelem significativas para as crianças, uma postura flexível sempre pronta a garantir que a criança consiga desenvolver as competências que lhe permitam intervir de forma ativa numa sociedade cada vez mais exigente.

O inquérito aos professores de Formação Musical revelou-se uma parte importante nesta pesquisa. As perguntas foram elaboradas para poder definir as áreas de saber onde os alunos enfrentam maiores dificuldades. O conhecimento destes “pontos fracos” permite estruturar e planificar o futuro trabalho como docente nesta disciplina, com vista a proporcionar um desenvolvimento progressivo das competências.

No final deste percurso de estudos no Mestrado em Ensino de Música, desde a frequência das aulas, passando pelas apresentações dos trabalhos e até ao Estágio com a sua Prática Pedagógica, a discente considera que ao longo da sua experiência teve a oportunidade de construir diversas aprendizagens sobre as quais considera importante refletir, porque contribuíram para a construção da sua identidade profissional. Esta foi uma etapa rica de conhecimentos novos, especialmente no ramo de novas tecnologias, que teve que aprender a utilizar e que hoje em dia são indispensáveis utensílios em qualquer ramo de vida profissional. As vivências e relações que conseguiu estabelecer com professores e colegas, as amizades, as frustrações e derrotas, tudo isto considera um valioso ensinamento que vai fazer parte da sua história.

As observações feitas ao longo da Intervenção Pedagógica permitem concluir que, para poder sensibilizar os alunos sobre questões de afinação, os próprios professores de Formação Musical devem ter conhecimentos sólidos sobre os diferentes assuntos que permitem e facilitam uma execução performativa exata. As questões de técnica vocal, os exercícios de respiração e de alongamentos devem fazer parte integrante de aula de Formação Musical, para que esses processos possam tornar-se automáticos, garantindo assim uma

afinação cuidada e consciente. A implementação de diferentes estratégias de desenvolvimento de consciência tonal, modal e harmónica mostrou ser uma mais-valia para a resolução da problemática da desafinação. Tal como referiu uma docente “Sem afinação não há uma correta formação auditiva”.

Esta experiência despertou ainda a discente para a importância de uma postura de permanente reflexão e avaliação sobre a nossa prática pedagógica. Há sempre algo que podemos melhorar, há imensas escolhas a fazer, que devem ser pensadas sempre com objetivos bem definidos. Este estágio serviu assim para vencer barreiras, para perceber a dificuldade de gerir um grupo, de ser capaz de entender quando uma atividade está ou não a ser significativa para os alunos, quando se deve parar ou continuar. Durante o período de intervenção sentiu, ainda, a necessidade de fazer escolhas, reajustar as estratégias, implementando os princípios da metodologia de investigação-ação, que levava a que fosse refletindo e investigando, de modo a tomar ações e decisões concretas com intencionalidade educativa.

Tendo em conta os resultados obtidos, julga-se pertinente desenvolver o estudo apresentado num contexto mais amplo de implementação, incluindo as amostras sem preparação musical inicial, estudar a influência do idioma e das condições do espaço na afinação vocal, e também alargar o período de estudo e a base da amostra permitindo extrair para a prática profissional recomendações generalizáveis e resultados mais representativos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amato, F. R. (2007). *O canto coral como prática sociocultural e educativo-musical*. *Opus* (v.13, n.1, pp.75-96), Jun. Goiania.
- Andrada e Silva, M.A. (1995). Estudo de um grupo de cantores da noite. Tese de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: Brasil.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barreto, S. de J.. (2000). *Psicomotricidade: educação e reeducação*. 2. ed. Blumenau: Acadêmica.
- Barros, B.C. (1973). *Canto Coral: organização e técnica de coro*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Vozes.
- Bartle, J. A., (1993). *Lifeline for Children's Choir Directors*. Rev. ed. Toronto: Gordon V. Thompson.
- Behlau, M. (2001). *A voz do Especialista*. (Vol.1) Brasil, São Paulo: Revinter.
- Bernstein, L. (1954). *O mundo da música*. Lisboa, Portugal; Edição Livros do Brasil.
- Blacking, J. (1980). *Les sens musical*. Tradução de Érick e Marika Blondel. Paris: Les Editions de Minuit. (Título original: How Musical is Man?).
- Bréscia, V. L. P. (2003). *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Alinea.
- Burns, E. M., Ward, W. D. (1982). *Intervals, Scales, and Tuning*. In Deutsch, Diana (ed.), *The Psychology of Music*. London, England: Academic Press.
- Carrington, S. (2012). *Small ensemble rehearsal techniques for choirs of all sizes*. In A. De Quadros (Ed.), *The Cambridge Companion to Choral Music* (Cambridge Companions to Music, pp. 281-291). Cambridge: Cambridge University Press.
- Caspurro, H. (2007). Audição e audiação. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *APEM. Revista de Educação Musical*, nº 127Janeiro/Março 2007, pp 16-27. Consultado em Julho, 4, 2019 em: [https://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/audicao\\_e\\_audiacao\\_apem.pdf](https://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/audicao_e_audiacao_apem.pdf)
- Coelho, H. (1994). *Técnica Vocal para Coros*. São Leopoldo, Brasil: Editora Sinodal.
- Conservatório de Música do Porto (2017). *Programa de Formação Musical do Conservatório do Porto*. Porto: Portugal
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., e Vieira, S. (2009). *Investigação – Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), (358- 375). Consultado em Dezembro, 5, 2018, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Cruz, C.B. (1995). *Conceito de Educação Musical de Zoltan Kodály e Teoria de Aprendizagem musical de Edwin Gordon. Uma abordagem comparativa*. Consultado em Abril, 17, 2019 em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/33>

- Cruz, G. (2011). *Canto coral infantojuvenil. Livro didático do projeto guri*. São Paulo, Brasil: Associação Amigos do Projeto Guri.
- Dan LeJeune SINGING SONS: *Nurturing Boys' Voices from Six to Sixteen*. Middle School Choral Director, The Blake School Hopkins, Minnesota. Consultado em Janeiro, 12, 2019, em: <https://acda.org/Editor/assets/LeJeuneSingingSons2014.pdf>.
- DE MASI, D. (2003). Criatividade e grupos criativos. Tradução de Lea Manzi e Yadyr Figueiredo. Rio de Janeiro: Sextante.
- Decker, H.D., Herford, J.H. (1973). *Choral Conducting: A Symposium*. New Jersey; Prentiss-Hall, (pp. 7 - 68).
- Dmytryevsky, G. (1957). *Direção Coral*. Moscovo, US: Editora estatal de música.
- Egorov, A. (1958). Metodologias Pedagógicas da Disciplina de Coro, Leningrado, US: Editora Estatal de Música;
- Freire, P. (2000). A educação na cidade. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Fernandes, A. J., Kayama, A. G.; Östergren, E. A. (2006). A Prática Coral na Atualidade: Sonoridade, Interpretação e Técnica Vocal. Revista Música Hodie. Vol. 6 - Nº 1 (p. 51-74). <https://www.revistas.ufg.br/musica/article>
- Goulart, D., Cooper, M. (2002). Por todo canto: método de técnica vocal: música popular, v.1. São Paulo. G4 Edições, 200
- Guerrini, Susan C. (2006). The Developing Singer: Comparing the Singing Accuracy of Elementary Students on Three Selected Vocal Tasks. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 167, (winter, 2006), (p. 21-31). Consultado em Janeiro, 13, 2019 em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/600>
- Haston, G. (2007). Physiological Changes in the Adolescent Female Voice: Applications for Choral Instruction. (Dissertação de Mestrado em Música). Chatanooga: Universidade do Tennessee.
- Heffernan, C. W. (1982). *Choral music: technique and artistry* (p.82), Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Henrique, L.L. (2011). *Acústica Musical* (4ªed.) Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian
- Herr, M. (1998). Considerações para a classificação da voz do coralista. In: FERREIRA, Lésle Piccolotto et al. *Voz profissional: o profissional da voz*. Carapicuíba: Pró-fono,.(p.51-56).
- Holt, M. and Jordan, J., (2008). *The School Choir Program: Philosophy, Planning, Organizing and Teaching*. Chicago: GIS Publications.
- Houaiss, A. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Brasil: Objetiva
- Huls, H.S. (1957). *The Adolescent Voice: A Study*. New York City, New York: Vantage Press. In Siple, Kenneth. *The Adolescent Female Voice: A Review of literature*. p 8.
- Hutchins, S.M., Peretz, I. (2012). A Frog in Your Throat or in Your Ear? Searching for the Causes of Poor Singing. *Journal of Experimental Psychology General*, vol 141, n. 1, Feb 2012, p. 76-97. Consultado em Maio, 2, 2019, em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21875245>
- Ilari, B. (2005). *O desenvolvimento do canto em crianças de 2 a 6 anos de idade*. ABEM, Belo Horizonte; outubro 2005.
- Joyner, D. R. (1969). The monotone problem. *Journal of Research in Music Education, The University of Michigan, School of Music*, v. 17, n. 1, p. 115-124.
- Kenneth, H. Phillips (1996). *Teaching Kids to Sing*. New York: Belmont CA, Thomson Schirmer.

- Kindlon, D. Ph.D., and Thompson, M. Ph.D., (2000). *Raising Cain: Protecting the Emotional Life of Boys*. Ballantine Books.
- Kokas, K (1982). "La Méthode d'Education Musicale de Kodály", in *Etude de l'Effet Psychologique de la Méthode d'Education Musicale de Kodály*, Kecskemét, Hungria: Institut de la Pédagogie musicale Zoltán Kodály.
- Kubik, G. (1970a), *Natureza e Estrutura de Escalas Musicais Africanas*. Lisboa, Portugal: Junta de Investigações do Ultramar, Centro de Estudos de Antropologia Cultural.
- Marvin, J. (2001). Tradução de Edson Carvalho Canto Coral: O canto coral afinado. *Publicação Oficial da Associação Brasileira de Regentes de Coros. Brasília, Brasil: Ano I, n° 1, 2001*, pp. 26-30.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo – Expressão e Educação Musical*. (4ª ed). Mem Martins: Departamento de Educação Básica;
- Mota, A. C. G. (1998). *VOZ: Aquecimento e Desaquecimento Vocal*. Monografia de conclusão do curso de especialização em Voz. São Paulo: Brasil.
- Moore, J. A. (1999). *Como organizar e realizar um ensaio coral eficiente*. In: CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE REGENTES DE COROS. Brasília. Anais... p. 47-52.
- Oliveira., Kociuba,Y. (2016). A afinação no processo de consciência harmónica em conjunto. *EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação: Formação de professores; contextos, sentidos e práticas*: ISSN 2176-1396. Disponível: <http://docplayer.com.br/53951255-A-afinacao-no-processo-de-consciencia-harmonica-em-conjunto.html>
- Palheiros, Graça. B. (2009). Conjunto. *Citações e dicas pedagógicas no Ensino da Música nas AEC- Recursos de apoio aos cursos de Meloteca: Recolha de António José Ferreira. Retirado em Maio 16, 2015 de pt.*
- Pardal, M. de F. (2017). Perturbações da Voz. Olha só quem não está falando – ProFala. [www.profala.com > arttf133](http://www.profala.com/arttf133)
- Penna, M. L. (1990). *Reavaliações e Buscas em Musicalização*. São Paulo: Brasil. Loyola.
- Pereira, A. L. (2009). A voz cantada infantil: pedagogia e didática. *Revista de Educação Musical da APEM*, n° 132, pp. 33-45.
- Pfautsch, L. (1973). The Choral Conductor and the Rehearsal. *Purpose of the rehearsal*. IN: DECKER, Harold & HERFORD, Julius. Choral conducting: a symposium. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- Pfordresher, P. Q., Brown, S. (2007) Poor-Pitch singing in the absence of "tone deafness". *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, v. 25, n. 2, December, pp. 95-115.
- Pimenta, J., Andrade, F., Sousa, A., Silval, F. (2009) A Voz cantada na infância in CÉSAR, A., Maksud, S. (eds.) *Fundamentos e Práticas em Fonoaudiologia*. Rio de Janeiro: Revinter. (p. 159-173);
- Projecto Educativo de Conservatório de Música do Porto. Disponível em: [https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/?page\\_id=2639](https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/?page_id=2639) .

- Rao, Doreen (1987). *Artistry in Music Education*. New York: Boosey and Hawkes.
- Ribeiro, L. M. S. (2017) Abordagens Pedagógicas no Ensino da Técnica Vocal. Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música: ESMAE
- Roberts, E., Davies, A. D. M. (1976) A method of extending the vocal range of "monotone" schoolchildren. *Psychology of Music*, n. 4, (p. 29-43).
- Rodrigues, H. (2003). *BebéBabá – Da Musicalidade dos Afectos à Música com Bebés*. Porto, Portugal: Campo das Letras e Companhia de Música Teatral.
- Silantien, J. (1999). Técnicas de ensaio coral para aperfeiçoar a afinação. In: CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE REGENTES DE COROS. Brasília. Anais... p. 91-94.
- Saxon, K.G & Schneider, C.M. (1995). *Vocal exercise physiology*. California Singular Publishing Group, (p.69-71).
- Silva, M. A. da; Prado, S. C. R.; Watanabe, S. R.; Simões, V. A. P. (2015 jul./dez.) A música no contexto escolar. *EDUCERE - Revista da Educação*, Umuarama, v. 15, n. 2, p. 239-249.
- Siple, K. (1995). The Adolescent Female Voice: A Review of Literature. *Education Resources Information Center (ERIC)*.
- Snyders, G. (1993). *Alunos Felizes*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Sobreira, S (2003). Desafinação vocal: compreendendo o fenômeno *REVISTA DA ABEM*, Londrina, | v.24, n.36, 2016 jan.jun pp. 130-146.
- Sousa, J., Silval, M., Ferreira, L. (2009) *O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto: diferentes abordagens*. Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol. 2010, pp. 317 - 328.
- Sparks, R. (2013) Intonation IX - Calibrating the Ear-John Goldsmith. Consultado em Novembro, 20, 2018, em: <https://choralnet.org/2013/05/intonation-ix-calibrating-the-ear-john-goldsmith/>.
- Swears, L., (1985). *Teaching the Elementary School Chorus*. West Nyack, NY: Parker.
- Vasconcelos, A. A. (2009). Vocal (Prática) in Meloteca: Citações e dicas pedagógicas no Ensino da Música nas AEC- Recursos de apoio aos cursos de Meloteca: Recolha de António José Ferreira. Retirado em Maio 15, 2015 de PT.
- Williams, J. (2013). *Teaching Singing to Children and Young Adults*. London, England: Compton
- Wise, K.J. (2009). *Understanding "tone deafness": A multi-componential analysis of perception, cognition, singing and self-perception in adults reporting musical difficulties*. Unpublished PhD Thesis, Keele University.  
[www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) .
- [www.mrlj.com](http://www.mrlj.com)  
[http://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/documentosorientadores/pe\\_cmp.pdf](http://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/documentosorientadores/pe_cmp.pdf)  
<http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf>  
<https://www.choralnet.org/2013/05/intonation-ix-calibrating-the-ear-john-goldsmith>

## ANEXOS

### Anexo 1: Proposta de Bibliografia – Nível Básico e Secundário – Disciplina de Formação Musical

- Benjamin, T; Horvit, M. & Nelson, R. (2009). *Music for sight singing*. Boston: Schirmer Cengage Learning.
- Bowman, D. & Terry, P. (1993). *Aural Matters, a Student's Guide to Aural Perception at Advanced Level*. London: Schott.
- Brockmann, N. (2009) *From Sight to Sound. Improvisational games for classical musicians*. Bloomington: Indiana University Press.
- Buonviri, N. (2015). *Building Better Dictation Skills*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc,
- Campbell, P. S. (1991) *Lessons from the world. A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books.
- Holmes, J. & Scaife, N (2011). *Aural Training in Practice – Grade 4 & 5*. London: ABRSM – Associated Board of the Royal Schools of Music.
- Horvit, M; Koozin, T. & Nelson, R. (2009). *Music for Ear Training*. Boston: Schirmer Cengage Learning.
- Houlahan, M & Tacka, P. (2011). *From sound to symbol – Fundamentals of music*. New York: Oxford University Press.
- Karpinski, G. (2000). *Aural skills acquisition – The development of listening, reading and performing skills in college-level musicians*. New York: Oxford University Press.
- Karpinski, G. (2007). *Manual for Ear Training and Sight Singing*. New York: w. w. Norton & Company, Inc.
- Krueger, C. (2011). *Progressive Sight Singing*. New York: Oxford University Press.
- Kuhn, C. (2003). *La formación musical del oído*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- Pratt, G. (1998). *Aural awareness – Principles and practice*. New York: Oxford University Press.
- Rogers, M. R. (2004). *Teaching Approaches in Music Theory. An Overview of Pedagogical Philosophies*. Trustees: Southern Illinois University Press.

**Anexo 2: Proposta de Bibliografia – Nível Secundário – Disciplina de Formação Musical**

<b>Título</b>	<b>Autor/Editora</b>
Adiestramento Elemental para Musicos	Paul Hindemith
Traité Pratique Du Rythme Mesuré	Fernand Fontaine
D'Une Clé À L'Autre – Volume 1B	Elisabeth Lamarque et Marie-José Goudard/Editions Henry Lemoine
J'écoute, j'écris – Vol. 1	Sophie Penitzka/ Éditeur Gérard Billaudot
Dictées Musicales – Vol. I; II; III; IV	M. Bleuse, J. Dauchy, A. Holstein/ Éditeur Gérard Billaudot
D'Un Rythme À L'Autre – Vol. I; II;III	Elisabeth Lamarque et Marie-José Goudard/Editions Henry Lemoine
Jeux de Rythmes e Jeux de Clés – Vol. 1;2;3;4;5;6;7;8	M. Bleuse, J. Dauchy, A. Holstein/ Éditeur Gérard Billaudot
Du Solfège Sur La F.M. 440 1;2;3;4;5;6;7;8	Éditeur Gérard Billaudot
22 Leçons Progressives de Lecture de Notes et de Solfège Rythmique – Vol. III B	Éditeur Gérard Billaudot
23 Leçons Progressives de Lecture de Notes et de Solfège Rythmique – Vol. IV A	Éditeur Gérard Billaudot
La Dictée en Musique Vol. 4;6	Éditeur Gérard Billaudot
Árias Antigas – Repertório de Canto	Vários Autores
Lieder – Repertório de Canto	Schubert/Schumann/Brahms
Preparatory exercises in Score Reading	R. O. Morris and Howard Ferguson/ Oxford University Press

## Anexo 3: Questionário de Professores



### Questionário de Professores de Formação Musical

#### Introdução

Este questionário desenvolvido no âmbito da Unidade de Estágio Curricular do 2º ano do Ciclo de Estudos Conducentes ao Grau de Mestre em Ensino da Música, insere-se no projeto de Intervenção Pedagógica supervisionado, que se intitula: “Afinação como meio duma vivência musical afetiva e efetiva. Os exercícios vocais melódicos e harmónicos como meios para desenvolvimento de afinação”. Aborda, como principal questão, a prática regular de exercícios vocais desenvolvidos propositadamente para maior consciência de afinação, com utilização de diferentes contextos musicais com base em técnica vocal, conhecimentos de fisiologia de aparelho fonador, questões relacionadas com a pedagogia de ensino de música e canto, particularmente em diferentes faixas etárias e ainda a prática de exemplificação correta dos exercícios a realizar.

A competência de afinação é muito importante para o desenvolvimento de um músico intérprete e para a formação de um ouvinte. Tanto na prática vocal, que se prende com diversos problemas de origem fisiológica e psicológica, como na prática de interpretação instrumental, que exige uma precisa memória auditiva, desenvolvimento de consciência harmónica e desenvolvimento da perceção auditiva, a aquisição desta competência passa por simples ato de cantar.

Ao longo da minha experiência como docente na disciplina de Classe de Conjunto Vocal (9 anos) deparo-me, com muita frequência, com problemas de desafinação que demora muito tempo a resolver ou melhorar, principalmente com os alunos que não tiveram uma educação musical inicial, que se baseia na exploração e descoberta de voz. É notório também que, os alunos que deixaram a prática vocal, devido às exigências dos projetos pedagógicos, limitando-se apenas às classes de conjunto de música instrumental, apresentam maiores dificuldades na afinação, pelo que a disciplina Formação Musical se torne o único veículo de ligação com exercício vocal.

No projeto, irei focar a minha atenção no estudo das condicionantes de afinação, no desenvolvimento dum plano de exercícios vocais e estratégias de ensino nas disciplinas de Coro e Formação Musical, que permitirá ajudar aos alunos a aprimorar a afinação, a independência vocal e a desenvolver e melhorar as capacidades auditivas e performativas.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Por favor, marque (X) à frente de cada um dos parâmetros abaixo indicados, numa escala de 1 a 5 valores, sendo atribuído o valor 1 “nada” e ao valor 5 “muito” conforme a sua opinião.

**Identifique em que ciclos exerce a sua atividade:** (Assinale com X a/as resposta/as)

Iniciação\_\_\_\_\_ 2ºCiclo\_\_\_\_\_ 3ºCiclo\_\_\_\_\_Secundário\_\_\_\_\_

**A. Considera que os alunos do Ensino Básico de 2ºCiclo têm maiores dificuldades em:**

**Ritmo**

1. Leitura dos exercícios rítmicos  
 2. Reconhecimento auditivo de células rítmicas  
 3. Escrita dos ditados rítmicos  
 4. Leitura solfejada

	Nada						Muito
		1	2	3	4	5	

**Melodia**

1. Leitura entoada em contexto duma tonalidade  
 2. Reconhecimento auditivo de intervalos

	Nada						Muito
		1	2	3	4	5	

**Harmonia**

1. Reconhecimento auditivo de acordes  
 2. Reconhecimento auditivo de sequências dos acordes de I, IV, V (M e m)

	Nada						Muito
		1	2	3	4	5	

**Teoria**

1. Classificação e construção de intervalos  
 2. Classificação e construção dos acordes  
 3. Construção de escalas e o seu reconhecimento  
 4. Reconhecimento auditivo de escalas  
 5. Organização de compassos (simples e composto)  
 6. Dominar as armações de claves

	Nada						Muito
		1	2	3	4	5	

	Nada	Muito			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Manipulação de saberes</b>					
1. Escrita de ditado melódico em contexto de tonalidade	<input type="checkbox"/>				
2. Escrita dos ditados rítmicos	<input type="checkbox"/>				
3. Composição/improvisação de melodia com base numa sequência harmónica I, V, (M e m).	<input type="checkbox"/>				

**B. Considera que os alunos do Ensino Básico de 3ºCiclo têm maiores dificuldades em:**

	Nada	Muito			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Ritmo</b>					
1. Leitura dos exercícios rítmicos	<input type="checkbox"/>				
2. Reconhecimento auditivo de células rítmicas	<input type="checkbox"/>				
3. Escrita dos ditados rítmicos	<input type="checkbox"/>				
4. Leitura solfejada	<input type="checkbox"/>				

	Nada	Muito			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Melodia</b>					
1. Leitura solfejada em contexto de uma tonalidade	<input type="checkbox"/>				
2. Leitura entoada em contexto duma tonalidade	<input type="checkbox"/>				
3. Leitura entoada sem referência à tonalidade	<input type="checkbox"/>				
4. Reconhecimento auditivo de intervalos	<input type="checkbox"/>				

	Nada	Muito			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Harmonia</b>					
1. Reconhecimento auditivo de acordes	<input type="checkbox"/>				
2. Reconhecimento auditivo de sequências dos acordes de I, IV, V, I6, V6 (M e m)	<input type="checkbox"/>				

	Nada		Muito
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3 4 5</b>
<b>Teoria</b>			
1. Classificação e construção de intervalos			
2. Classificação e construção dos acordes			
3. Reconhecimento auditivo de escalas			
4. Organização de compassos (simples e composto)			
5. Conhecer várias tonalidades			
6. Identificação das cadências			
7. Construção de escalas exóticas e seu reconhecimento auditivo.			

	Nada		Muito
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3 4 5</b>
<b>Manipulação de saberes</b>			
1. Escrita de um ditado melódico em qualquer tonalidade			
2. Escrita de um ditado de sons sem referência à tonalidade			
3. Escrita dum ditado melódico a duas vozes			
4. Escrita dos ditados rítmicos			
5. Improvisação com o ritmo dado			

**C. Considera que os alunos do Ensino Secundário têm maiores dificuldades em:**

	Nada		Muito
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3 4 5</b>
<b>Ritmo</b>			
1. Reconhecimento auditivo de células rítmicas			
2. Leitura de exercícios rítmicos com unidades de tempo diferentes			
3. Leitura de exercícios rítmicos com compassos Irregulares			
1. Leitura solfejada em diferentes claves			
4. Escrita dos ditados rítmicos com compassos irregulares e unidades de tempo diferentes			

	Nada	Muito			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Melodia</b>					
2. Leitura entoada em contexto de tonalidade					
3. Leitura entoada atonal					

	Nada	Muito			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Harmonia</b>					
1. Reconhecimento auditivo de intervalos até duas oitavas					
2. Reconhecimento auditivo de acordes					
3. Reconhecimento auditivo de seqüências dos acordes de I, IV, V, I6, V6 (M e m)					
4. Reconhecimento auditivo das cadências					

	Nada	Muito			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Teoria</b>					
1. Classificação e construção de intervalos					
2. Classificação e construção dos acordes					
3. Reconhecimento auditivo de escalas					
4. Organização de compassos (simples e composto)					
5. Reconhecimento de diferentes tonalidades numa partitura					
6. Identificação das cadências numa partitura					
7. Construção de escalas antigas e seu reconhecimento Auditivo.					

	Nada	Muito			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Manipulação de saberes</b>					
1. Escrita dum ditado melódico em qualquer tonalidade					
2. Escrita dum ditado melódico atonal					
3. Escrita dum ditado melódico a 4 vozes					
4. Improvisação com base numa seqüência harmónica					

**Qual a competência que considera mais importante para melhor construção de saber na disciplina Formação Musical para os alunos sem preparação inicial?**

Nada                  Muito

**1 2 3 4 5**

1. Audição
2. Canto
3. Imitação
4. Leitura


**Comentários**

**Considera que a competência de afinação vocal deve ser trabalhada na disciplina de Formação Musical ?**

Sim Não

--	--

**Comentários**

**Agradeço o seu contributo.**

#### Anexo 4: Planificação de aulas Iniciação IV. Nº1

Planificação Nº12.1.1					
Data: 28/02/19		Aula Nº1 (Iniciação IV) Regime Supletivo		Conservatório de Música do Porto	
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Ritmo	Desenvolvimento de leitura rítmica com reconhecimento e utilização de células rítmicas estudadas de compasso simples.  Desenvolvimento de reconhecimento auditivo e leitura as células rítmicas.	Reconhecer as células rítmicas aprendidas no contexto de partitura estudada “Segredo da Floresta”.	5'	Fotocópia de partituras	Observação direta; Participação; Comportamento; Atitude; Cumprimento de regras; Autonomia; Capacidade de recordar os conceitos já abordados
Melodia	Desenvolvimento de competências Auditivas.  Compreensão de construção e audição de intervalos.	Reconhecer e classificar os intervalos aprendidos no contexto de partitura “Segredo da Floresta” nº1, 2.  Cantar as canções com nome das notas.	5'  20'	Quadro pautado  Canção nº1, 2	
Harmonia	Desenvolver a capacidade de reconhecimento de conjuntos sonoros em contexto de tonalidade;	Cantar os nomes dos alunos em modos Maior e menos.  Reconhecimento dos modos auditivamente.	10'		

	concentração e memorização;				
Teoria	Construção de intervalos.	Reconhecer os intervalos na partitura estudada.	5'	Partitura	

## Anexo 5. Planificação de aula Iniciação IV. N.º2

Planificação N.º12.1.2					
Data: 07/03/19		Aula N.º2 (Iniciação IV) Regime Supletivo		Conservatório de Música do Porto	
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Ritmo	Desenvolvimento de leitura rítmica com reconhecimento e utilização de células rítmicas estudadas de compasso simples.	Leitura e reconhecimento das células rítmicas aprendidas ao longo do ano.  Leitura de exercícios rítmicos com marcação de pulsação n.º1, 4, 9, 10.	5'  10'	Ficha de trabalho n.º15	Observação direta; Participação; Comportamento; Atitude; Cumprimento de regras; Autonomia; Capacidade de recordar os conceitos já abordados
	Desenvolvimento de reconhecimento auditivo e leitura as células rítmicas.				
Melodia	Desenvolvimento de competências Auditivas. Compreensão de construção e audição de intervalos.	Reconhecer e classificar os intervalos aprendidos no contexto de partitura "Segredo da Floresta" n.º1, 2, 3.  Cantar as canções n.º4, 5 com nome das notas.	5'  5'	Quadro pautado  Canção n.º1, 2	
Harmonia	Desenvolver a capacidade de reconhecimento de conjuntos sonoros em contexto de tonalidade;	Cantar os nomes dos alunos em modos Maior e menos.	10'		
		Reconhecimento dos modos auditivamente.	5'		

	concentração e memorização;				
Teoria	Construção de intervalos.	Reconhecer os intervalos na partitura estudada.	5'	Partitura	

## Anexo 6. Planificação de aula Iniciação IV. N°3

Planificação N°12.1.3					
Data: 14/03/19		Aula N°3 (Iniciação IV) Regime Supletivo		Conservatório de Música do Porto	
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Ritmo	Desenvolvimento de leitura rítmica com reconhecimento e utilização de células rítmicas estudadas de compasso simples.	Leitura de exercícios rítmicos N° 2, 5 e 7 com marcação de pulsação em conjunto e individualmente	10'	Ficha de leitura rítmica	Observação direta; Participação; Comportamento; Atitude; Cumprimento de regras; Autonomia; Capacidade de recordar os conceitos já abordados
	Desenvolvimento de reconhecimento auditivo e leitura as células rítmicas.	Revisão das células rítmicas que representam maior dificuldade na execução	5'	Quadro	
		Ditado rítmico de 4 tempos	10'		
Melodia	Desenvolvimento de competências Auditivas.	Leitura entoada de exercícios N°3 com marcação de compasso	5'	Ficha de leituras	
	Compreensão de construção e audição de intervalos.	Ditado melódico com ritmo dado	10'		
Harmonia	Desenvolver a capacidade de reconhecimento de conjuntos sonoros em contexto de tonalidade;	Identificação auditiva dos intervalos melódicos	5'		

	concentração e memorização;				
Teoria	Compreensão e utilização de linguagem e conceitos	Reconhecer e escrever os ritmos estudados estudada.	Ao longo da aula	Partitura	

## Anexo 7. Planificação de aula Iniciação IV. N.º4

Planificação N.º12.1.4					
Data: 21/03/19		Aula N.º4 (Iniciação IV) Regime Supletivo		Conservatório de Música do Porto	
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Ritmo	Desenvolvimento de leitura rítmica com reconhecimento e utilização de células rítmicas estudadas de compasso simples.	Leitura solfejada de canção N.º6 “O gafanhoto canhoto” com marcação de pulsação em conjunto e individualmente	10'	Ficha de leitura rítmica	Observação direta; Participação; Comportamento; Atitude; Cumprimento de regras; Autonomia; Capacidade de recordar os conceitos já abordados
	Desenvolvimento de reconhecimento auditivo e leitura as células rítmicas.	Revisão das células rítmicas que representam maior dificuldade na execução  Ditado rítmico de 4 tempos (unidade de tempo uma semínima com ponto)	5'  10'	Quadro	
Melodia	Desenvolvimento de competências Auditivas. Compreensão de construção e audição de intervalos.	Leitura entoada de canção N.º6 “O gafanhoto canhoto” com marcação de compasso  Ditado de sons	5'  10'	Ficha de leituras	
	Harmonia	Desenvolver a capacidade de reconhecimento de conjuntos sonoros em contexto de	Identificação auditiva de acordes  M e m	5'	

Teoria	<p>tonalidade; concentração e memorização;</p> <p>Compreensão e utilização de linguagem e conceitos musicais</p>	<p>Reconhecimento de acordes M e m na partitura</p>	<p>Durante aula</p>		
--------	--	---	-------------------------	--	--

## Anexo 8. Planificação de aula Iniciação IV. Nº5

Planificação Nº12.1.5					
Data: 16/05/19		Aula Nº5 (Iniciação IV) Regime Supletivo		Conservatório de Música do Porto	
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Ritmo	Desenvolvimento de leitura rítmica com reconhecimento e utilização de células rítmicas estudadas de compasso simples.	Leitura rítmica e entoada das canções de cantata “O Segredo da Floresta” Nº1 - 7 com marcação de pulsação	7'	Partituras	Observação direta; Participação; Comportamento; Atitude; Cumprimento de regras; Autonomia; Capacidade de recordar os conceitos já abordados
	Desenvolvimento de reconhecimento auditivo e leitura as células rítmicas.	Revisão das células rítmicas que representam maior dificuldade na execução	5'	Quadro	
Melodia	Desenvolvimento de competências Auditivas.	Revisão de canções de cantata “O Segredo da Floresta” Nº1 - 7 com apoio de piano	13'	Partituras	
	Compreensão de construção e audiação de intervalos.	Exercícios de respiração, alongamentos e relaxamento	10'		
		Aquecimento vocal com utilização de exercícios em modos M e mesmos em modo menor	5'		

		Repetição da entoação das canções	5'		
Harmonia	Desenvolver a capacidade de reconhecimento de conjuntos sonoros em contexto de tonalidade; concentração e memorização;	Sensibilização auditiva para interpretação vocal das peças estudadas e afinação  Reconhecimento de diferentes modos das canções durante interpretação vocal	Durante aula		
Teoria	Compreensão e utilização de linguagem e conceitos musicais	Reconhecer diferentes formas de organização de compasso e unidade do tempo e de compasso	Durante aula	Partitura	

**Anexo 9. Planificação de aula 2ºCiclo. Nº1**

Planificação Nº12.2 1					
Data: 21/02/19		Aula Nº1 (2ºCiclo) Regime Articulado Supletivo		Conservatório de Música do Porto	
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Ritmo	Desenvolvimento de leitura rítmica com reconhecimento e utilização de células rítmicas estudadas de compasso composto.	Revisão de células rítmicas aprendidas. Trabalho de grupo e individual.	20'	Ficha de trabalho nº6	Observação direta; Participação; Comportamento; Atitude; Cumprimento de regras; Autonomia; Capacidade de recordar os conceitos já abordados
	Desenvolvimento de reconhecimento auditivo e leitura as células rítmicas.	Ditado rítmico	20'	Caderno	
Melodia	Desenvolvimento de competências auditivas e de leitura à primeira vista (solfejo com ritmo, texto com melodia).	Cantar com nome das notas a canção de M. F. Santos “Eu tenho um amigo” na tonalidade original (Ré Maior) com suporte de piano. Atenção à afinação	10'	Partitura de canção	
		Cantar a mesma canção em tonalidade menor (ré – menor) com suporte de piano.	10'		
Harmonia	Desenvolvimento de competências de audição e de composição.	Fazer uma análise do suporte harmónica da canção.	10'	Partitura de canção	
		Identificar os acordes M, m no estado fundamental e inversão, Aumentados e diminutos.	10		
Teoria	Construir uma base de conhecimento teórico sobre construção de intervalos e acordes nos seus diferentes estados.	Revisão de intervalos aprendidos.	7'	Caderno e quadro	
		Revisão de acordes aprendidos.	7'		

## Anexo 10. Planificação de aula 2ºCiclo. Nº2

Planificação N°12.2.2					
Data: 28/02/19		Aula N°2 (2ºCiclo) Regime Articulado e Supletivo		Conservatório de Música do Porto	
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Ritmo	Desenvolvimento de leitura rítmica com reconhecimento e utilização de células rítmicas estudadas de compasso composto.	Revisão de células rítmicas aprendidas.	5'	Ficha de trabalho.	Observação direta; Participação; Comportamento; Atitude; Cumprimento de regras; Autonomia; Capacidade de recordar os conceitos já abordados
	Desenvolvimento de reconhecimento auditivo e leitura as células rítmicas.	Ditado rítmico de 8 compassos de divisão simples com indicação de unidade de tempo.	20'	Ficha de leitura n°6, exercício 1.	
Melodia	Desenvolvimento de competências Auditivas.  Compreensão de construção e audiação de intervalos.	Revisão de intervalos aprendidos. Classificar os intervalos de 2M – 2m; 3M – 3m; 4P; 5P, 8P.	10'	Quadro pautado.	
		Reconhecimento de intervalos auditivamente.	10'	Partitura	
		Ditado melódico.			
		Cantar a canção “Eu tenho um amigo” com nome das notas e marcação de compasso.	30'		
			5'		
Harmonia	Desenvolver a capacidade de reconhecimento de conjuntos sonoros em contextos de uma	Revisão de acordes aprendidos: M., m., d.  Reconhecimento dos mesmos auditivamente.	10'		

	tonalidade; concentração e memorização;				
Teoria	Construção de intervalos e acordes.	Classificar os intervalos e acordes escritos no quadro.		Quadro pautado	

### Anexo 11. Planificação de aula 2ºCiclo. Nº3

Planificação N°12.2.3					
Data: 07/03/19		Aula N°3 (2ºCiclo) Regime Articulado e Supletivo		Conservatório de Música do Porto	
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Ritmo	Desenvolvimento de leitura rítmica com reconhecimento e utilização de células rítmicas estudadas de compasso composto.	Revisão de células rítmicas aprendidas.	5'	Ficha de trabalho.	Observação direta; Participação; Comportamento; Atitude; Cumprimento de regras; Autonomia; Capacidade de recordar os conceitos já abordados
	Desenvolvimento de reconhecimento auditivo e leitura as células rítmicas.	Leitura de e estudo de exercício rítmico em dois níveis.  Correção de erros na interpretação do exercício.	10'	Fotocópia de partituras	
		Composição de exercício rítmico por alunos com base nas células rítmicas aprendidas e interpretação do mesmo.	20'	Ficha de trabalho exercício N°1	
Melodia	Desenvolvimento de competências Auditivas. Compreensão de construção e audição de intervalos.	Ditado melódico.	25'	Quadro	
		Análise do ditado. Cantar o ditado.	10'	pautado.	
Harmonia	Desenvolver a capacidade de reconhecimento de conjuntos sonoros em contextos modais; concentração e memorização;	Revisão de acordes na escala de Dó Maior (I, IV, V). Cantar a escala com apoio harmónico de piano.  Construção de acordes de Tónica, Subdominante e Dominante na escala de C – Dur.	15'	Quadro. Caderno	

		Reconhecimento dos mesmos auditivamente.			
Teoria	Construção de intervalos.	Reconhecer os intervalos na partitura estudada.	5'	Partitura	



Harmonia	Desenvolver a capacidade de reconhecimento de conjuntos sonoros em contextos modais; concentração e memorização;	Reconhecimento auditivo de intervalos (harmônicos e melódicos) no espaço de duas oitavas; escalas M e m (3 formas); Acordes M, m, A e d	20'	Caderno	
Teoria	Construção de intervalos.	Revisão de estrutura	10'	Quadro	

**Anexo 13. Planificação de aula 2ºCiclo. Nº5**

Planificação Nº12.2.5					
Data: 06/06/19		Aula Nº5 (2ºCiclo) Regime Articulado e Supletivo		Conservatório de Música do Porto	
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Desenvolvimento de competência de Audição  Audição e identificação dos intervalos, acordes e escalas	Análise das competências desenvolvidas ao longo de processo de aprendizagem na disciplina de FM no 2ºCiclo.	Recolha de informação junto dos alunos sobre dificuldades que sentiram na execução das tarefas dos testes.	5 Min	Quadro	Observação direta; Participação; Comportamento; Atitude; Cumprimento de regras; Autonomia; Capacidade de recordar os conceitos já abordados
	Desenvolver a capacidade de reconhecimento auditivo de intervalos e acordes, concentração e memorização.	Elaboração dum plano improvisado das tarefas que os alunos identificam como prioritários ou difíceis.	10 Min		
	Desenvolver o sentido harmónico.	Audição e reconhecimento de intervalos (8P, 5P, 4P, 3M, 3m, 2M, 2m).	10 Min	Caderno	
	Consolidar o conhecimento sobre estruturas de escalas M e m (3 formas)	Audição e reconhecimento de acordes (M, m, d).	10'		
		Audição e reconhecimento de escalas (M, m (3 formas)	10'		

		Revisão de teoria sobre construção de escalas (M, m (3 formas))			
Interpretação de escalas e os seus suportes harmónicos	Consolidar o conhecimento e sensibilidade auditiva e interpretativa sobre escalas, estruturas de escalas M e m (3 formas)	Cantar escala Mi e a sua respetiva minore com os arpejos de T/I, S/IV, D/V.	10'	Caderno	
Ditado melódico	Cantar os acordes e seqüências harmónicas construídas.  Desenvolvimento de competências auditivas, reconhecimento de células rítmicas, intervalos e escalas.  Consolidação e aplicação de competências auditivas.  Capacidade de reconhecimento e correção dos erros.	Escrever um ditado melódico de 4 compassos com unidade de tempo semínima  Análise e correção do ditado melódico.	5'  20'  5'		
Leitura rítmica	Desenvolvimento de reconhecimento leitura das células rítmicas e a combinação das mesmas.  Treinar a motricidade.	Revisão das células rítmicas estudadas ao longo do ano	5 Min	Ficha de trabalho	

## Anexo 14. Planificação de aula 3ºCiclo. Nº1

Planificação Nº12.3.1		
Data: 23/04/19	Aula Nº1 (3ºCiclo) Regime Articulado e Supletivo	Conservatório de Música do Porto
<b>CONTEXTUALIZAÇÃO</b>		
<p>Em todas as aulas da disciplina de Formação Musical são trabalhadas as competências Auditivas, Performativas, Motoras, Expressivas, Leitura e Escrita e também Teoria. Nesta aula trabalhar-se-ão as competências Auditivas, visto que o teste do fim do 2º Período revelou algumas fragilidades neste campo de saber. As tarefas propostas para esta aula são: o ditado melódico de coro das escravas de ópera A. Borodin “Prince Igor” com as figuras rítmicas dadas. Para uma melhor sensibilização auditiva serão cantados diferentes modos Maiores e menores com respetivos arpejos de T, S, D. Também será proposta uma tarefa a executar nos cadernos de trabalho dos alunos com exemplificação no quadro: tendo as notas (sol, ré, mi-bemol) como base, construir os acordes de M, M6, M6/4, m, m6, m6/4, I, IV, V, I com indicação das tonalidades de resolução dos acordes. De seguida será colocada a gravação do ditado, já sensibilizando os alunos para sonoridade específica de algumas passagens melódicas. A mesma competência será também trabalhada com o canto de Zufriedenheit de W.A. Mozart. Execução da leitura rítmica vai ajudar a desenvolver as competências de escrita e leitura rítmica e deve ser auxiliada com compreensão de pulsação de tempo inteiro. Competência Teórica será praticada através de leitura, identificação, classificação dos intervalos e acordes trabalhados durante a aula.</p>		
<p>Danças Polovtsianas 1869-1887 Estreia: São Petersburgo, 4 de novembro de 1890</p>		
<p>A associação do Romantismo russo à música instrumental e ao bailado é quase imediata. Contudo, a ópera também foi um género importante na época, afirmando-se central para o estabelecimento de uma expressão musical localista e em língua russa. Muitas dessas obras retiraram a inspiração do maravilhoso e da literatura tradicional. Outras, de romances ou poemas contemporâneos. O Príncipe Igor coloca em palco o poema medieval Conto da campanha de Igor, um épico eslavo descoberto no final do século XVIII. O enredo baseia-se em factos históricos, a campanha falhada do Príncipe Igor Svyatoslavich contra os cumanos, também conhecidos como polovtsianos, uma tribo nómada que habitava na região do Rio Don. Considerada uma das grandes obras de Borodin, o argumento foi inspirado pelo crítico Vladimir Stasov, promotor do ideário nacionalista na Rússia romântica. Borodin trabalhou nesse projeto entre 1869 e 1870 e de 1874 a 1887. Contudo, a ópera permaneceu inacabada à data da sua morte. Os compositores Rimsky-Korsakov e Glazunov basearam-se nos esboços deixados por Borodin para criarem uma narrativa completa, que foi estreada no Teatro Mariinski em 1890. Além de completarem e orquestrarem parcialmente a ópera, Rimsky-Korsakov e Glazunov organizaram alguns elementos, como as Danças Polovtsianas. Transformaram-nas numa peça de concerto em estilo de rapsódia que sobrevive em duas versões, coral-orquestral ou apenas orquestral. Na ópera, a cena representa o exotismo dos povos asiáticos que Igor combatia. Uma introdução de sabor modal, protagonizada pelos instrumentos de sopro, cede lugar ao encantatório tema apresentado por vozes femininas, sublinhadas pelo oboé. Segue-se a rusticidade primitivista de uma dança masculina e a adição de camadas orquestrais em jogos de pergunta-resposta. Um número repetitivo de</p>		

conjunto e com grande intensidade é apresentado, preparando uma atmosfera de dança animada em que pontificam as intervenções das vozes masculinas, pontuadas por diversos instrumentos. A partir daí, as danças são novamente apresentadas, de forma sobreposta e com uma orquestração diferente, até se atingir o clímax. O colorido orquestral, a rusticidade e o exotismo fundem-se numa obra cuja história atribulada não permitia antever o seu sucesso nas salas de concerto.

### DESENVOLVIMENTO DA AULA

Enquadramento das atividades a desenvolver, com breve explicação sobre os procedimentos a respeitar.

Construção dos acordes de M, M6, M6/4; m, m6, m6/4; I, IV, V e identificação auditiva dos mesmos em diferentes tonalidades.

Escrita e análise de correção do ditado melódico de coro “Voa, canção, sobre as asas do vento” de ópera A. Borodin “Prince Igor”.

Cantar a canção/exercício Zufriedenheit de W.A. Mozart com apoio de piano.

Revisão das células rítmicas estudadas ao longo do ano. Interpretação em conjunto e individual os exercícios da ficha de trabalho.

Análise Identificação de progressão harmónica de canção/exercício Zufriedenheit.

Canto dos acordes em conjunto com e sem apoio de piano.

Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Escrita dos acordes e Identificação de tonalidades	Enquadramento das atividades a desenvolver, com breve explicação sobre os procedimentos a respeitar.		3'		Observação direta; Participação; Comportamento;
	Desenvolver a capacidade de reconhecimento de conjuntos sonoros em contextos modais e tonais; concentração e memorização;	Construir os acordes de M, M6, M6/4, m, m6, m6/4, T, S, D, T a partir das notas sol, ré, mi bemol.	20'	Caderno Quadro	Atitude; Cumprimento de regras; Autonomia; Capacidade de recordar os conceitos já abordados
	Desenvolver a capacidade de leitura de notas, ritmo e entoação;	Cantar os acordes e sequências harmónicas construídas.	7'		

	Desenvolver o sentido harmónico.				
Ditado melódico	Desenvolvimento de competências Auditivas. Compreensão de construção e audição de intervalos.	Coro das escravas "Voa, canção, sobre as asas do vento" de ópera Borodin "Prince Igor".	30'	Ficha de trabalho	
Leitura melódica	Análise e correção do ditado melódico. Desenvolvimento de competência de cantar a primeira vista, um exercício melódico, com marcação de padrão do compasso respeitando o fraseado e dinâmica da peça/excerto; reconhecimento do contexto harmónico.	Cantar canção/exercício Zufriedenheit de W.A. Mozart.	10' 10'	Anexo II	
Leitura rítmica	Revisão de células rítmicas aprendidas. Desenvolvimento de leitura rítmica e solfejada com reconhecimento e utilização de células rítmicas estudadas de compasso composto. Adquirir e consolidar conhecimentos teóricos, treinar a motricidade.	Atribuição de ficha com exercícios rítmicos. Ler os exercícios rítmicos a primeira vista.	10'	Ficha de trabalho	

## Anexo 15. Planificação de aula 3ºCiclo. Nº2

Planificação Nº12.3.2					
Data: 30/04/19	Aula Nº2 (3ºCiclo) Regime Articulado e Supletivo		Conservatório de Música do Porto		
<b>CONTEXTUALIZAÇÃO</b>					
<p>Em todas as aulas da disciplina de Formação Musical são trabalhadas as competências Auditivas, Performativas, Motoras, Expressivas, Leitura, Escrita e Teoria. Nesta aula continuar-se-á a trabalhar as competências Auditivas, visto que os alunos revelam dificuldades de reconhecimento dos intervalos e acordes. Através de diferentes estratégias pedagógicas será dada a abordagem ao tema de organização sonora numa escala, num modo e numa afinação. As tarefas propostas para esta aula são: explicação teórica sobre organização sonora. As competências Auditivas, Performativas, Motoras, Expressivas, Leitura e também de Teoria serão também trabalhadas com o canto de “Eu tenho um amigo” M. F. Santos em modos M e m; interpretação de exercício harmónico e canto “Na den Fruhling” de Franz Schubert. A mesma canção será o campo de análise harmónica. A execução da leitura rítmica vai ajudar a desenvolver as competências de escrita e leitura rítmica e deve ser auxiliada com compreensão de pulsação de tempo inteiro. As competências Teóricas serão praticadas através da leitura, identificação, classificação dos intervalos e acordes trabalhados durante a aula.</p>					
<b>DESENVOLVIMENTO DA AULA</b>					
Anúnciação dos objetivos de aula e atividades a desenvolver.					
Visualização do filme sobre afinação Pitagórica. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=n_8d_XzUvX8">https://www.youtube.com/watch?v=n_8d_XzUvX8</a>					
Contextualização teórica sobre organização sonora.					
Cantar a canção “Eu tenho um amigo” em modos Maior e menor.					
Analisar os intervalos de peça de “Na den Fruhling” de Franz Schubert (compassos 5 – 14) e cantar o trecho com o apoio do piano.					
Analisar a mesma canção sob a perspetiva harmónica.					
Cantar o exercício harmónico nº1 com apoio de piano com utilização de teclado.					
Audição e reconhecimento auditivo de acordes tocados em posição cerrada, no registo médio do piano, de entre os seguintes: perfeito maior e perfeito menor (no estado fundamental ou inversões), 5ª diminuta (estado fundamental), 5ª aumentada e sétima da dominante. Terão de ser reconhecidos o tipo e estado do acorde.					
Breve resumo sobre temática aprendida.					
Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
	Anúnciação dos objetivos de aula e atividades a desenvolver.		3'		Observação direta;

Identificação de intervalos e acordes	Contextualização teórica sobre organização sonora.	Visualização do filme sobre afinação Pitagórica.	7'	Projektor	Participação; Comportamento; Atitude; Cumprimento de regras; Autonomia; Capacidade de recordar os conceitos já abordados
	Desenvolver a capacidade de leitura de intervalos melódicos e harmônicos; Vivenciar diferentes modos de organização sonora.	Cantar a canção de M. F. Santos “Eu tenho um amigo” em modos M e m.	10'	Caderno Quadro Teclados	
	Desenvolver a capacidade de reconhecimento de intervalos, acordes; concentração e memorização;	Analisar o trecho “Na den Fruhling” de Franz Schubert cc. 5 - 14 sob perspectiva harmónica.	10'	Anexo II	
	Desenvolver o sentido harmónico. Sensibilização auditiva consciente (AUDIAÇÃO).	Analisar o exercício harmónico nº1 e cantar por vozes	30'	Ficha	
Leitura melódica	Desenvolvimento da competência de cantar à primeira vista, um exercício melódico, com marcação de padrão do compasso respeitando o fraseado e dinâmica da peça/excerto; reconhecimento do contexto harmónico.	Cantar “Na den Fruhling” de Franz Schubert cc. 5 - 14	20 min	Anexo II	
	Desenvolvimento de autocontrolo e autonomia; Capacidade de síntese.	Breve resumo sobre temática aprendida	10min		

## Anexo 16. Declaração de Autorização de Identificação



### DECLARAÇÃO

(Para efeitos de autorização de identificação)

Nos termos previstos na Parte 1, nº18 do Despacho RT-31/2019 da Universidade do Minho, declara-se que a estagiária Iryna Horbatyuk está autorizada a identificar a Academia de Música de Vilar de Paraíso, no âmbito do seu relatório de estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Porto, 24 de outubro 2019

Diretora de Academia de Música Vilar d Paraíso

