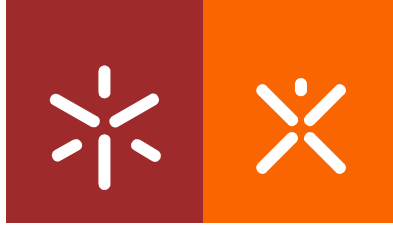




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Inês Ribeiro Tavares Ferreira

**A Audição Musical como estratégia didática
nas disciplinas de *História da Cultura e das
Artes* e de *Formação Musical* no Ensino
Especializado de Música**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Inês Ribeiro Tavares Ferreira

**A Audição Musical como estratégia didática
nas disciplinas de *História da Cultura e das
Artes e de Formação Musical* no Ensino
Especializado de Música**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música
Área de Especialização em Ciências Musicais

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Ângelo Martingo

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-NãoComercial-Compartilhalgal
CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Agradecimentos

Com a chegada ao fim de mais uma etapa na minha formação acadêmica e, na certeza de que uma conquista desta envergadura não se realiza exclusivamente de forma individual, tenho de agradecer àqueles que tornaram possível a realização do presente trabalho.

Ao meu orientador, Professor Doutor Ângelo Martingo, pela orientação clara e objetiva, bem como pela disponibilidade e confiança transmitida;

À Professora Doutora Elisa Lessa agradeço a constante partilha de saberes, a reiterada disponibilidade e o valioso contributo na minha aprendizagem, ao longo de todo o meu percurso pelas Ciências Musicais;

A todos os meus professores da área das Ciências Musicais que fizeram parte do meu percurso de Licenciatura e de Mestrado, agradeço todos os ensinamentos e constante partilha de conhecimentos;

À Escola Profissional e Artística do Vale do Ave e ao Centro de Cultura Musical por terem aberto portas a este Projeto e por terem contribuído para a realização do mesmo;

Aos meus professores cooperantes pelo constante entusiasmo, disponibilidade e valiosa partilha de conhecimentos e experiências, e a todos os alunos intervenientes no Projeto, pelo empenho e disponibilidade demonstrados;

À minha família, por todo o carinho, encorajamento e apoio incondicional pelo mundo da música. Ao meu avô Alfredo por me ter oferecido o meu piano acústico; à minha avó Amélia por assistir com entusiasmo aos meus concertos e audições; ao meu pai Ezequiel, por me ter transmitido o amor por esta tão nobre arte e me auxiliar ao longo do percurso; à minha mãe Bernardete, o meu sentido agradecimento por acreditar veementemente nas minhas capacidades e ser o leme na minha formação no mundo da música; à minha irmã Sofia, o especial reconhecimento pelo tempo dedicado à escuta dos meus desabafos e devaneios e pelo constante e fundamental apoio emocional; ao meu irmão César, por preencher os meus dias de luz e por depositar, constantemente, confiança nas minhas capacidades;

Aos meus colegas das Ciências Musicais, tanto da Licenciatura, como do Mestrado, por caminharem ao meu lado, sempre com muita camaradagem e entreatada;

Aos meus amigos por toda a amizade, carinho, compreensão e apoio incondicional.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A audição musical como estratégia didática nas disciplinas de História da Cultura e das Artes e de Formação Musical no Ensino Especializado de Música

Resumo

O presente relatório versa a intervenção pedagógica realizada no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, no Ramo de Ciências Musicais, implementado na Escola Profissional e Artística do Vale do Ave e no Centro de Cultura Musical, nos Grupos de Recrutamento M30 (História da Cultura e das Artes) e M28 (Formação Musical) no ano académico 2021–2022.

A intervenção pedagógica, de carácter investigação-ação, foi realizada com a participação de três turmas do Ensino Secundário (10.º, 11.º e 12.º ano), de História da Cultura e das Artes, e de três turmas do Ensino Básico (5.º, 6.º e 9.º ano), de Formação Musical, e teve como objeto a audição musical enquanto estratégia didática das disciplinas da área das Ciências Musicais, visando, em particular, otimizar estratégias de aprendizagem ao nível da compreensão, através da audição, de perspetivas históricas, estilísticas, críticas e de perceção auditiva; promover a reflexão e o espírito crítico e competências interpretativas dos alunos no que diz respeito ao fenómeno musical e aos conteúdos das disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e Formação Musical; e criar materiais didáticos que desenvolvam as competências de audição ativa, no âmbito dos conteúdos programáticos.

Para o efeito, procedeu-se à implementação de uma escuta musical ativa, designadamente, uma audição direcionada para a estrutura musical e a contextualização histórica, acompanhada de guias de audição, e da realização de exercícios de reflexão/análise crítica, durante e após a audição de um exemplo musical, e de exercícios de escrita e desenvolvimento a cerca de uma audição musical.

A avaliação da intervenção, com a recurso a inquéritos por questionário aplicados aos alunos, bem como a observação e análise do comportamento, motivação e participação dos mesmos ao longo das aulas lecionadas, permitiu verificar que a audição musical, enquanto estratégia didática, contribui para o desenvolvimento de um conhecimento musical mais significativo e ativo nas disciplinas das Ciências Musicais.

Palavras-chave: Audição Musical; Ciências Musicais; Estratégias didáticas; Perceção Auditiva.

Listening to music as a didactic strategy in the subjects of History of Culture and Arts and Musical Theory in Specialized Music Teaching

Abstract

This report deals with the pedagogical intervention carried out within the scope of the Professional Internship of the Master's Degree in Music Teaching, in Musicology variant, at the University of Minho, implemented at Escola Profissional e Artística do Vale do Ave and Centro de Cultura Musical, in the Recruitment Groups M30 (History of Culture and Arts) and M28 (Musical Theory), in academic year 2021–2022.

The pedagogical intervention, of an action-research nature, was carried out with the participation of three classes of Secondary Education (10th, 11th and 12th grade), of History of Culture and Artes, and of three classes of Basic Education (5th, 6th, and 9th grade), of Musical Theory, and aimed at musical listening as a didactic strategy for subjects in the area of Musicology, aiming, in particular, optimize learning strategies at the level of comprehension, through listening, of historical, stylistic, critical and auditory perception perspectives; promote reflection and critical thinking and interpretative skills of students with regard to the musical phenomenon and the contents of the disciplines of History of Culture and Arts – History of Music and Musical Training; and create didactic materials that develop active listening skills, within the programmatic contents.

For this purpose, active music listening was implemented, namely listening to the musical structure and historical context, accompanied by listening guides, and reflection/critical analysis exercises, during and after the audition of a musical example, and writing and development exercises about a musical audition.

The evaluation of the intervention, using questionnaire surveys applied to the students, as well as the observation and analysis of the behavior, motivation and participation of the students throughout the classes taught, allowed us to verify that listening to music, as a didactic strategy, contributes to the development of a more significant and active musical knowledge in disciplines of Musicology.

Keywords: Music Listening; Musicology; Didactic strategies; Earing Perception.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Introdução.....	1
I. Enquadramento Teórico.....	4
I.1. O ouvido, o ouvinte e a experiência estética	4
I.2. A Audição Musical: Escutar, Ouvir, Entender ou Compreender?	9
I.3. Audição Passiva vs Audição Ativa.....	10
I.4. O Ensino de Música e a Audição Musical	12
I.4.1. Audição Musical na Sala de Aula: que estratégias?.....	18
I.4.1.1. As sequências de movimento/gestos.....	23
I.4.1.2. O recurso a suporte visual	24
I.4.1.3. Os relatos verbais e a redação escrita.....	25
I.4.2. A Audição Musical na disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música.....	27
I.4.3. A Audição Musical na disciplina de Formação Musical	31
II. Contexto de Intervenção.....	36
II.1. Enquadramento Geográfico e Cultural: a Região do Porto (Ave e Porto).....	36
II.2. O Centro de Cultura Musical: história, missão e objetivos	37
II.3. A Escola Profissional e Artística do Vale do Ave: história, missão e objetivos	38
II.4. Os Programas Curriculares	40
II.4.1. As Aprendizagens Essenciais de Formação Musical	41
II.4.2. As Aprendizagens Essenciais de História da Cultura e das Artes	42
II.5. Caracterização das turmas participantes no Projeto de Intervenção	43
III. Intervenção Pedagógica	50
III.1. Questões metodológicas	50
III.1.1. Metodologia de Investigação.....	50
III.1.2. Problemática, Questões e Objetivos de Investigação e de Intervenção	52
III.1.3. Instrumentos de Recolha de Dados	53

III.2. Observação de Aulas	54
III.2.1. História da Cultura e das Artes – História da Música	57
III.2.2. Formação Musical	58
III.3. Aulas Lecionadas.....	59
III.3.1. História da Cultura e das Artes - História da Música.....	59
III.3.2. Formação Musical	69
IV. Resultados e Análise de Dados.....	73
IV.1. Análise de Dados.....	73
IV.1.1. Inquérito pré-intervenção.....	73
IV.1.2. Inquérito pós-intervenção	88
IV.2. Interpretação e discussão dos resultados	95
Conclusão	98
Considerações Finais.....	102
Referências Bibliográficas	104
Apêndices.....	109
Anexos	133

Índice de figuras

Fig. 1 – W. A. Mozart, Fuga em Dó Maior, Kv. 394, cc. 1-9.	64
Fig. 2 – J. Haydn, Finale do Quarteto n.º 4, op. 40, Hob.III:47, cc. 1-8.	65
Fig. 3 – L. V. Beethoven, Finale do Quarteto de cordas n.º 13, op. 130, cc. 1-25.	66
Fig. 4 – Visão geral do Padlet do Projeto.	68
Fig. 5 – W. A. Mozart, Andante do Quarteto de Cordas n.º 21, K. 575, cc. 1-9.	72

Índice de tabelas

Tabela 1 - Estratégias didáticas para as atividades de audição musical na disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música. Fontes: Lowe, 2012; McManus, 2014.	31
Tabela 2 – As turmas alvo de intervenção.	43
Tabela 3 - Exemplo de grelha de observação de aulas – História da Cultura e das Artes – História da Música.	55
Tabela 4 - Exemplo de grelha de observação de aulas – Formação Musical.	56
Tabela 5 - Distribuição das aulas lecionadas na disciplina de História da Cultura e das Artes.	60
Tabela 6 - Exemplificação da aplicação da audição da estrutura musical e do repertório musical utilizado.	61
Tabela 7 - Exemplificação da aplicação da audição histórica e do repertório musical utilizado.	62
Tabela 8 – Exemplo do trabalho que dois alunos (11.º e 12.º ano) colocaram Padlet do Projeto.	69
Tabela 9 – Distribuição das aulas lecionadas na disciplina de Formação Musical.	69

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos instrumentos da Turma 1.	44
Gráfico 2 – Distribuição dos instrumentos da Turma 2.	45
Gráfico 3 – Distribuição dos instrumentos da Turma 3.	46
Gráfico 4 - Distribuição dos instrumentos da Turma 4.	47
Gráfico 5 - Distribuição dos instrumentos da Turma 5.	48
Gráfico 6 – Distribuição dos instrumentos da Turma 6.	49
Gráfico 7 – Instrumento [Inquérito pré-intervenção de HCA].	74
Gráfico 8 – Estilos musicais ouvidos [Inquérito pré-intervenção de HCA].	75
Gráfico 9 – A audição musical... [Inquérito pré-intervenção de HCA].	77
Gráfico 10 – Disciplinas que devem integrar a audição musical [Inquérito pré-intervenção de HCA]. ..	77

Gráfico 11 – A Audição Musical e a compreensão dos conteúdos de HCA [Inquérito pré-intervenção de HCA].	78
Gráfico 12 – O relacionamento com obras musicais e o conhecimento do repertório [Inquérito pré-intervenção de HCA].	78
Gráfico 13 – A importância da audição musical na formação do músico [Inquérito pré-intervenção de HCA].	78
Gráfico 14 – Importância da audição musical nas aulas de HCA [Inquérito pré-intervenção de HCA].	79
Gráfico 15 – Importância da distinção auditiva de obras dos períodos da História da Música. [Inquérito pré-intervenção de HCA].	79
Gráfico 16 – Competências desenvolvidas com os exercícios de audição musical [Inquérito pré-intervenção de HCA].	80
Gráfico 17 – Procura de informação sobre as obras musicais ouvidas em sala de aula [Inquérito pré-intervenção de HCA].	80
Gráfico 18 – Fatores de motivação em HCA [Inquérito pré-intervenção de HCA].	80
Gráfico 19 – Instrumento [Inquérito pré-intervenção de FM].	82
Gráfico 20 – Estilos musicais ouvidos [Inquérito pré-intervenção de FM].	82
Gráfico 21 – A Audição Musical... [Inquérito pré-intervenção de FM].	84
Gráfico 22 – Disciplinas que devem integrar a audição musical [Inquérito pré-intervenção de FM].	84
Gráfico 23 – A Audição Musical e a compreensão dos conteúdos de FM [Inquérito pré-intervenção de FM].	85
Gráfico 24 – O relacionamento com obras musicais e o conhecimento do repertório [Inquérito pré-intervenção de FM].	85
Gráfico 25 – A importância da audição musical na formação do músico [Inquérito pré-intervenção de FM].	85
Gráfico 26 – Importância da audição musical nas aulas de FM [Inquérito pré-intervenção de FM].	86
Gráfico 27 – A importância da distinção auditiva de obras dos períodos da História da Música [Inquérito pré-intervenção de FM].	86
Gráfico 28 – Competências desenvolvidas com os exercícios de audição musical [Inquérito pré-intervenção de FM].	87
Gráfico 29 – Procura de informação sobre as obras musicais ouvidas em sala de aula [Inquérito pré-intervenção de FM].	87
Gráfico 30 – Fatores de motivação em FM [Inquérito pré-intervenção de FM].	88
Gráfico 31 – Disciplinas que devem integrar a audição musical [Inquérito pós-intervenção de HCA].	89
Gráfico 32 – A Audição Musical e a compreensão dos conteúdos de HCA [Inquérito pós-intervenção de HCA].	89
Gráfico 33 – Motivação nas aulas lecionadas pela professora estagiária [Inquérito pós-intervenção de HCA].	91

Gráfico 34 – Fatores de motivação nas aulas lecionadas pela professora estagiária [Inquérito pós-intervenção de HCA].....	91
Gráfico 35 – Caracterização dos momentos de audição musical nas aulas da professora estagiária [Inquérito pós-intervenção de HCA]......	91
Gráfico 36 – Disciplinas que devem integrar a audição musical [Inquérito pós-intervenção de FM].....	93
Gráfico 37 – Motivação nas aulas lecionadas pela professora estagiária [Inquérito pós-intervenção de FM]......	94
Gráfico 38 – Fatores de motivação nas aulas lecionadas pela professora estagiária [Inquérito pós-intervenção de FM].....	95

Introdução

Escutar é uma das principais vias pela qual a música é aprendida, experimentada e apreciada. É certo que “A música só pode estar realmente viva quando há ouvintes que estão realmente vivos.” (Copland, 1953, p. 139).

No contexto do Ensino Artístico Especializado da Música, um dos principais desafios é fazer com que o aluno seja capaz de perceber e compreender auditivamente aquilo que escuta (escuta consciente e ativa), de modo que aprenda ativamente com as atividades de audição musical. No que concerne às disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical, desenvolver uma audição ativa efetiva, auxiliadora da formação de ouvintes de música experientes, atentos e musicalmente instruídos, é uma meta importante no processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, foi elaborado, no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música, variante de Ciências Musicais, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, o Projeto de Intervenção Pedagógica intitulado “A audição musical como estratégia didática nas disciplinas de História da Cultura e das Artes e de Formação Musical no Ensino Especializado de Música”, cuja implementação na Escola Profissional e Artística do Vale do Ave (ARTAVE) e no Centro de Cultura Musical (CCM), nas disciplinas dos grupos de recrutamento M30 (História da Cultura e das Artes – História da Música) e M28 (Formação Musical), agora se relata.

A intervenção pedagógica visou o desenvolvimento de uma audição ativa efetiva, através de metodologias didáticas que tornem a audição musical numa atividade de aprendizagens significativas e potencializadora de novos conhecimentos, bem como de aproximação entre a teoria e a prática, nas disciplinas das Ciências Musicais. Tendo por base um ensino focado no aluno, pretende-se perceber de que forma, partindo da audição musical, os alunos são capazes de compreender o fenómeno musical no seu todo, refletindo sobre as suas experiências pessoais de audição. Desta forma, na prática pedagógica é proposta uma abordagem diferente à audição musical, no contexto de ensino e aprendizagem de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical, dando especial atenção ao desenvolvimento do espírito crítico e ao envolvimento intelectual com a música.

A motivação para a escolha desta temática decorreu de uma reflexão realizada ao longo de todo o percurso académico, tendo-se constatado que as atividades de audição musical nas disciplinas de História da Cultura e das Artes e de Formação Musical constituem, por vezes, um momento passivo da aula e que acabam por não se traduzir em aprendizagens efetivas. Foi neste contexto que surgiu a

problemática associada ao Projeto de Intervenção – *como utilizar a audição musical na sala de aula para tornar esta atividade potencializadora de aprendizagem?*

Tendo por base a metodologia de investigação-ação surgiram, associadas a esta problemática, questões de investigação que, aliadas a uma revisão bibliográfica, nortearam este Projeto, a saber: 1) *De que modo a audição de exemplos de repertório potenciam a aprendizagem das Ciências Musicais, no contexto das disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical?*; 2) *Que estratégias devem ser utilizadas para que a audição musical contribua para uma maior compreensão e reflexão crítica do fenómeno musical?*; 3) *Que metodologias/processos didáticos utilizar nas atividades de audição musical na sala de aula de História da Cultura e das Artes – História da Música e Formação Musical, de forma a potenciar a aprendizagem?*; 4) *Como envolver os alunos nas aprendizagens de audição musical no contexto de sala de aula?*

Por sua vez, das questões de investigação emergiram os seguintes objetivos de investigação: 1) *Aferir de que modo a utilização de exemplos de repertório e a respetiva audição potencia o processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas do âmbito das Ciências Musicais*; 2) *Indagar que estratégias devem ser utilizadas para que a audição musical contribua para uma maior reflexão crítica do fenómeno musical, do ponto de vista dos conteúdos das Ciências Musicais*; 3) *Compreender que metodologias/processos didáticos utilizar nas atividades de audição musical na sala de aula de História da Cultura e das Artes-História da Música e Formação Musical, de forma a potenciar a aprendizagem*; 4) *Averiguar de que maneira uma efetiva atividade de audição musical contribui para a formação dos Jovens Músicos*.

Na operacionalização pedagógica das questões e objetivos enunciados procurou-se, designadamente, 1) *Colocar em prática estratégias de aprendizagem ao nível da compreensão, através da audição, de perspetivas históricas, estilísticas, críticas e de perceção auditiva*; 2) *Promover a reflexão e o espírito crítico dos alunos, no que diz respeito ao fenómeno musical e aos conteúdos das disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e Formação Musical*; 3) *Desenvolver a habilidade de interpretar estruturas musicais durante e após uma experiência auditiva*; 4) *Estimular, nos alunos, a capacidade de escrever e descrever aquilo que estão a ouvir, na atividade de audição musical*; 5) *Criar, aplicar e avaliar materiais didáticos que desenvolvam as competências de audição ativa, no âmbito dos conteúdos programáticos*.

O presente relatório de estágio documenta a intervenção efetuada em quatro capítulos: I. Enquadramento Teórico, onde se realiza uma revisão bibliográfica sobre a temática inerente a este relatório, alicerçada em quatro subcapítulos fundamentais, o primeiro relativo ao conceito de audição musical e, o segundo, referente à audição musical no contexto do Ensino de Música; II. Contexto de Intervenção, onde é feita referência aos estabelecimentos de ensino e aos seus programas curriculares, bem como às turmas alvo de intervenção pedagógica; III. Intervenção Pedagógica, onde são apresentadas questões metodológicas, a observação de aulas e prática pedagógica desenvolvida; e IV. Resultados e Análise de Dados, onde se apresentam os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário, seguidos de uma reflexão sobre os mesmos. Para finalizar são apresentadas as conclusões e as considerações finais deste trabalho, onde se analisa toda a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica e respetivos resultados e limitações.

I. Enquadramento Teórico

O primeiro capítulo do presente relatório consiste no enquadramento teórico sobre a temática da audição musical, resultante da revisão bibliográfica elaborada. Encontra-se dividido em quatro subcapítulos, nos quais: o primeiro (cap. I. 1.) pretende realizar uma definição do ouvido, do ouvinte e da experiência estética; o segundo (cap. I. 2.) faz referência a conceitos como *escutar*, *ouvir*, *entender* e *compreender*; o terceiro (cap. I. 3.) faz a distinção entre a audição passiva e a audição ativa; e o quarto (cap. I. 4.) realiza uma revisão da literatura relativamente ao Ensino de Música e à sua relação com a Audição Musical, sendo exploradas estratégias didáticas que podem ser implementadas na sala de aula, bem como o contexto de ensino da audição musical nas disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical.

I.1. O ouvido, o ouvinte e a experiência estética

A música só pode ser apreciada através da audição. Não contemplamos uma obra musical da mesma forma que observamos, por exemplo, uma pintura. Isto acontece porque, na sua essência, a música é um fenómeno sonoro, é *a arte dos sons*. O som ocorre quando um meio elástico é perturbado, excitando o sistema auditivo, gerando o fenómeno da audição e, por consequência, a percepção sonora, que significa a reação do ouvido a um determinado som (onda sonora). Como recorda Henrique (2007, pp. 810–811): “Além de captar sinais de 16 a 20000 Hz, o sistema auditivo tem a capacidade de se adaptar às características do som que está a ouvir”. Desta forma, fica claro que o ouvido humano e o material acústico são fatores fundamentais no processo de percepção musical. É neste contexto que Michels (2003) refere também que:

A música contém dois elementos: o material acústico e a ideia intelectual. Estes não coexistem apenas como forma e conteúdo, mas combinam-se, na música, para formar uma imagem una. Para se poder tornar veículo da ideia, o material acústico sofre uma preparação pré-musical, mediante um processo de selecção e ordenação: escolhem-se sons de entre os múltiplos sons naturais. (...) A ideia intelectual converte o material acústico em arte dos sons (...). (p. 11)

O ouvido é, portanto, o órgão responsável por captar as sensações auditivas. Apesar de captar os sons, o ouvido necessita da mente para organizar as informações recolhidas auditivamente e lhes atribuir,

posteriormente, significados. Assim, pode ouvir-se e não se escutar realmente, uma vez que ouvir e escutar são duas ações diferentes¹. Ouvir não é sinónimo de prestar verdadeiramente atenção ao que se está a ouvir, uma vez que o ouvido apenas capta uma sucessão de sons; por sua vez, escutar reflete a existência de uma procura por atribuir significados àquilo que se ouviu. Nesse sentido, Edgar Willems (1890-1978)², refere no seu livro *Les Bases psychologiques de l'éducation musicale*, que o ouvido musical não é apenas um órgão sensorial. Segundo o pedagogo, o ouvido "(...) comporta também uma actividade afectiva e mental, de natureza mais subtil, mais flexível e mais apta a transformar-se em vista de um progresso" (Willems, 1970a, p. 54). Sendo a música um fenómeno sonoro, ouvi-la será a forma mais fundamental de a abordar. Neste sentido, um bom ouvinte será aquele que compreende, auditivamente, a linguagem musical e a forma como esta se desenvolve. É neste domínio que Cecília França e Keith Swanwick (2012) distinguem o "ouvir como meio" e o "ouvir como fim em si mesmo", referindo:

É necessário, portanto, distinguir entre o ouvir como meio, implícito nas outras atividades musicais, e o ouvir como fim em si mesmo. No primeiro caso, o ouvir estará monitorando o resultado musical nas várias atividades. No segundo, reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical. (França & Swanwick, 2002, p. 13)

Aaron Copland (1900-1990), em *What to listen for in music* (1953), refere que todos ouvimos música em três planos distintos aos quais denomina de 1) *plano sensível*, 2) *plano expressivo* e 3) *plano puramente musical* (Copland, 1953, p. 13). Para o autor, dividir desta forma o processo auditivo torna mais clara a maneira como se ouve. No *plano sensível*, a música é ouvida pelo prazer sonoro, sem haver uma consciência desse processo; no *plano expressivo* é apreciada a qualidade expressiva que caracteriza uma obra musical, procurando-se atribuir um significado a essa expressividade; no *plano puramente musical*, procura-se identificar, discernir e compreender a matéria estrutural da música, no que diz respeito à melodia, ritmo, harmonia, texturas, entre outros aspetos (Copland, 1953, pp. 13–17).

Uma vez que a audição musical é uma forma de contemplar a música enquanto objeto artístico, é pertinente apresentar algumas perspetivas estéticas sobre as experiências de apreciação do objeto

¹ Esta dicotomia entre ouvir e escutar será abordada na secção I.3. deste capítulo.

² Nota, no ponto I.2. deste enquadramento teórico, será abordado com mais detalhe este autor.

artístico, bem como da fruição e audição musical. Harold F. Abeles, Charles R. Joffer e Robert H. Klotman (1994) caracterizam a experiência estética partir de seis elementos, a saber: 1) a experiência estética não tem nenhum propósito prático ou utilitário, proporcionando satisfação e prazer; 2) a experiência estética envolve sentimento, pois há uma reação ao que está a ser ouvido ou visto; 3) a experiência estética envolve o intelecto, o pensamento e a consciência, uma vez que a mente contempla conscientemente um objeto artístico; 4) a experiência estética envolve foco de atenção; 5) a experiência estética deve ser vivida; e 6) a experiência estética tem como resultado uma vida mais plena e significativa (Abeles et al., 1994, pp. 74–85). Jody Kerchner menciona que a experiência musical estética no campo da música é criada pelos próprios ouvintes, uma vez que estes ouvem e percebem elementos musicais a partir do contacto sensorial com a música. Nas palavras da autora:

Os ouvintes de música criam e recriam a sua própria experiência musical ao perceberem elementos musicais a partir de modalidades sensoriais. (...) A capacidade de perceber os sons musicais, ordená-los e reorganizar estruturas musicais existentes é apenas parte de uma experiência musical estética.³
(Kerchner, 2000, p. 32)

Numa primeira instância é, claramente, o estímulo sensorial que apela à audição e à apreciação de uma determinada obra musical. Depois desse primeiro estímulo é, de facto, através do esforço cognitivo que o ouvinte alcança uma verdadeira experiência de audição musical e de apreciação do objeto artístico. Eduard Hanslick (1825-1904) refere que em nenhuma outra arte à exceção da música, a vertente sensorial permite, pelo menos, um deleite desprovido de espírito (Hanslick, 2015, p. 88). Para João Pinheiro (1999), “Ao ouvirmos uma obra musical a nossa primeira relação é a mais forte, deverá ser sensorial e estética. Nós, os ouvintes, devemos ter uma relação do tipo ‘consumidor’ e não do tipo ‘utilizador’” (p. 20). No mesmo sentido, Hanslick (2015, p. 96) sugeria que, se a música for utilizada apenas como “meio para fomentar uma certa disposição de ânimo, de modo acessório e decorativo [utilizando-se uma vertente que Pinheiro denominou de ‘consumidor’], cessa de actuar como *arte*”. Desta forma, Pinheiro (1999) e Hanslick (2015) concordam com o facto de que é necessário um envolvimento

³ “Music listeners create and recreate their own musical experience by perceiving musical elements through sensory modalities. (...) The ability of perceive musical sounds, order them, and reshape extant musical structures is only part of an aesthetic musical experience” (Kerchner, 2000, p. 32).

com a obra musical (ou o objeto artístico), para que a esta seja concedida o seu valor estético e não funcione apenas como objeto contemplativo e acessório.

Para Copland, o ouvinte ideal deverá contemplar a música tanto de “dentro” (julgando-a e realizando juízos estéticos), como de “fora” (desfrutando-a e fruindo dela). É neste sentido que o autor defende que, “(...) o ouvinte ideal está ao mesmo tempo dentro e fora da música, julgando-a e desfrutando dela, desejando que ela fosse para um lado e observando como ela vai para o outro (...)”⁴ (Copland, 1953, p. 18). Existe, portanto, uma atitude subjetivo-objetiva implícita na criação e na apreciação da música. Copland (1953) está na linha de pensamento de Hanslick (2015), na medida em que refere que o ouvinte encontra uma “satisfação espiritual” ao prever o seguimento ou a antecipação contínua das intenções do compositor, confirmando e infirmando os seus palpites. Com efeito, escreve Hanslick (2015): “Só proporcionará uma plena fruição artística a música que provoca e recompensa este seguimento espiritual (...) Sem actividade espiritual, não há em geral nenhuma fruição estética” (pp. 93–94). E é este deleitar-se com o espírito desperto que, para Hanslick, consiste na maneira mais digna e mais afortunada de ouvir a música.

Theodor W. Adorno (1903-1969), filósofo, sociólogo e musicólogo, refere, no seu livro *Introduction à une sociologie de la musique* (2009), que os efeitos psicológicos, os testemunhos verbais e a introspeção musical são frágeis auxiliares para abarcar compreensivamente a verdadeira natureza das experiências estéticas individuais. Desta forma, Adorno alerta para a dificuldade de apreciar e de:

(...) apreender cientificamente o conteúdo subjetivo da experiência musical, para além dos índices mais extrínsecos (...). Os efeitos literais, fisiológicos e mensuráveis que uma música exerce (...) não são, em absoluto, idênticos à experiência estética de uma obra de arte considerada como tal. A introspeção musical é extremamente incerta. A verbalização da experiência musical depara-se, para a maioria dos seres humanos, com obstáculos intransponíveis, na medida em que não se dispõe da terminologia técnica (...). (Adorno, 2009, p. 59)

Na mesma obra, Adorno (2009) aponta o que considera ser o modelo de ouvinte mais adequado para a receção e a compreensão das estruturas musicais. Trata-se do que denomina de *ouvinte expert*,

⁴ “(...) the ideal listener is both inside and outside the music at the same moment, judging it and enjoying it, wishing it would go one way and watching it go another (...)” (Copland, 1953, p. 18).

um músico profissional, devidamente treinado e conhecedor da linguagem musical e das suas estruturas. Porém, apesar de parecer o modelo mais adequado, este não é sinónimo de uma escuta ideal. Para Adorno, a escuta ideal seria a do *bom ouvinte*, aquele que compreende a música e a sua linguagem, mesmo desconhecendo a sua gramática ou sintaxe. Assim, o modelo de audição mais adequado para Adorno localizar-se-ia entre o *ouvinte expert* e o *bom ouvinte*. O primeiro será possuidor de todo o conhecimento técnico daquilo que escuta e o segundo possui meios para compreender minimamente uma composição em termos musicais, podendo exercitar a sua subjetividade mais livremente e realizar uma síntese daquilo que escuta (Adorno, 2009, p. 62).

O *referencialismo*, o *expressionismo* e o *formalismo* são três perspetivas estéticas que explicam a relação entre o indivíduo e a arte em termos de significado e valor, podendo ser designadas de teorias estéticas da aprendizagem musical. Abeles, Joffer e Klotman, no livro *Foundations of Music Education* (1994), apresentam estas três abordagens explanando-as tendo em conta o motivo pelo qual as pessoas escutam música. A teoria do *referencialismo* sustenta que o valor da música está nas suas referências e significados extramusicais, como é o caso das obras programáticas de música instrumental que possuem associações não-musicais designadas pelo compositor. Segundo esta abordagem, o ouvinte contextualiza e caracteriza a obra musical através de ideias, conceitos, atitudes e emoções. O *expressionismo* defende que é o ouvinte que observa os sentimentos na música, não acreditando que o compositor desabafe os seus próprios sentimentos pessoais na obra. Portanto, o expressionismo preocupa-se com o efeito que a música tem sobre o ouvinte. O *formalismo* defende que as ideias que um compositor expressa são principalmente de natureza puramente musical, sem qualquer tipo de sentimentos ou emoções. A visão formalista vai ao encontro da música absoluta, música *per se*. Estas três abordagens devem fazer-se sentir na educação estética durante o processo de ensino e aprendizagem musical, dando especial atenção à compreensão e fruição da música no seu todo. Desta forma, cada uma das abordagens deve ser tida em consideração consoante o objetivo de aprendizagem, a saber: “(...) *formalismo*, para uma compreensão intelectual da obra; *expressionismo*, para um entendimento expressivo e emocional; e *referencialismo*, para uma eficiente comunicação musical entre professor e aluno através, por exemplo, de uma ideia musical particular” (Porto, 2010, p. 5).

Em suma, como refere Valverde (2012, p. 39), “A fruição musical, a obtenção do prazer estético através da música é (...) o efeito final de todo um processo de aproximação, envolvimento e identificação”, sendo que, desta forma, as respostas estéticas à música são subjetivas e pessoais ao

belo, pois, como escreve Hallam (2006, p. 64), “Tais respostas são altamente individualistas e dependerão do gosto e julgamento de cada ouvinte.”⁵

I.2. A Audição Musical: Escutar, Ouvir, Entender ou Compreender?

Escutar, ouvir, entender e compreender são conceitos que surgem associados à audição musical e que é importante discernir. Brian Moore, na entrada “Hearing and psychoacoustics” do *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, define audição como sendo o sentido com o qual o som é detetado e analisado (Moore, 2001). Ao processo de deteção do som podemos associar os conceitos *escutar* e *ouvir*; e ao processo de análise da fonte sonora podemos associar os conceitos *entender* e *compreender*. De acordo com Susan Hallam (2006), ouvir consiste numa atividade essencialmente passiva, uma forma de receção, enquanto escutar envolve concentração, foco ou atividade por parte de quem escuta. Ouvir, reforça a autora, ocorre sem atenção consciente; por outro lado, escutar requer uma atividade cognitiva consciente e envolve o foco em elementos particulares da música escutada (Hallam, 2006, p. 57).

São vários os teóricos que estabelecem a distinção entre os conceitos *ouvir* e *escutar*, sendo de destacar que, o compositor, teórico e musicólogo francês Pierre Schaeffer (1910-1995), distingue os conceitos *escutar*, *ouvir*, *entender* e *compreender*. Pierre Schaeffer, em *Traité des objets musicaux: essai interdisciplines* (1966), expõe aquilo que considera serem as quatro funções da audição, numa ordem crescente de complexidade. Para tal utilizou quatro verbos franceses: *écouter* (*escutar*), *ouïr* (*ouvir*), *entendre* (*entender*) e *comprendre* (*compreender*). Schaeffer utiliza estes verbos e relaciona-os a cada uma das funções da audição. A função *escutar* (prestar atenção, dirigir os ouvidos, interessar-se por) é responsável pelo reconhecimento da fonte sonora e está relacionada com a procura por uma causa do som ouvido, i. e., algo material, de existência física. *Ouvir* (perceber através dos ouvidos) é a função da escuta passiva e constante, relativa à receção do som. *Entender* (ter intenção) é a função da escuta referente à intencionalidade e diz respeito à seleção intencional de aspetos da escuta e, portanto, funciona em articulação com as outras funções. *Compreender* (tornar para si) é a função da escuta que tende para o reconhecimento do significado do som, realizando-se associações a conhecimentos e a experiências previamente adquiridos (Schaeffer, 1966, p. 104). Logo, fica claro que as quatro funções

⁵ “Such responses are highly individualistic and will depend on the taste and judgment of each listener” (Hallam, 2006, p. 64).

só podem ser percebidas em conjunto, uma vez que, para além de serem complementares, funcionam simultaneamente, sempre em cooperação.

No mesmo Tratado, Schaeffer reconhece também quatro tendências de escuta, organizadas em dois pares: a *escuta cultural* e a *escuta natural*; a *escuta banal* e a *escuta especializada*⁶. Estas tendências representam comportamentos mais ou menos típicos, relacionados com cada uma das quatro funções de audição por ele apresentadas. A *escuta cultural* é a tendência pela qual nos desviamos, deliberadamente, sem cessar de escutar, do evento sonoro e das circunstâncias que ele revela, para nos fixarmos na mensagem e no significado daquilo que escutamos (Schaeffer, 1966, p. 121). A *escuta natural* corresponde à tendência prioritária e primitiva de se servir do som para se informar sobre um evento (Schaeffer, 1966, p. 120). A *escuta banal* é uma tendência na qual o ouvinte se encontra disponível para se orientar para uma ou outra percepção dominante, seja *cultural* ou *natural*, estando presente um carácter intuitivo. Por sua vez, a *escuta especializada* refere-se à a qualidade de o ouvinte escolher deliberadamente aquilo que pretende escutar, perceber e compreender (Schaeffer, 1966, p. 121). No entanto, Schaeffer adverte, que o *especialista* é, primeiramente, um ouvinte *banal*.

I.3. Audição Passiva vs Audição Ativa

As atividades de audição musical podem consumir-se de forma passiva ou ativa. Esta distinção correlaciona-se com a dualidade *ouvir* e *escutar*, sendo a audição passiva relacionada com o termo *ouvir* e a audição ativa com o termo *escutar*. Na audição passiva, o aluno ouve a música, mas sem realizar nenhuma atividade ou ação complementar; na audição ativa, o aluno escuta uma obra musical e realiza determinadas atividades durante (ou após) a audição, sendo necessária a sua atenção e concentração.

É importante notar que a audição passiva pode induzir, se a música escutada não for de especial interesse do ouvinte, à indiferença, à distração e à despreocupação, com a consequente perda de informação e a não aquisição de novos conhecimentos da linguagem musical, bem como de competências de audição musical. Tal deve ser evitado, na medida do possível, uma vez que a audição musical ativa fomenta um processo de ensino e aprendizagem consistente e consolidado, tendo “(...) um

⁶ Tradução do original: *écoute culturelle* e *écoute naturelle*, *écoute banale* e *écoute spécifique* (Schaeffer, 1966, p. 121).

papel fundamental na aprendizagem da música e deve[ndo] ser parte integrante da educação musical” (Wuytack & Palheiros, 2015, p. 7).

A realização da audição musical de forma ativa vai de encontro às metodologias pedagógicas ativas uma vez que coloca o aluno no centro da sua aprendizagem. A utilização de metodologias pedagógicas ativas, centradas na participação do aluno no seu próprio desenvolvimento, conferindo uma grande importância à audição musical, são defendidas e colocadas em prática por vários pedagogos que iniciaram os seus estudos no século XX, nomeadamente Émile Jacques Dalcroze (1865-1950), Jos Wuytack (n. 1935), Keith Swanwick (n. 1937) e Murray Schafer (1933-2021).

São diversas as estratégias didáticas que visam tornar a audição musical uma atividade ativa⁷. Para tal, é habitualmente associada uma determinada atividade ou ação que será realizada pelo aluno durante e/ou após a escuta. Estas atividades podem ser de cariz físico (marcar a pulsação, tocar num instrumento, fazer percussão corporal e cantar); de natureza mental, envolvendo processos cognitivos (identificação da forma musical, do ritmo/melodia, das repetições, das alterações na dinâmica, etc.); ou ainda de carácter visual (visualização de *musicogramas* ou de mapas musicais) (Delegido, 2012; Wuytack & Palheiros, 2009). Saliente-se, então, que o pré-requisito necessário para a realização de atividade de audição ativa trata-se de estimular o aluno a *escutar*, em vez de simplesmente *ouvir*.

A literatura sobre a audição musical sugere que os alunos reagem melhor à audição musical ativa do que à audição musical passiva, sendo que a primeira obtém melhores resultados ao nível do desenvolvimento dos conhecimentos musicais (França & Swanwick, 2002; Pindobeira & Silva, 2020; Santana & Santana, 2018; Wuytack & Palheiros, 2000, 2009, 2015). Desta forma, tendo em consideração a necessidade de evitar uma audição passiva por parte dos alunos, é objetivo primordial desenvolver atividades relevantes e significativas, tornando os alunos participantes ativos das experiências musicais desenvolvidas. Uma vez que a música é uma arte que ocorre no tempo, “apenas se consegue perceber a sua unidade quando se ouve a última nota” (Wuytack & Palheiros, 2015, p. 8) e é no sentido de auxiliar a compreensão e o foco de atenção do ouvinte que surge a metodologia da audição musical ativa, de Jos Wuytack. Este pedagogo desenvolveu uma pedagogia de audição musical ativa destinada aos alunos de Educação Musical, no Ensino Genérico, partindo da sua experiência enquanto docente. Nesta pedagogia é defendida a participação ativa do ouvinte e é utilizado um recurso

⁷ Na secção I.4.1. deste enquadramento serão apresentadas, de forma mais detalhada, estratégias didáticas de desenvolvimento de uma audição musical ativa.

didático de carácter visual para melhorar a percepção musical. Este recurso didático, de carácter visual, é denominado de *musicograma* e consiste numa “(...) representação gráfica do que se passa na música, ‘colocando’ um acontecimento temporal no espaço” (Wuytack & Palheiros, 2015, p. 9). Jos Wuytack defende também que, para compreender a linguagem musical, é necessário *escutar* (Wuytack & Palheiros, 2000, p. 17). O fenómeno da audição desenvolve-se através de uma série de processos, até se tornar um comportamento especificamente humano, designado por audição musical. A sensação auditiva (recepção e codificação de um estímulo auditivo) leva à percepção (descodificação e caracterização da informação); a percepção leva à experiência, a experiência torna-se uma vivência (Wuytack & Palheiros, 2000, p. 17).

Os princípios que regem a audição musical ativa são, de acordo com Wuytack e Palheiros (2015, p. 9), os seguintes: 1) participação ativa do ouvinte, a nível físico e mental, através da interpretação dos materiais musicais da obra, antes de a ouvir; 2) foco da atenção do ouvinte na música durante a audição e reconhecimento dos materiais musicais que foram previamente interpretados; e 3) análise da forma musical através da associação do ouvinte com a representação simbólica visual da totalidade e da estrutura da música – o *musicograma*. Daniel Pindobeira e Mariana Silva (2020) mencionam que uma escuta atenta e participativa torna o processo de ensino e aprendizagem mais reflexivo e prazeroso para os alunos. Com o alcance de uma escuta ativa, os alunos ficam a perceber o que escutam, promovendo-se o desenvolvimento da sua sensibilidade e respetiva percepção auditiva (Pindobeira & Silva, 2020, pp. 83–84). Cecília França e Keith Swanwick (2002) salientam também que “O ouvir permeia toda experiência musical ativa, sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical” (p. 13). Tentar promover experiências de audição ativa deverá ser, portanto, uma prioridade no Ensino de Música.

A próxima secção centra-se, precisamente, na relação do Ensino de Música com a audição musical. Procurar-se-á apresentar várias perspetivas sobre as estratégias didáticas a utilizar em sala de aula, bem como caracterizar a importância e relevância da aplicabilidade de atividades de audição musical nas disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical.

I.4. O Ensino de Música e a Audição Musical

Na primeira metade do séc. XX vários pedagogos musicais dedicaram a sua obra educativa, no âmbito da Educação Musical, a questões relacionadas com a capacidade de ouvir, cantar, tocar, compor e harmonizar “de ouvido”, abrindo caminho para a atual discussão relativamente ao papel da educação

do ouvido no processo de desenvolvimento dos conhecimentos musicais. Alguns desses pedagogos são Matthey (1913), que distingue “ouvir” e “escutar”, Willems (1970a, 1970b), que aborda o termo audição interior, e Wuytack (2000, 2009, 2015), que aborda a audição musical ativa. Segundo Rubio et al. (2009), “Um dos grandes desafios do Ensino da Música está na necessidade de o aluno ser capaz de organizar a audição, de modo que o que soa (...) passe de algo sem sentido a uma estrutura coerente, organizada e lógica” (p. 98). De acordo com Caspurro (2007), “Não é de todo sustentável que a realização do músico possa ser concretizada, não importa a que nível, sem ouvir” (p. 1). Contudo, a autora defende que o facto de um músico saber ouvir não é condição suficiente para definir a sua qualidade enquanto músico. Neste sentido a autora refere que:

(...) na música não será de todo suficiente ouvir para se cantar ou tocar com excelência, compor uma obra polifónica, nem tão-pouco harmonizar ‘de ouvido’ uma bela canção de Mozart ou improvisar sobre um tema conhecido. (Caspurro, 2007, p. 1)

No Ensino de Música, tanto no Ensino Genérico, quanto no Ensino Artístico Especializado, o aluno deverá desenvolver a capacidade de perceção e compreensão daquilo que escuta, de modo que aprenda ativamente com as atividades de audição musical, ultrapassando-se, deste modo, a barreira de uma audição passiva. Para que haja um desenvolvimento da capacidade de perceção auditiva, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem se foque no desenvolvimento das competências auditivas que compreendem o reconhecimento (auditivo) dos fenómenos sonoros e a sua interpretação, bem como a organização desses mesmos fenómenos, atribuindo-lhes significados.

Do ponto de vista da Educação Musical, no Ensino Genérico, Manuel Chagas (2013) defende que a audição musical consiste numa atividade que deverá ser introduzida, paulatinamente, durante o processo de ensino e aprendizagem da música. Segundo o autor, à medida que a criança vai adquirindo aprendizagens musicais, poder-se-ia dedicar um pouco menos de tempo à interpretação e introduzir, de forma mais veemente, as atividades de audição musical ativa, referindo:

Na audição de peças musicais, se num primeiro estágio se dará a ouvir às crianças pequenos excertos de peças ou pequenas peças, mais tarde a audição de música deverá tornar-se uma atividade sistemática. À medida que a criança prossegue a sua aprendizagem musical, poderá ser dedicado um pouco menos

tempo à interpretação, de modo a dar importância crescente à audição musical, sendo que esta não deve ser uma atividade passiva, mas sim ativa, tanto ao nível físico como mental. (Chagas, 2013, p. 27)

Como mencionado na secção anterior (l. 3.), Jos Wuytack centra a sua pedagogia na abordagem da audição musical de forma ativa, introduzindo um elemento que auxilia a percepção visual durante o processo auditivo, o *musicograma*. Este recurso didático permite que os alunos do Ensino Genérico que não conseguem realizar a leitura das partituras por desconhecimento da sua notação consigam mais facilmente compreender as estruturas musicais, a introdução de diversos instrumentos, a forma musical, as dinâmicas, entre outros aspetos importantes para uma melhor percepção musical.

De acordo com Jos Wuytack e Graça Boal-Palheiros (2015), a audição musical tem várias finalidades, das quais se destacam desenvolver a sensibilidade auditiva e a capacidade de ouvir música; desenvolver um pensamento musical, necessário à compreensão e à apreciação da música; apoiar o desenvolvimento de competências específicas inerentes à prática musical; promover a aquisição de conceitos relativos a elementos da música; desenvolver a audição interior e a memória musical; desenvolver as emoções e o sentido estético; estimular a capacidade crítica através da audição de músicas de vários estilos e épocas; promover a aquisição de uma cultura musical numa perspetiva multicultural; estimular o conhecimento das fontes sonoras, com destaque para os timbres dos instrumentos da orquestra (Wuytack & Palheiros, 2015, p. 11).

À semelhança da metodologia de Wuytack, e com o mesmo objetivo didático de enriquecimento cultural e de promoção da atenção, compreensão e fruição de música gravada, em sala de aula, surge uma outra estratégia didática, que Godinho (2015) denomina “audição musical participada”. Nesta metodologia didática, os ouvintes são preparados previamente para a audição musical, através de atividades físicas, que são mantidas durante a audição. A este propósito, refere Godinho (2015):

(...) durante a audição da gravação há atividade mental (tal como em Wuytack) mas há também uma atividade física em simultâneo, que pode ser, por exemplo, a execução de ritmos em pequena percussão ou a realização de uma mímica a partir de uma história. (p. 29)

Uma outra filosofia inovadora no campo da Educação Musical é apresentada por David Elliott, em *Music matters: A Philosophy of Music Education* (2015). Nesta obra Elliott (2015) menciona que o

desenvolvimento da escuta musical não deve ser separado do desenvolvimento do *fazer música* (que o autor apelida de *musicing*). Para auxiliar a conjugação do desenvolvimento da escuta musical com o desenvolvimento da execução musical, Elliott sugere que, durante os ensaios e as aulas haja momentos nos quais são feitas questões sobre as obras musicais, ou ainda momentos nos quais o professor forneça algumas informações contextuais que ajudarão a aprofundar a consciência dos alunos sobre como tocar, cantar ou compor de uma maneira mais expressiva e adequada à obra em questão (Elliott, 2015, p. 272). Desta forma, o autor defende que os alunos desenvolvem conhecimentos teóricos, históricos e contextuais das obras musicais que estão a estudar, referindo: “Tais saberes pertencem à dimensão verbal da musicalidade e da escuta”⁸ (Elliott, 2015, p. 272).

Edgar Willems debruça-se sobre a sequência das aprendizagens musicais no Ensino de Música, defendendo que deve ser seguida a seguinte ordem: 1) audição; 2) musicalidade; 3) *sofêge* e 4) instrumento (Willems, 1970b, p. 19). O encadeamento destas quatro fases deve, segundo o pedagogo, ocorrer “(...) naturalmente a um ritmo tanto mais acelerado quanto o aluno é mais dotado e, portanto, variará de acordo com o aluno, de alguns meses a vários anos”⁹ (Willems, 1970b, p. 19). Deste modo, Willems considera que a audição será o primeiro estágio de aprendizagem musical. Escutar é reconhecer, é reproduzir sons, é ter o sentido de altura, timbre e intensidade, salienta o pedagogo (Willems, 1970b, p. 19). A educação do ouvido musical é um dos pontos-chave na teoria de Willems. Em *L’Oreille Musicale*, o pedagogo estuda a audição sob três domínios: 1) o sensorial (*sensorialidade auditiva*); 2) o afetivo (*afetividade auditiva*); e 3) o mental (*inteligência auditiva*) (Willems, 1970b, p. 28–29). Nas palavras do pedagogo, “A audição (...) tem três domínios distintos. O problema do desenvolvimento auditivo é, portanto, também tríplice e diz respeito: 1º à receptividade sensorial auditiva; 2º à sensibilidade afetiva auditiva; 3º à inteligência auditiva”¹⁰ (Willems, 1970b, p. 19). Willems toma a *sensorialidade auditiva* como uma questão crucial e, segundo o pedagogo, a capacidade sensorial seria o ponto de partida para despertar outras capacidades humanas, sendo patente a valorização do aspeto auditivo e do seu desenvolvimento desde tenra idade. Desta forma, Willems acrescenta que seriam necessários três termos

⁸ “Such knowings belong to the verbal dimension of musicianship and listenership” (Elliott, 2015, p. 272).

⁹ “(...) naturellement à un rythme d’autant plus accéléré que l’élève sera plus doué et variera donc selon l’élève, de quelques mois à plusieurs années.” (Willems, 1970b, p. 19).

¹⁰ “L’audition (...) comporte trois domaines distincts. Le problème du développement auditif est donc également triple et concerne: 1º la réceptivité sensorielle auditive; 2º la sensibilité affective auditive; 3º l’intelligence auditive” (Willems, 1970b, p. 29).

para situar os momentos característicos da audição: *ouvir*, *escutar* e *entender*. De acordo com o pedagogo:

Poder-se-ia dizer: *ouvir*, para designar a função sensorial do órgão auditivo, que consiste em receber os sons, em ser tocado pelo som; *escutar*, para indicar que se toma interesse pelo som, que se reage afectivamente ao impacto sonoro; *entender*, para designar o facto de que se tomou consciência daquilo que se ouvir e escutou. (Willems, 1970a, p. 56)

Para explicitar mais detalhadamente os três domínios de audição de Willems, é necessário correlacioná-los com estes três termos. Assim, o primeiro domínio, sensorial, está relacionado com o termo *ouvir*; o segundo domínio, afetivo, está relacionado com o termo *escutar*; e o terceiro domínio, mental, está relacionado com o termo *entender*.

Finalizando a abordagem às perspectivas de diversos autores e pedagogos relativamente ao desenvolvimento das competências auditivas na sala de aula de Educação Musical, deve salientar-se, por ora, que as atividades de audição musical têm um papel importante no desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico nos alunos de música. França e Swanwick (2002) fazem referência a este aspeto, mencionando o seguinte:

As atividades de apreciação devem levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados. Ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados. (p. 13)

O desenvolvimento do sentido auditivo é considerado, por Sims e Nolker (2002), como de fundamental importância para o ensino e formação das crianças e deve constituir uma meta no Ensino de Música, no contexto do Ensino Genérico, sugerindo os autores que:

Ajudar as crianças a desenvolver a capacidade de ouvir música com interesse, atenção e compreensão é um objetivo importante do ensino da música. Ouvir é o principal meio pelo qual a maioria das pessoas aprecia e aprende sobre música ao longo da sua vida.¹¹ (Sims & Nolker, 2002, p. 292)

Para estes dois autores, é também importante haver um contexto de ensino que procure a criação e formação de públicos e ouvintes sensíveis (Sims & Nolker, 2002, p. 292). Este contexto de ensino deverá ser, na medida do possível, a sala de aula de Educação Musical, uma vez que as crianças do Ensino Genérico poderão vir a ser, no futuro, o público e os ouvintes em concertos e demais eventos musicais e culturais. A alfabetização auditiva deverá ser uma prioridade quando o objetivo é criar ouvintes sensíveis e capazes de compreender o que estão a escutar, como sugere Wendy Sims (1990):

Desenvolver a alfabetização auditiva é, pelo menos, tão importante quanto o desenvolvimento de outros tipos de habilidades de alfabetização musical. O nosso objetivo é criar ouvintes sensíveis que são capazes de entender o que estão a escutar, descrever as características da música (...).¹² (p. 39)

No mesmo sentido Woody (2004) menciona que “As experiências de audição na sala de aula de música podem potencialmente levar à dimensão mais importante da aprendizagem musical para os alunos – um envolvimento ao longo da vida com a música como ouvintes”¹³ (Woody, 2004, pp. 37–38).

Analisa-se agora a relação entre as atividades de audição musical e a formação do Jovem Músico, no contexto do Ensino Artístico Especializado. Certamente que a execução instrumental é uma abordagem musical valiosa para os alunos e consiste em uma atividade musical importante e central para o ensino de vários conceitos musicais, no contexto do Ensino Artístico Especializado. No entanto, a audição musical não deve ser descurada pois é inerente a variadas práticas musicais e é transversal no Ensino Artístico Especializado de Música. Uma vez que escutar é uma das principais vias pela qual a

¹¹ “Helping children develop the ability to listen to music with interest, attention, and understanding is an important goal of music education. Listening is the primary means through which most people enjoy and learn about music throughout their life span.” (Sims & Nolker, 2002, p. 292).

¹² “Developing listening literacy is at least as important as is the development of other types of music literacy skills. Our objective is to create sensitive listeners who are able to understand what they are hearing, describe the music’s characteristics (...)” (Sims, 1990, p. 39).

¹³ “Listening experiences in the music classroom can potentially lead to the most important dimension of music learning for students – a lifelong involvement with music as listeners” (woody, 2004, pp. 37-38).

música é aprendida, experimentada e apreciada, desenvolver ouvintes de música experientes, atentos e musicalmente instruídos é uma meta importante no processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, as competências auditivas devem ser o centro de atenção da aprendizagem da música no Ensino Artístico Especializado, no que diz respeito a disciplinas como Formação Musical, História da Cultura e das Artes – História da Música, Análise e Técnicas de Composição e Instrumento. Parece, portanto, pertinente que se privilegie atividades que contribuem para o desenvolvimento destas competências auditivas, desenvolvendo a capacidade de organizar os elementos sonoros em elementos musicais, atribuindo significado àquilo que é escutado. É neste contexto que o compositor Robert Schumann (1810-1856), nos seus “66 Conselhos aos jovens músicos”, no epílogo do *Álbum para a Juventude, op. 68* (1848), salienta a importância da educação do ouvido, sensibilizando os Jovens Músicos da seguinte forma: “A educação do ouvido é o mais importante. Dispõe-te de boa vontade a distinguir cada nota e cada tonalidade.” (Schumann, 1848, s. p.).

I.4. 1. Audição Musical na Sala de Aula: que estratégias?

Como exposto, a audição musical constitui um elemento de distinta relevância no processo de ensino e aprendizagem musical. O desenvolvimento de uma audição musical ativa tem a importante função de promover o pensamento crítico e a análise reflexiva e criativa, em sala de aula (Dunn, 1997; Elliott, 2015; Kerchner, 2014; Morrison, 2009; Santana & Santana, 2018), sendo que, colocado de outro modo, o ensino baseado em atividades que estimulem o pensamento crítico dos alunos tem um efeito positivo e significativo na audição musical. Para Elliott (2015, p. 11), “o pensamento crítico e a análise crítica são centrais para conectar as dimensões teóricas e práticas do ensino, da execução musical, da audição musical e da criatividade”. Sob este ponto de vista, Santana e Santana (2018, p. 402) mencionam que as atividades de audição musical ativa devem promover o desenvolvimento da autonomia crítica e acentuar a autorreflexão. Nas palavras das autoras:

(...) as atividades de audição musical ativa devem oferecer meios para que os alunos escutem a música de modo atento, visando o desenvolvimento de autonomia crítica e a capacidade de escutar com a possibilidade de transitar entre os vários sectores possíveis de organização e estruturação musical. Da mesma forma acentuará a sua ação reflexiva, crítica e criativa. (Santana & Santana, 2018, p. 402)

Todavia, apesar da reconhecida relevância da audição musical no âmbito do Ensino de Música, parecem ser escassas as referências e investigações relativamente às estratégias e metodologias mais adequadas para o desenvolvimento da mesma, sobretudo no que diz respeito à sua aplicabilidade no contexto do Ensino Artístico Especializado. Neste sentido, Cátia Borges (2016) salienta o seguinte:

(...) são escassas as investigações referentes às estratégias mais adequadas para o desenvolvimento da audição musical, isto é, que procurem garantir que esta seja construída de forma consciente e significativa (...). (p. 1)

No entanto, recorde-se que, conforme alertam Todd e Mishra (2013, p. 4), ouvir, analisar e descrever música é, possivelmente, o modelo mais difícil de colocar em prática, de maneira eficaz, no tempo disponível, em sala de aula. Na mesma linha de pensamento, Borges (2016, p. 17) alerta que a problemática associada às atividades de audição musical não se prende com a necessidade de serem implementadas em maior número, mas sim de essas mesmas atividades desenvolverem (ou não) uma aprendizagem significativa. Delta Cavner e Elizabeth Gould (2003), numa primeira instância, mencionam que as experiências de aprendizagem autênticas envolvem capacidades de escuta que podem incluir escutar como forma de compreender o significado da música, avaliar e resolver problemas (Cavner & Gould, 2003, p. 21). Para as autoras, o que denominam como “tarefas tradicionais de escuta” (identificação de instrumentos e de estruturas formais ou texturas) são exercícios analíticos que exigem a utilização de capacidades auditivas. As capacidades de escuta são, então, utilizadas para concluir essas mesmas tarefas (Cavner & Gould, 2003, p. 21).

De acordo com Coutinho (2018, p. 39), as atividades de audição musical englobam, habitualmente, a audição da obra, a aprendizagem de elementos culturais e históricos e a análise de elementos musicais. Atividades como identificar a estrutura e formas musicais e estudar sobre a história da sua composição e o seu contexto histórico, oferecem, portanto, estímulo e desafio intelectual aos alunos. Na mesma linha de pensamento, Jorgensen (2008, p. 115) salienta que “(...) se não se compreender essa estrutura, ou os vários elementos formais, estilísticos, textuais, tímbricos, métricos, rítmicos ou de dinâmicas que a compõem, a essência da música permanece em grande parte

incompreensível”.¹⁴ A capacidade de perceber os sons musicais, ordená-los e reorganizá-los em estruturas musicais existentes é, para Kerchner (2000, p. 32), uma das partes de uma experiência musical estética. A outra componente essencial é, segundo a autora, a capacidade de responder à música de uma maneira significativa. A este propósito, Kerchner (2000) refere que:

Presumindo que os aspetos cognitivos da escuta musical podem ser desenvolvidos através de atividades de escuta sequencial e apropriadas ao desenvolvimento ocorrido na sala de aula de música, parece que os professores achariam necessário procurar percepções sobre os processos pelos quais os alunos percebem, processam e respondem à música [que escutam].¹⁵ (p. 32)

Do ponto de vista da aplicação metodológicas de uma atividade de audição musical ativa, Jos Wuytack e Graça Boal Palheiros (2015, p. 10) mencionam as seguintes etapas: 1) escolher o repertório musical; 2) adaptar as estratégias de ensino; 3) situar a música no seu contexto; 4) escutar a música pelo menos três vezes (Wuytack & Palheiros, 2015, p. 11). Wendy Sims (1990) propõe cinco diretrizes que considera que devem ser aplicadas às atividades de audição musical, a saber: 1) o professor deve dar atenção total à música, incentivando assim os alunos a participarem também; 2) o contacto visual do professor durante a audição de música é fundamental para manter a atenção do aluno; 3) tanto os alunos quanto os professores devem demonstrar um comportamento adequado durante a audição e abster-se de falar enquanto a música estiver a ser ouvida, com o propósito de ouvir com atenção; 4) deve-se atribuir aos alunos uma pergunta específica à qual terão de responder ou uma tarefa a cumprir, desta forma, eles estarão muito mais propensos e atentos à música; 5) deve ser utilizado o melhor equipamento de som possível, para garantir que os alunos não associem as audições musicais em sala de aula a reproduções sonoras de baixa qualidade (Sims, 1990, pp. 39–40). Jody Kerchner (2000, p. 32) alerta para o papel do professor na implementação das atividades de audição musical. Segundo a autora, o papel do professor é crucial para viabilizar o sucesso das atividades de audição musical na sala de aula, uma vez que a planificação das atividades de audição musical pode desempenhar um papel

¹⁴ “(...) if one does not grasp this structure, or the various formal, stylistic, textural, timbral, metrical, rhythmic, or dynamic elements of which it is comprised, the gist of the music remains largely incomprehensible” (Jorgensen, 2008, p. 115).

¹⁵ “Assuming that the cognitive aspects of music listening can be developed by means of sequentially and developmentally appropriate listening activities provided in the music classroom, it seems that educators would find it necessary to search for insights into the processes by which students perceive, process, and respond to music” (Kerchner, 2000, p. 32).

preponderante para o sucesso da missão de implementação das mesmas. As instruções e as indicações dadas pelo professor mesmo são também essenciais para uma boa experiência de audição musical. Deve ainda considerar-se a relevância dada ao papel do professor na recolha e seleção, de forma cuidada, da informação que pretende transmitir aos alunos, tendo em conta alguns aspetos contextuais e analíticos relevantes ou outros de interesse histórico, não descurando também aspetos técnicos da linguagem musical. Neste sentido, escreve Chagas (2013):

Uma das preocupações do professor, é descobrir a melhor maneira de dar a conhecer aos seus alunos as obras musicais que considera importantes que estes conheçam. Aspetos como o timbre, dinâmica, tempo, ritmo e forma devem ser compreendidos no decurso da audição musical. Além dos aspetos técnicos, tendo em conta que cada peça musical composta é sempre resultante também de fatores como a cultura da época, o meio em que a criação teve lugar, os instrumentos utilizados ou outros, também esses devem ser tidos em consideração, em maior ou menor medida, para a compreensão da obra. (p. 28)

Cavner e Gould (2003) salientam também que, ao procurar desenvolver nos alunos a capacidade de escutar música, os professores servem como modelos importantes para a escuta, devendo por isso apresentar uma escuta respeitosa e atenta (Cavner & Gould, 2003, p. 20). Sob este ponto de vista, o professor é um importante modelo no que diz respeito à postura (ativa ou passiva; atenção ou desatenção; envolvimento ou distanciamento com a música), durante a audição musical, no contexto de sala de aula.

Um outro aspeto a ter em consideração diz respeito à adequação das atividades de audição ativa às faixas etárias dos alunos. Essa adequação é também muito relevante para viabilizar o sucesso destas atividades. Desta forma, os alunos mais jovens necessitarão de aliar uma componente corporal à audição musical e, os alunos mais velhos poderão desenvolver atividades que impliquem a utilização do pensamento crítico e de capacidades cognitivas, conforme refere Woody (2004):

Os alunos mais novos ouvem melhor ao realizarem movimentos físicos em resposta à música, como bater a pulsação no seu corpo ou realizar uma ação cada vez que ocorre uma batida de címbalos. Os

alunos mais velhos podem desenvolver atividades mentais [enquanto escutam], como contar o número de vezes em uma melodia é repetida.¹⁶ (p. 37)

Kerchner (2014, p. 184) alerta ainda para a importância de o professor estabelecer objetivos a atingir no acompanhamento do desenvolvimento das capacidades de audição musical do(s) aluno(s). Assim, o professor deve ser claro e expor aos alunos quais são as suas expectativas e objetivos pedagógicos para uma determinada atividade de audição musical. O passo final será o professor e os alunos avaliarem e refletirem sobre o cumprimento das metas e (possíveis) sinais de progressos (Kerchner, 2014, p. 185)). Desse modo, os alunos estariam cientes dos resultados de aprendizagem esperados e trabalhariam mais centrados no alcance desses mesmos objetivos, havendo ainda lugar para a reflexão e avaliação posterior à realização das atividades de audição musical.

A par da importância do papel do professor na implementação das atividades de audição musical ativa, salientada por alguns autores (Cavner & Gould, 2003; Chagas, 2013; Kerchner, 2014; Woody, 2004), Rober Dunn (2008) realizou um estudo no qual foram encontradas evidências de que os alunos são capazes de utilizar estímulos auditivos, visuais e estéticos, em graus variados, enquanto procuram dar sentido às experiências auditivas, às obras que estão a escutar (Dunn, 2008, p. 72), apontando evidências de que a forma como os alunos ouvem música pode ser influenciada pela adição de estímulos visuais e cinestésicos de reforço (Dunn, 2008, p. 74). Logo, estar ciente de que os alunos têm diferentes formas de perceber auditivamente a música e, por sua vez, incorporar diferentes estratégias precetivas nas experiências de audição musical na sala de aula, pode melhorar a aprendizagem musical dos mesmos (Dunn, 2008, p. 76)). Sob este ponto de vista, vários autores (Blair, 2007; Delegido, 2012; Dunn, 1997, 2008; Johnson, 2003; Kerchner, 2014; Todd & Mishra, 2013; Wuytack & Palheiros, 2009, 2015) mencionam como recursos e estratégias didáticas de auxílio às atividades de audição musical em momentos ativos e estimuladores do desenvolvimento de conhecimentos em sala de aula, designadamente: 1) sequências de movimentos/gestos; 2) suporte visual (ex: mapas visuais; “musicogramas”); e 3) relatos verbais e redação escrita, que passam a expor-se de seguida.

¹⁶ “Younger students listen best when performing overt physical movements in response to music, such as tapping the beat on their body or performing an action each time a cymbal crash occurs. Older students can be assigned mental activities, such as counting the number of times a melody is stated” (Woody, 2005, p. 37).

I.4.1.1. As sequências de movimento/gestos

O movimento corporal é uma das ferramentas didáticas que pode auxiliar o envolvimento mais ativo dos alunos no momento da audição musical. Através dos movimentos corporais é possível acompanhar a audição seguindo elementos musicais como a pulsação, o ritmo, a acentuação, ou realizando ostinatos simples. É neste sentido que Delegido (2012, p. 27) refere que “As ações mais comuns que complementam a escuta ativa são geralmente aquelas que envolvem movimento (...)”.¹⁷ De acordo com Wuytack e Boal Palheiros (2009), o movimento corporal correspondente aos padrões musicais escutados potencializa a percepção da forma musical, aumentando, por sua vez, a compreensão e a apreciação musical, especialmente em crianças pequenas (Wuytack & Palheiros, 2009, p. 45). Kerchner (2014) também aponta as sequências de movimento ou gestos desenvolvidos pelo(s) aluno(s) ou pelo professor como estratégia potencializadora das atividades de audição musical. Essas sequências têm relação direta com alguma qualidade estética ou formal da música, expressando uma ideia ou um significado (Kerchner, 2014, p. 53). Nas palavras da autora:

(...) as sequências de movimento são séries de gestos (representações cinestésicas) que são utilizadas para apontar – destacar – eventos musicais, estruturas formais ou qualidades estéticas (ou seja, estilo, gênero), normalmente quando ocorrem cronologicamente num trecho de audição musical de um a dois minutos de duração.¹⁸ (Kerchner, 2014, p. 54)

Segundo Kerchner (2014) existem duas grandes categorias de sequências de movimento e gestos, a saber, os que são produzidos pelo professor e os que são produzidos pelo(s) aluno(s). Os primeiros, são pensados para atender às necessidades de ensino e aprendizagem musical dos alunos nas salas de aula de música. Os professores criam uma série de gestos cinestésicos que ajudam a focar a atenção dos alunos em características ou qualidades musicais específicas (Kerchner, 2014, p. 53). Os segundos, são aqueles criados “do zero”, de forma espontânea, pelos alunos. Os alunos utilizam os seus corpos e movem-se com a intenção de representarem as suas experiências pessoais durante a audição musical

¹⁷ “Las acciones más usuales que complementan la audición activa suelen ser las que implican movimiento” (Delegido, 2012, p. 27).

¹⁸ “(...) movement sequences are series of gestures (kinesthetic representations) that are used to point to – highlight – musical events, formal structures, or aesthetic qualities (i. e., mood, style), typically as they occur chronologically in a music listening excerpt of one to two minutes in length” (Kerchner, 2014, p. 54).

– o que estão a pensar, sentir e ouvir enquanto escutam uma obra musical (Kerchner, 2014, pp. 53–54). As sequências de movimento são criadas pelos alunos, no momento, enquanto escutam a música pela primeira vez, ou como produto de escutas repetidas durante as quais é planeada uma série de movimentos (Kerchner, 2014, p. 54).

I. 4.1.2. O recurso a suporte visual

Todd e Mishra (2013, p. 7) referem que “O movimento [corporal] pode ajudar as crianças a processar a música, mas uma representação visual da mesma ([*musicogramas* ou] mapa auditivo) pode ser igualmente eficaz”.¹⁹ Wuytack e Palheiros (2015), concordam com a perspetiva de Todd e Mishra (2013), considerando que “(...) o que ajuda os jovens a aumentar a sua atenção à música é a informação visual que os leva a focar a atenção em aspetos musicais” (Wuytack & Palheiros, 2015, p. 8). Os *musicogramas*, de Wuytack, são uma das estratégias didáticas de representação visual da música. Estes incluem elementos como forma, ritmo, melodia, textura, timbre, dinâmica e tempo, representando-os com certas cores, símbolos e figuras geométricas. Os mapas musicais/mapas de audição musical consistem em representações gráficas da música que procuram servir de guia e, desta forma, tornar a experiência musical menos abstrata e mais significativa e concreta. Este recurso didático foi desenvolvido como uma ferramenta de sala de aula que visa permitir que os alunos compreendam uma obra musical enquanto a escutam essa mesma obra e observam o respetivo mapa musical (Blair, 2007, p. 1). À semelhança do que acontece com os *musicogramas*, nestas representações visuais são também codificadas certas informações melódicas, rítmicas e formais da obra música em questão (Dunn, 1997, p. 46).

Para Kerchner (2014, p. 88), os mapas musicais são uma ferramenta que os professores podem utilizar para focalizar a atenção dos alunos enquanto estes escutam um trecho de música, ou para fornecer aos alunos um meio de expressarem, pelo menos em parte, o que perceberam durante a audição musical. A autora acrescenta que os mapas de audição musical consistem em imagens, gráficos, formas, palavras e linhas que são criadas à medida que se ouve uma obra musical (Kerchner, 2014, p. 92). Kerchner (2014, p. 108) refere que são três as etapas principais no procedimento de construção de mapas de audição musical, a saber: 1) criação, 2) implementação e 3) reflexão/avaliação. Durante o

¹⁹ “Movement can help children process music, but a visual representation of the music (listening map) may be just as effective” (Todd & Mishra, 2013, p. 7).

processo de criação do mapa musical é necessário refletir e ter em conta os conhecimentos musicais do aluno, bem como ter especial atenção à escolha da obra musical, que deve ilustrar o(s) conceito(s) que se pretende destacar (Kerchner, 2014, p. 109). A fase de implementação deve ser iniciada com a apresentação do mapa de audição musical aos alunos. De seguida, deve explicar-se que um mapa de audição guia o nosso ouvido do início ao fim de um excerto musical, enquanto fornece símbolos e signos que destacam certos aspetos musicais (Kerchner, 2014, pp. 110–111). Na última fase, de reflexão/avaliação, deve realizar-se um pensamento reflexivo que tem um carácter retrospectivo, relativamente ao processo de criação e implementação, mas também um carácter avaliativo (Kerchner, 2014, p. 113).

Segundo Kerchner (2014, p. 92), para os professores, executar mapas de audição musical não é apenas uma oportunidade de refletir as nuances e características musicais de uma determinada obra musical, mas também é uma maneira de orientar e focar a atenção dos alunos na leitura da notação musical. Desta forma, nas atividades de audição musical a percepção visual, através dos *musicogramas* ou dos guias e mapas musicais, é uma das estratégias que dá suporte à percepção auditiva. A utilização de um recurso didático que funcione como suporte visual na audição musical deve procurar basear-se nas seguintes etapas: 1) participação física e mental do ouvinte, antes da audição, através da interpretação; 2) foco da atenção durante a audição e reconhecimento dos materiais musicais; 3) análise da forma musical, através de uma representação visual da totalidade da música.

I.4.1.3. Os relatos verbais e a redação escrita

Para finalizar a análise das estratégias didáticas associadas às atividades de audição musical, falta mencionar a utilização de descrições/relatos verbais e da redação escrita. Estas ferramentas auxiliam o professor a perceber se a experiência de audição conduziu, ou não, à compreensão da obra musical. Desta forma, o professor pode analisar as palavras (faladas ou escritas) dos alunos em relação a determinados elementos musicais, características e estruturas formais. Com essa análise o professor avalia em que medida se atingiu o objetivo principal de compreensão da obra musical escutada. Os dados verbais/escritos funcionam, de acordo com Johnson (2003), como uma evidência das capacidades de escuta e de pensamento crítico em contextos musicais. Segundo o autor, “Tanto na forma oral, quanto na escrita, as respostas verbais desempenham um papel importante no tratamento

da CTI [Instrução do Pensamento Crítico]²⁰ (Johnson, 2003, pp. 80–81). Desta forma, associar as respostas verbais às atividades de escuta permite correlacionar determinados conceitos musicais a momentos específicos da obra musical, promovendo uma reflexão individual e uma troca de ideias coletiva entre os vários alunos da turma. Conforme refere Johnson (2003, p. 81) a este respeito, “Aprender termos musicais e usá-los em respostas verbais a atividades de escuta permite que os alunos formem conceitos e compartilhem os seus pensamentos com os outros”.²¹

A implementação da redação escrita implica que os alunos escrevam sobre o que estão a pensar, sentir e ouvir enquanto escutam a obra musical. Blair (2007) alerta para o facto de a música ser uma arte temporal, que não fica “parada”. Poderá, então, ser difícil para os alunos conseguirem, à medida que percecionam auditivamente os vários eventos musicais, registar as suas ideias sobre esses eventos musicais e escrever essas mesmas ideias sob a forma de uma redação escrita – como refere Blair (2008, p. 10): “As ideias vêm à mente, mas são fugazes à medida que novos sons musicais são ouvidos e novas imagens [mentais] substituem as ideias atuais ou passageiras”.²² Na mesma linha de pensamento, Kerchner salienta que escrever requer um nível adicional de “tradução” do pensamento. Redigir um texto enquanto se escuta pode interferir muito com o processo de audição. Tendo em conta esta possível dificuldade em colocar no papel aquilo que se escuta, os professores podem, em vez de solicitarem aos seus alunos que redigam um texto enquanto escutam, pedir que estes anotem as suas ideias (sob a forma de tópicos) e, depois de escutarem o exemplo musical, transformem essas ideias em frases e parágrafos (Kerchner, 2014, p. 149).

Estas três estratégias (1) movimento corporal; 2) suporte visual; 3) relatos verbais e escritos) têm como principal objetivo promover, em certa medida, uma audição musical atenta, ativa e potencializadora de novos conhecimentos. Da aplicação destas estratégias decorrerá o desenvolvimento de um ouvido musical crítico, que articula conhecimentos de várias áreas, nomeadamente da Formação Musical, da Teoria Musical, da Composição, da Análise e da Histórica da Cultura e das Artes – História da Música. Neste sentido, Vieira (2019, p. 52) salienta que, “A base da não utilização de um ouvido musical crítico

²⁰ “In both oral and written forms, verbal responses played an important part in the CTI” (Johnson, 2003, pp. 80-81).

²¹ “Learning musical terms and using them in verbal responses to listening activities allows students to form concepts and share their thinking with others” (Johnson, 2003, p. 81).

²² “Ideas come to mind, but are fleeting as new music is heard and new images replace current or passing ideas” (Blair, 2007, p. 10).

poderá ser a desarticulação entre o desenvolvimento do ouvido musical e os conhecimentos sobre teoria, composição, análise e história da música”.

I.4.2. A Audição Musical na disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música

Resultados de estudos recentes demonstram que os alunos tendem a ter uma atitude negativa em relação à disciplina de História da Música (Kährlik et al., 2012, p. 207). Kährlik *et al.* (2012, p. 207) sugerem que tal situação pode estar associada a métodos pedagógicos passivos, do professor ou da disciplina. É neste âmbito que a audição ativa pode ter um papel de destaque no desenvolvimento de uma apreciação de obras de música erudita, no contexto de História da Cultura e das Artes – História da Música. A audição musical pode ser uma ferramenta significativa no contexto desta disciplina uma vez que auxilia a compreensão das condições sociais, dos padrões de comportamento, do papel social do músico, entre outros aspetos que, de outra forma, não poderiam ser apresentados vívida e eloquentemente. Isso mesmo nota Nikoletta Polydorou (2015, p. 39), ao escrever: “Os materiais de áudio são recursos que nunca devem faltar na disciplina de História da Música, visto que ouvir música é o elo para uma melhor apreciação da história”.²³

Kährlik et al. (2012, pp. 206–207), referem que “ouvir música introduz ao ouvinte meios de expressão, estilos, compositores e intérpretes de diferentes épocas e convida ao debate”. Na mesma linha de pensamento, Palheiros e Hargreaves (2001, p. 116) referem que as atividades de escuta têm um papel importante para o estudo da História da Música, dos seus estilos, dos seus elementos musicais e dos seus instrumentos. Nas palavras dos autores:

Na escola, os alunos ouvem música para aprender sobre a história da música, estilos, elementos musicais e instrumentos, e para aprender a tocar, cantar e compor. (...) Em atividades de escuta, os alunos são comumente solicitados a reconhecer elementos musicais.²⁴ (Palheiros & Hargreaves, 2001, p. 116)

²³ “Audio materials are resources that should never be absent from a music history course, considering that listening to music is the link to a better appreciation of history” (Nikoletta, 2015, p. 39).

²⁴ “At school, students listen to music to learn about music history, styles, musical elements and instruments, and to learn how to play, sing and compose. (...) In listening activities pupils are commonly asked to recognize musical elements, instruments, voices, and so on.” (Palheiros & Hargreaves, 2001, p. 116).

Para aprofundar os conhecimentos sobre uma determinada obra musical é importante enquadrá-la historicamente nas correntes musicais, culturais e filosóficas. Cabe ao professor, não só destacar o valor artístico da obra musical, mas também situá-la no contexto histórico em que surgiu, a fim de possível estudar, em profundidade, os aspetos técnicos e estéticos da criação musical, comparando-se também com outras produções artísticas do mesmo período.²⁵ É desta forma que uma obra musical adquire todo o seu sentido – ao ser inserida no contexto sociocultural onde o compositor a idealizou e compôs. Por sua vez, a experiência musical e estética será mais intensa à medida que se aprofundem as fontes que deram origem ao desenvolvimento da obra musical. As atividades de audição musical ocupam assim um espaço relevante no ensino dos aspetos históricos e contextuais da música. Delegido (2012) nota que:

A audição musical está necessariamente ligada a uma perspectiva histórica. Toda a obra, de arte ou não, é produzida em um momento de incessante avanço temporal, portanto é incorporada ao infinito repertório musical histórico. É importante conhecer a história para avançar, evoluir e progredir.²⁶ (pp. 7-8)

Reconhecida e salientada a importância das atividades de audição musical no contexto de História da Cultura e das Artes – História da Música, cabe agora refletir sobre a escolha do repertório (a fonte sonora histórica), uma etapa crucial para o ensino nesta disciplina. De acordo com Giovanna Carugno (2018, p. 383), do ponto de vista metodológico, a escolha do repertório deve ser feita pelo professor tendo em consideração dois elementos distintos: 1) a variedade de géneros, formas e estilos musicais; e 2) os períodos históricos das várias composições, sem que haja obrigatoriedade de seguir uma ordem cronológica.

Uma das principais questões associadas às atividades de audição musical, no contexto de História da Cultura e das Artes – História da Música, consiste na articulação entre o momento de audição e o momento de ilustração do contexto histórico. O que deve ser realizado em primeiro lugar: a escuta musical ou a explanação do contexto histórico? Carugno (2018, p. 383), menciona que, caso o professor

²⁵ Na apresentação de um contexto histórico de uma determinada composição musical, o professor deve procurar estabelecer conexões interdisciplinares e transdisciplinares entre áreas como a música, a história, a cultura e as restantes artes (poesia, teatro, pintura, arquitetura, etc.).

²⁶ “La audición musical está necesariamente ligada a una perspectiva histórica. Toda obra, de arte o no, se produce en un momento del incesante avance temporal, por consiguiente se incorpora al infinito repertorio histórico musical. Es importante conocer la historia para avanzar, evolucionar y progresar.” (Delegido, 2012, pp. 7-8).

decida realizar primeiro a audição musical, deixando as explicações históricas para o momento pós-audição, não deverão ser feitos quaisquer comentários sobre a peça musical, nem deverão ser fornecidas quaisquer indicações biográficas sobre o possível compositor, para não influenciar a análise dos alunos sobre o que estão a escutar. Por outro lado, se o professor optar por uma *metodologia mais historiográfica*,²⁷ a fonte sonora consistirá numa evidência de um determinado período histórico, auxiliando o aluno a centrar a sua atenção em características específicas do mesmo (Carugno, 2018, p. 383). Quando a escuta é realizada após a exposição do contexto histórico, os alunos são incentivados a concentrarem-se em elementos específicos, como a instrumentação escolhida pelo compositor, a estrutura melódica/harmónica da composição, a estrutura formal da composição, entre outros aspetos (Carugno, 2018, p. 383). Carugno (2008, p. 383) salienta que, seja qual for a abordagem utilizada pelo professor, “(...) o objetivo das atividades de escuta musical deve ser tornar os alunos ‘ouvintes ativos’, curiosos pela oportunidade de se aprofundarem na história da música, escutando as obras-primas do passado, e também para poderem avaliá-las numa perspetiva crítica e estética”.²⁸

A importância da escuta é também salientada por Maria Luca (2016, p. 114), que a toma como a base da didática da música. Para a autora deve ensinar-se a escuta consciente e reflexiva, estimulando processos cognitivos básicos baseados em estratégias de atenção e memorização. Para além disso, segundo a autora, “(...) a compreensão crítica e precisa pressupõe a combinação de competências musicais e históricas”²⁹ (Luca, 2016, p. 121). Em suma, a verdadeira compreensão da música no seu todo implicaria uma compreensão dos elementos musicais e do contexto histórico da respetiva obra musical, devendo essa compreensão originar-se na atenção e na memorização ocorrida durante a escuta musical.

Em *The Music History Classroom*, a musicóloga Melanie Lowe (2012, p. 46) refere que é muito importante que os professores sejam capazes de articular as metas de aprendizagem para uma disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música como um todo, o que permitirá projetar atividades de audição significativas em sala de aula. A autora cita as categorias da taxonomia de Fink (2003), que

²⁷ Designação utilizada por Carugno (2018, p. 383).

²⁸ “(...) the aim of the music listening activities should be to make the students "active listeners", curious about chance to go in depth with the history of music by listening to the masterpieces of the past, and also to be able to evaluate them in a critical and aesthetic perspective” (Carugno, 2018, p. 383).

²⁹ “(...) critical, accurate comprehension presupposes the combination of musical and historical competences” (Luca, 2016, p. 121).

auxiliam os professores a formular metas de aprendizagem ao planejarem as aulas. Essas categorias são as seguintes: *conhecimento fundamental* (informação chave, relacionada com conceitos, termos, factos, etc.); *aplicação* (pensamento crítico, pensamento criativo); *integração* (conexões entre as informações, ideias, perspectivas); *dimensão humana* (como compreender e interagir com os outros), *preocupação/cuidado* (sentimentos, interesses, valores) e *aprender a aprender* (construir conhecimento determinado assunto). Lowe (2012) refere dois modelos de audição musical, no contexto da História da Música: 1) audição da estrutura musical, que se centra na perceção auditiva da estrutura da música, podendo ser realizada sem partitura, com e sem partitura, com texto (música vocal) ou ainda com excertos da partitura musical; e 2) audição histórica/interpretativa, que procura que os alunos façam considerações sobre o contexto histórico de uma obra musical através da audição da mesma. Lowe (2012) refere a este propósito que:

Ouvindo ativamente, aprendendo sobre como ouvir de várias perspectivas históricas, críticas, filosóficas e éticas e refletindo sobre experiências pessoais de audição, os alunos alcançam (...) a compreensão de si mesmos, do mundo ao seu redor e do seu papel nele.³⁰ (p. 60)

Laurie McManus (2014) discorre sobre o papel da audição musical na sala de aula de História da Música, apresentando, como propostas didáticas, aquilo que denominou de *jogos de audição musical*.³¹ Estes jogos têm como objetivo desenvolver as capacidades de escuta reflexiva dos alunos. A autora propõe duas grandes categorias de jogos auditivos: 1) jogos baseados em algum conteúdo específico, que incluem diferentes seleções musicais destinadas a ajudar os alunos a escutarem um determinado elemento musical, e 2) jogos baseados na *performance*, que produzem reações mais subjetivas a diferentes interpretações do mesmo trecho musical (McManus, 2014, p. 24). A autora propõe que estes jogos sejam introduzidos nas aulas de História da Música, com vista na promoção de uma aprendizagem ativa e no desenvolvimento de uma escuta reflexiva (McManus, 2014, p. 24).

³⁰ “By listening actively, learning about listening from various historical, critical, philosophical, and ethical perspectives, and reflecting on personal listening experiences, students accomplish (...) understandings of themselves, the world around them, and theirs place within it” (Lowe, 2012, p. 60).

³¹ Estes “jogos de audição musical” consistem em estratégias didáticas que procuram fomentar uma escuta ativa, crítica e reflexiva, não se limitando a colocar questões taxativas (ex: escutaram X elemento?), mas sim a utilizar questões que impliquem reflexão dos alunos (ex: de que forma o elemento X está presente neste trecho musical? Como é que os intérpretes A e B executaram o elemento X?).

No conjunto, Lowe (2012) e McManus (2014), mencionam quatro estratégias didáticas a implementar no contexto do ensino de História da Cultura e das Artes – História da Música. Para sintetizar estas estratégias, desenvolveu-se a seguinte tabela que associa o objetivo e as competências desenvolvidas com cada uma das estratégias didáticas apresentadas por cada autora.

Estratégias didáticas	Principal objetivo	Competências desenvolvidas
Audição da estrutura musical (Lowe, 2012)	Reconhecimento da estrutura musical e/ou formal de uma obra musical.	<ul style="list-style-type: none"> · Pensamento crítico; · Conhecimentos ao nível das estruturas musicais e formais.
Audição histórica/interpretativa (Lowe, 2012)	Compreensão do contexto histórico através da audição de uma obra musical.	<ul style="list-style-type: none"> · Pensamento crítico; · Autorreflexão e interação social; · Conexões entre o contexto histórico e uma obra musical.
Jogo baseado em algum conteúdo específico (McManus, 2014)	Identificação de um conteúdo específico numa obra musical.	<ul style="list-style-type: none"> · Pensamento crítico; · Autorreflexão e interação social; · Conhecimentos ao nível dos conteúdos musicais.
Jogo baseado na <i>performance</i> (McManus, 2014)	Reconhecimento e distinção das interpretações individuais de um elemento musical.	<ul style="list-style-type: none"> · Pensamento crítico; · Autorreflexão e interação social; · Conhecimento ao nível dos elementos musicais.

Tabela 1 - Estratégias didáticas para as atividades de audição musical na disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música. Fontes: Lowe, 2012; McManus, 2014.

Nas aulas lecionadas da disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música, procurou-se implementar atividades de audição musical ativa, tendo como objetivo o reconhecimento da estrutura musical e/ou formal, a compreensão do contexto histórico através da audição e a identificação de um conteúdo musical específico, colocando em ação o pensamento crítico e a resolução de problemas.

I. 4.3. A Audição Musical na disciplina de Formação Musical

A disciplina de Formação Musical tem a sua origem na aula de “Preparatórios e Rudimentos” do Conservatório Nacional de Lisboa, aquando da sua criação, em 1836. Desde essa altura há uma evolução terminológica³² e curricular, atingindo-se, no ano de 1983, a designação atual de Formação Musical, com

³² Em 1839 surge a designação de “Rudimentos, Preparatórios e Solfejo”, com a organização do Conservatório Geral de Artes Dramática; com uma nova reforma de 1888 surge a designação de “Rudimentos, Preparatórios”; seguindo-se a designação “Solfejo”, em 1919; em 1971, passa a designar-se de “Educação Musical”, passando também a fazer parte das

o Decreto-Lei n.º 310/1983, de 1 de julho, que reestrutura o Ensino de Música, da dança, do teatro e do cinema. Se “Preparatórios e Rudimentos” tinha como objetivo o domínio da leitura e da escrita, a disciplina de Formação Musical é estruturada, atualmente, com as Aprendizagens Essenciais (Despacho n.º 7415/2020), em três organizadores, a saber: 1) sensorial; 2) leitura e escrita; e 3) criação. O domínio sensorial diz respeito às competências auditivas e de compreensão sensorial; o domínio de leitura e escrita procura o desenvolvimento de competências de literacia musical, nomeadamente ao nível da leitura e da compreensão da linguagem musical, através da audição e da escrita; e o domínio da criação procura desenvolver as competências de exploração e experimentação sonora, vocal e/ou instrumental, designadamente ao nível da improvisação (Aprendizagens Essenciais - Formação Musical, 2020, pp. 1–2).

Desta forma, deve procurar-se desenvolver, como uma das principais dimensões do valor e função da Formação Musical, um processo de audição abrangente que contemple ouvir, memorizar, reproduzir e escrever. Na disciplina de Formação Musical, é desenvolvido um trabalho de educação do ouvido, através de exercícios auditivos que contemplam várias componentes, nomeadamente componentes melódicas, harmónicas e rítmicas. O professor deve auxiliar o processo de escuta musical, evidenciando os elementos musicais a escutar e a analisar, orientando os alunos no sentido da sua identificação (Pereira, 2016, p. 55). Por conseguinte, fica evidente que a “A audição musical desempenha um papel fundamental (...) levando os alunos a desenvolverem uma escuta ativa, ou seja, a identificarem e compreenderem auditivamente o que escutam.” (Silva, 2018, p. 27). No mesmo sentido, Fátima Pedroso (2004, p. 8) menciona que a audição musical na Formação Musical procura o “desenvolvimento das capacidades de identificação e escrita dos sons musicais ouvidos, bem como a capacidade de imaginar/ouvir os sons/estruturas sonoras escritos”.

O treino auditivo pressupõe, no âmbito da Formação Musical, um processo evolutivo de aprendizagem com vista, nomeadamente, à reprodução interior, à memorização, à identificação de intervalos, acordes, frases rítmicas e melódicas, à identificação do andamento, da estrutura musical, das dinâmicas, etc. Desta forma, ao serem desenvolvidas atividades de audição musical ativa na sala de aula de Formação Musical, estão também a ser desenvolvidas as capacidades de leitura e de compreensão auditiva e teórica – conforme menciona Portela (2011, p. 5), “As várias componentes a serem

disciplinas chamadas de “Anexas”; e, por fim, em 1983 assume a designação atual de “Formação Musical”, tendo um período de lecionação de 8 anos e deixando de ser considerada uma disciplina “Anexa”.

trabalhadas na disciplina de Formação Musical podem ser enriquecidas se usarmos a audição musical ativa como estratégia de forma a atingirmos uma leitura, compreensão auditiva e teórica mais eficaz”.

Em *La Formación Musical del Oído* (1989), Clemens Kühn (n. 1945), para além de fazer referência às condições que permitem desenvolver um treino auditivo, apresenta exercícios específicos que permitem esse desenvolvimento de forma autónoma. Nessa mesma obra o autor faz ainda referência àquilo que considera ser o objetivo principal do desenvolvimento da educação do ouvido, referindo: “O objetivo final do treino do ouvido reside na capacidade de atingir uma audição consciente, diferenciadora, inteligente e também capaz de julgar, aliada à capacidade de fazer soar internamente a música que se lê, sem a ouvir” (Kühn, 1989, p. 16).

Muitos autores e pedagogos têm vindo a desenvolver estudos em torno da compreensão auditiva e da perceção interna do som, surgindo algumas designações associadas à audição. Helena Caspurro (2006, p. 33) apresenta algumas dessas designações (*audição interior*, *thinking in sound*, apreensão), referindo que estes vocábulos surgem da necessidade de os pedagogos salientarem a importância da compreensão intrínseca da música. Nas palavras da autora:

Audição interior, *thinking in sound*, apreensão, são alguns dos exemplos que mais não traduzem do que uma urgência dos pedagogos em destacar o processo de interiorização de vocabulário sonoro exigido pela compreensão intrínseca da música, sobretudo nas fases que precedem a leitura, a escrita e a teorização musical. (Caspurro, 2006, p. 33)

Caspurro (2006, p. 42) aborda também o que Edwin Gordon (1927-2015) designa de *audiação*, referindo que a conceção deste pedagogo vai mais longe do que as expressões *thinking in sound* ou *audição interior*, utilizadas por pedagogos como Jaques-Dalcroze, Tobias Matthay, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff. Gordon utilizou o termo *audiação*, na sua *Teoria de Aprendizagem Musical*, para salientar a importância da capacidade de ouvir e compreender musicalmente um som que não está fisicamente presente. A *audiação*, sendo ela própria a manifestação de conhecimento interiorizado pelo sujeito, é por si só suficiente para espelhar ou refletir o pensamento musical inclusive até às últimas consequências: a capacidade de criar (improvisação, composição ou criatividade em geral). Nas palavras do pedagogo:

“A audição é para a música o que o pensamento é para a fala. Quando os alunos aprendem a audiar e a executar música em resultado de uma formação musical sequencial, desenvolvem um sentido de posse, porque compreendem a música”. (Gordon, 2015, p. 4)

A *audiação* é bastante importante no enquadramento da lecionação da disciplina de Formação Musical, uma vez que evidencia a importância de existir uma compreensão auditiva que, em última instância, se verifica, evidencia e avalia no processo criativo, quer seja de um ritmo, de uma melodia ou de uma pequena composição musical. Gordon faz ainda uma importante distinção entre a aprendizagem por inferência musical e por discriminação auditiva. Na primeira a ênfase encontra-se na identificação de vocábulos musicais já adquiridos pelo aluno e, na segunda, é estabelecida uma comparação entre dois elementos que não são iguais (Gordon, 2015, pp. 121–122). O pedagogo acrescenta ainda que, “Na aprendizagem por discriminação, os alunos *reconhecem* o que é *familiar*, enquanto na aprendizagem por inferência estão prontos para *identificar* o que não é familiar, baseando-se no que já lhes é familiar” (Gordon, 2015, p. 167).

Apresentada a perspetiva de Gordon, analisar-se-á, por ora, a relação entre a disciplina de Formação Musical e as atividades de audição musical nas aulas da mesma. Embora o desejado seja a implementação de atividades e estratégias que permitam o desenvolvimento de uma audição musical consciente e significativa, a disciplina de Formação Musical no Ensino Artístico Especializado nem sempre “desenvolve hábitos de uma audição musical consciente, nem fomenta a motivação pela análise auditiva” (Portela, 2011, p. 1). Mas quando e como incluir as atividades de audição musical na disciplina de Formação Musical? João Pinheiro (1999) responde a esta questão, referindo que “na formação de um músico o ouvir e vivenciar a música deve sempre ter prioridade sobre o ler e o escrever – privilegiar a formação auditiva e não a visual” (p. 20).

É necessário realizar uma importante distinção que diz respeito ao trabalho de competências auditivas na Formação Musical. Geralmente é valorizado o melhoramento de competências auditivas que se centram em sons isolados ou relações diretas entre dois ou mais sons (identificação de intervalos sonoros). Ora, numa atividade de audição musical, na qual o objetivo principal é melhorar e promover a compreensão dos alunos acerca da música, proporcionando-lhes experiências mais significativas, o elemento musical mais pequeno passará a ser a frase musical e não uma célula ou nota. Uma vez que as atividades de identificação auditiva de sons isolados já são frequentemente utilizadas na disciplina, há

então que pensar em incluir também atividades de audição musical que tratem a música como uma forma de discurso, de modo a facilitar a atribuição de sentido e significado à música escutada.

Desta forma, as atividades auditivas não devem desenvolver apenas a capacidade de identificação de elementos isolados, como a altura e a duração dos sons escutados – também deve estar presente o desenvolvimento da capacidade de analisar, sintetizar e reconhecer características estilísticas e contextuais nas músicas escutadas, através da audição ativa.

Algumas vezes é visível a desmotivação dos alunos por considerarem que não têm “ouvido”, que não têm capacidades auditivas. No entanto, o problema não está na facilidade com que os alunos identificam sons ou frases musicais auditivamente, mas sim na necessidade de proporcionar aos alunos atividades de treino auditivo e aplicar atividades e estratégias que promovam um correto desenvolvimento da audição musical. Como refere Cátia Borges (2016):

Na verdade, estas dificuldades no campo da audição devem-se, sobretudo, à ausência de um treino auditivo e da aplicação de estratégias para promover um correto desenvolvimento da audição. Este facto, que tem sido alvo de diversas reflexões, contribui para o insucesso escolar e para a desmotivação dos alunos (p. 15).

II. Contexto de Intervenção

O capítulo II do presente relatório está relacionado com a caracterização do contexto de intervenção pedagógica. Desta forma, realizar-se-á uma descrição do enquadramento geográfico e cultural, seguida da explanação da história, missão e objetivos de ensino da Escola Profissional e Artística do Vale do Ave e do Centro de Cultura Musical. Posteriormente, apresentam-se os programas curriculares adotados para as disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e Formação Musical, seguidos da caracterização das turmas alvo de intervenção pedagógica.

II.1. Enquadramento Geográfico e Cultural: a Região do Porto (Ave e Porto)

O Projeto de Intervenção Pedagógica foi implementado na Escola Profissional e Artística do Vale do Ave (ARTAVE) e no Centro de Cultura Musical (CCM), no Polo das Caldas da Saúde ao longo do ano letivo 2021-2022, nas disciplinas dos grupos de recrutamento M30 (História da Cultura e das Artes – História da Música) e M28 (Formação Musical). O Centro de Cultura Musical e a Escola Profissional Artística do Vale do Ave situam-se na região do Norte, mais concretamente na região do Ave e do Porto e têm atuação, designadamente, em dois municípios desta região, a saber: Santo Tirso e Vila Nova de Famalicão. Santo Tirso, pertencente ao Distrito do Porto, à Região Norte e à sub-região da Área Metropolitana do Porto, é um município com 136,60 Km² de área e 67 785 habitantes. É limitado pelos seguintes municípios: V. N. de Famalicão e Guimarães (a Norte), Vizela, Lousada e Paços de Ferreira (a Este), Valongo (a Sul), e Trofa (a Oeste). Por sua vez, o município de Vila Nova de Famalicão, encontra-se no distrito de Braga e é limitado a Norte pelo município de Braga, a Este por Guimarães, a Sul por Santo Tirso e Trofa, a Oeste por Vila do Conde e Póvoa de Varzim e a Noroeste por Barcelos. Vila Nova de Famalicão, é a cidade sede de um município com 201,59 Km² de área e 133 590 habitantes. Historicamente ambos os concelhos (V. N. de Famalicão e Santo Tirso) estão associados à industrialização do país, especialmente no que concerne à indústria têxtil, tendo-se vindo a verificar uma substituição da mão-de-obra intensiva por áreas de inovação e novos processos tecnológicos. Mais recentemente evidencia-se a criação de novas indústrias, especialmente em Famalicão, tornando a região um dos principais centros exportadores do país. Por outro lado, a agricultura, em regime de minifúndio, representa ainda uma parcela significativa da empregabilidade e economia da região. Apesar de se verificar uma evolução, no que diz respeito à instrução e informação da população, a região do Médio-Ave demonstra ainda, de acordo com os censos de 2011, que se mantém abaixo da média nacional, no

que diz respeito ao nível de instrução e ao acesso à cultura. O CCM e a ARTAVE têm vindo a revelar-se como os principais polos difusores da música nestes municípios, uma vez que têm vindo a dinamizar mais de uma centena de concertos e recitais por ano, e cerca de centena e meia de audições, confirmando esta ligação à comunidade.

II.2. O Centro de Cultura Musical: história, missão e objetivos

O CCM iniciou a sua atividade em 1979, na sua sede, em Santo Tirso e, dez anos mais tarde, em 1989, foi criada uma extensão em Vila Nova de Famalicão. A instituição possuiu hoje instalações próprias, distribuídas por três polos: o Pólo de Santo Tirso, o Pólo de Vila Nova de Famalicão e o Pólo da Fundação Castro Alves. Este estabelecimento de ensino empenha-se, desde a sua fundação, na difusão musical, organizando regularmente concertos, estágios musicais e intercâmbios com instituições de relevo da cultura musical portuguesa e estrangeira. Em 1988 o CCM obteve o estatuto de Escola de Música Particular com Paralelismo Pedagógico e obteve, desde o ano letivo de 1997-98, a Autonomia Pedagógica para todos os cursos. Da história da instituição cabe ainda referir a elaboração de um Projeto Piloto de Iniciação Musical, em 1993, com vista no aprofundamento da intervenção pedagógica nessa área, projeto esse que foi reformulado em 1995. Com a colaboração do Município de Vila Nova de Famalicão desenvolve-se o *Atelier* de Ópera Infantil que proporciona uma produção cénica por ano. Para além disso, o CCM organiza o *Festival Internacional de Guitarra de Santo Tirso* e a *Temporada de Música de Santo Tirso*, em parceria com a Câmara Municipal de Santo Tirso.

No que concerne a oferta formativa, o CCM centra-se no ensino dos Cursos Básicos de Música, dos Cursos Secundário de Música e dos Cursos de Música destinados aos alunos do 1.º ciclo (Cursos de Iniciação Musical e Atividades de Enriquecimento Curricular), nos regimes supletivo e articulado. Desde há cerca de vinte anos a instituição privilegia o Ensino de Música em regime articulado, estando em constante interação com as escolas públicas da região.

Acreditando que a atividade artística e musical é central na formação dos jovens, o CCM procura promover competências transversais à formação de cidadãos conscientes, intervenientes e socialmente envolvidos, enriquecidos com valores universais, em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, outorgado com o Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Conforme refere o Projeto Educativo deste estabelecimento de ensino, a missão pedagógica do CCM consiste em procurar responder, de forma prioritária, às necessidades culturais, educativas e de Ensino Artístico Especializado

da população escolar da região em que se insere, visando uma atenção permanente ao contexto inerente a cada aluno. O CCM adota uma política educativa que promove a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e crianças em risco de abandono, nomeadamente por dificuldades económicas familiares.

Tal como é referido na página 8 do Projeto Educativo:

Enquanto obra da Companhia de Jesus e da Igreja em Portugal, o Centro de Cultura Musical enquadra-se na concepção educativa expressa nos documentos: Ideário do Colégios da Companhia de Jesus, Características da Educação da Companhia de Jesus e Pedagogia Inaciana, e a sua consideração do homem, da educação e da sociedade, dirigindo-se à Educação e ao Ensino. (*Projeto Educativo Centro de Cultura Musical*, 2020, p. 8)

O CCM procura, desde a sua formação, fomentar e desenvolver a aprendizagem artística e musical, bem como a intervenção ativa na vida musical das populações. A instituição tem como objetivos pedagógicos, constantes do Projeto Educativo: a formação especializada do Ensino de Música a jovens; a especialização; a iniciação musical; a formação de adultos e vocações tardias; e a divulgação da cultura musical no público mais geral.

II.3. A Escola Profissional e Artística do Vale do Ave: história, missão e objetivos

Reconhecendo as carências de formação ao nível dos instrumentistas de cordas e de sopros na região, o CCM está na base do projeto de criação da ARTAVE. É em 1989, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro, e por iniciativa do Dr. José Alexandre Reis, conjuntamente com os promotores da ARTAVE,³³ que se inicia a atividade desta instituição. A ARTAVE alberga um projeto de Ensino Profissional que já conta com mais de trinta anos e que se afirmou na região como tendo contribuído, de forma relevante, para reequacionar o Ensino de Música em Portugal. A instituição possuiu dois polos de atividade, um nas Caldas da Saúde, em Areias, Santo Tirso e outro em Vila Nova de Famalicão,

³³ São promotores da ARTAVE a Província Portuguesa da Companhia de Jesus e a Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão.

funcionando ambos desde 1989. Com o CCM partilha instalações, recursos humanos e materiais, em regime de complementaridade.

A ARTAVE integra a APROARTE (Associação Nacional do Ensino Profissional de Música e Artes) e detém a Presidência da Direção desde a sua fundação, no ano de 2000. A elevada taxa de conclusão dos cursos, o prosseguimento para o Ensino Superior, a dinamização cultural do território, o desenvolvimento cultural da região, a formação de públicos, a criação de emprego, a fixação de quadros qualificativos na região do Ave e a nível nacional, evidenciam o papel importante das Escolas Profissionais de Música, em que a ARTAVE desenvolve uma ação preponderante, no panorama nacional. É evidente o impacto deste estabelecimento de ensino na dinamização cultural e na criação de hábitos de consumo regular de cultura, através das estruturas semiprofissionais de produção musical que possuiu, como é o caso da orquestra sinfónica, da orquestra de sopros e dos grupos de música de câmara. Desta forma, destaca-se o contributo para o desenvolvimento cultural da comunidade interna e externa, com a realização anual de dezenas de concertos, afirmando-se como o principal agente para a divulgação e promoção da música erudita na região. A oferta formativa deste estabelecimento de ensino inclui os Cursos Básicos de Instrumentista de Cordas ou de Sopros (Nível II, equivalente ao 9.º ano de escolaridade) e o Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla ou de Sopro e Percussão (Nível IV, equivalente ao 12.º ano de escolaridade).

A ARTAVE e o CCM distinguem-se essencialmente pelos regimes de frequência dos cursos de música. Enquanto na ARTAVE se leciona exclusivamente em regime integrado, no âmbito do Ensino Profissional, no CCM surge a lecionação nos regimes articulado e supletivo. Conforme consta no Projeto Educativo, estabelecer a relevância e a influência do Ensino Profissional de Música é uma tarefa essencial para definir e discorrer sobre os objetivos e as metas a prosseguir pela ARTAVE. Alicerçada no Programa Operacional do Capital Humano (POCH), a proposta educativa da ARTAVE tem em vista o aumento da qualidade e da eficiência do sistema educativo e de formação. De acordo com o Projeto Educativo da instituição, o referencial educativo da mesma encontra-se ainda alinhado, no contexto europeu, com a nova Agenda Estratégica da União Europeia (EU) para o período de 2019 a 2024. O POCH tem como principais objetivos a promoção do sucesso educativo, o combate ao abandono escolar e o reforço da qualificação dos jovens.

O projeto formativo e de intervenção na vida social e cultural da ARTAVE assenta nos seguintes princípios orientadores: a procura por participar no desenvolvimento cultural e artístico da região; a procura por contribuir para a realização pessoal dos jovens; e ainda a procura por proporcionar meios

humanos, pedagógicos e técnicos para uma aprendizagem adequada (Projeto Educativo ARTAVE - Escola Profissional Artística do Vale do Ave, 2020, p. 20). A missão de ensino da ARTAVE consiste em proporcionar um crescimento harmonioso aos seus estudantes (dimensão Pessoal, Social, Cívica, Espiritual, Cultural e Ética), conjuntamente com a formação artística e profissional específica. Integram essa missão pedagógicas os seguintes objetivos: contribuir para a realização pessoal dos jovens; proporcionar aos jovens meios humanos, pedagógicos e técnicos para uma aprendizagem adequada; promover a formação profissional e artística dos jovens na região; e participar no desenvolvimento cultural e artístico da região (Projeto Educativo ARTAVE - Escola Profissional Artística do Vale do Ave, 2020, p. 25). A realização de concertos ao vivo pelas orquestras semiprofissionais da escola (Orquestra Sinfónica ARTAVE, Orquestra de Sopros, Grupos de Música de Câmara, Orquestras Artavinhos) tem como objetivo a formação de públicos e a criação de hábitos de consumo de concertos ao vivo. Para além dos concertos realizados com frequência, a ARTAVE promove outras ofertas culturais, como estágios, temporadas de música, festivais, etc.

II.4. Os Programas Curriculares

Tendo em conta o contexto legal de criação da ARTAVE (Portaria n.º 714/90) e o facto de o CCM ser uma escola do Ensino Artístico Especializado, os programas das disciplinas de Formação Musical e de História da Cultura e das Artes seguem as Aprendizagens Essenciais (AE), documento oficial da Direção-Geral da Educação (DGE). As AE são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem e surgem devido à necessidade de uma reorganização curricular em convergência com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017).

O Despacho n.º 7414/2020 de 24 de julho, homologa as AE das disciplinas das componentes de formação científica dos Cursos Artísticos Especializados do Ensino Secundário (História da Cultura e das Artes; Física do Som; e Teoria e Análise Musical) e o Despacho n.º 7415/2020, de 24 de julho, homologa as AE das disciplinas de componente de formação científica dos Cursos Artísticos Especializados do Ensino Secundário e de Formação Musical das áreas de Música e de Dança dos Cursos Artísticos Especializados do Ensino Básico. Desta forma, este Despacho (n.º 7415/2020) homologa as AE para a disciplina de Formação Musical.

Na ARTAVE, a disciplina de Formação Musical do Curso Básico de Instrumento (Nível II) e a disciplina de História da Cultura e das Artes do Curso de Instrumentista (Nível III), seguem as AE que consolidam e englobam um conjunto de conhecimentos disciplinares estruturantes a serem adquiridos, bem como um conjunto de capacidades e atitudes a serem desenvolvidas durante a escolaridade obrigatória.

No CCM, a disciplina de Formação Musical também aplica as AE. Anteriormente ao surgimento deste documento do Ministério da Educação, os professores de Formação Musical do CCM desenvolviam o currículo, de forma colaborativa, tendo em vista uma uniformização curricular e uma adequação à realidade do contexto educativo. Para além disso, os professores de Formação Musical do CCM elaboram também, em colaboração, os cadernos e manuais dos alunos, que contemplam desde explicações e exercícios de teoria musical, a exercícios de inferência auditiva (ditados, identificação de intervalos e de dinâmicas, etc.), bem como exercícios de leituras (rítmicas a uma e duas partes, melódicas, solfejadas e entoadas).

II.4.1. As Aprendizagens Essenciais de Formação Musical

No que diz respeito à disciplina de Formação Musical, as AE foram organizadas a partir de três organizadores: *sensorial, leitura e escrita*; e *criação*. Ao nível *sensorial* pretende-se a aquisição de “(...) competências auditivas e de compreensão sensorial da linguagem musical, nomeadamente ao nível da audição interior e memória musical” (*Aprendizagens Essenciais – Formação Musical*, 2020, p. 1); quando à *leitura e escrita*, é pretendido o desenvolvimento de “competências de literacia musical, nomeadamente ao nível da leitura musical e compreensão da linguagem musical, através da audição e escrita” (*Aprendizagens Essenciais – Formação Musical*, 2020, p. 2); o terceiro elemento organizador, *criação*, pretende o desenvolvimento de “competências de exploração e experimentação sonora, vocal e/ou instrumental, designadamente ao nível da improvisação” (*Aprendizagens Essenciais – Formação Musical*, 2020, p. 2). Neste documento é ressalvado que os conteúdos da disciplina devem ser aprendidos de forma cumulativa³⁴ e que a disciplina de Formação Musical está intimamente ligada às outras disciplinas do Ensino de Música, sobretudo a disciplinas como Instrumento e Classe de Conjunto.

³⁴ “A disciplina de Formação Musical assenta, em todo o seu percurso, numa lógica de espiral, quer de conceitos quer de experiências sensoriais.” (*Aprendizagens Essenciais – Formação Musical*, 2020, p. 1).

As AE definem os seguintes objetivos gerais/princípios do ensino de Formação Musical: formação gradual ao nível das competências de audição e leitura musical, sem comprometer, a formação prévia de competências sensoriais (audição interior e memória musical); desenvolvimento de competências de literacia musical (leitura musical e compreensão da linguagem musical); promoção de competências de exploração e experimentação sonora, vocal e/ou instrumental, designadamente ao nível da improvisação (criação).

II.4.2. As Aprendizagens Essenciais de História da Cultura e das Artes

As AE de História da Cultura e das Artes estruturam-se a partir do programa da disciplina, que contempla um tronco comum a todas as áreas artísticas e indicadores específicos para cada uma delas, neste caso, para a área da Música. Através das categorias e vetores do tronco comum do currículo e das componentes curriculares específicas da área da Música é pretendido que o aluno "(...) conheça, analise e interprete diversas vertentes de expressão artística, com especial enfoque na música (géneros, formas, estilos), construídas por agentes diversos ao longo da História, no período que medeia entre a Grécia Antiga e a atualidade." (*Aprendizagens Essenciais - História Da Cultura e Das Artes*, 2020, p. 1). Organizada em dez módulos,³⁵ por ordem cronológica, as AE de História da Cultura e das Artes permitem o desenvolvimento de uma consciência histórica, cultural e artística, baseada em noções de temporalidade, procurando a aquisição de competências histórico-geográficas. Nas AE são também apresentadas as competências específicas da disciplina, que são transversais a cada um dos módulos, nomeadamente: reconhecer o contexto temporal e espacial dos diversos fenómenos culturais e artísticos; analisar criticamente cada uma das diferentes produções artísticas (saber ver, ouvir, interpretar e contextualizar); desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade estética e artística e o juízo crítico, estimulando a fruição de bens culturais e artísticos; apreciar expressões artísticas e compreender a importância da preservação do património; situar cronológica e espacialmente as principais etapas da evolução humana que encerram fenómenos culturais e artísticos específicos; compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico (*Aprendizagens Essenciais - História da Cultura e das Artes*, 2020, pp. 2–3). Dentro de cada módulo são apresentados os

³⁵ 1) A Cultura da Ágora, 2) A Cultura do Senado, 3) A Cultura do Mosteiro, 4) A Cultura da Catedral, 5) A Cultura do Palácio, 6) A Cultura do Palco, 7) A Cultura do Salão, 8) A Cultura da Gare, 9) A Cultura do Cinema, e 10) A Cultura do Espaço Virtual.

conhecimentos, capacidades e atitudes; os descritores e as ações estratégicas de ensino orientadas para o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*; bem como os conceitos-chave e sugestões de avaliação (tanto formativa quanto sumativa), para cada módulo.

II.5. Caracterização das turmas participantes no Projeto de Intervenção

A investigação-ação realizada, foi desenvolvida nas disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e Formação Musical, abrangendo turmas de 2.º ciclo, 3.º ciclo e Ensino Secundário. Na disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música, a observação e a intervenção pedagógica ocorreu na turma de 10.º ano, na turma de 11.º ano e na turma de 12.º ano, do Ensino Profissional da ARTAVE. Por sua vez, a observação e a prática pedagógica na disciplina de Formação Musical realizou-se, no 2.º Ciclo, numa turma de 5.º ano e numa turma de 6.º ano, do Ensino Articulado do CCM; e, no 3.º ciclo, numa turma de 9.º ano de escolaridade da ARTAVE. Para além das turmas mencionadas, a observação de aulas ocorreu ainda numa outra turma de 5.º ano, numa outra turma de 6.º ano e numa outra turma de 9.º ano, do Ensino Articulado do CCM, a fim de completar o número de horas destinadas à observação de aulas no estabelecimento de ensino onde decorreu o Estágio Profissional. Observe-se a Tabela 9, que resume as turmas alvo de intervenção.

	Nível de Ensino	Ano	Estabelecimento de Ensino	Regime de frequência	Disciplina
Turma 1	2.º ciclo	5.º ano	CCM	Articulado	Formação Musical
Turma 2	2.º ciclo	6.º ano	CCM	Articulado	Formação Musical
Turma 3	3.º ciclo	9.º ano	ARTAVE	Ensino Profissional	Formação Musical
Turma 4	Secundário	10.º ano	ARTAVE	Ensino Profissional	História da Cultura e das Artes - História da Música
Turma 5	Secundário	11.º ano	ARTAVE	Ensino Profissional	História da Cultura e das Artes - História da Música
Turma 6	Secundário	12.º ano	ARTAVE	Ensino Profissional	História da Cultura e das Artes - História da Música

Tabela 2 – As turmas alvo de intervenção.

A observação das aulas, bem como as reuniões realizadas, esporadicamente, com os professores cooperantes, permitiu desenvolver a caracterização de cada turma alvo de intervenção. Foram reunidas e compiladas informações relativas ao número de alunos por turma, à divisão dos alunos por géneros, aos instrumentos que cada aluno estuda, bem como ao empenho, aproveitamento e comportamento dos

mesmos. A caracterização sumária das turmas que se apresenta de seguida constituiu o ponto de partida para a elaboração das planificações e reflexões sobre a prática pedagógica. Para a realização da caracterização das turmas foram ainda fundamentais os dados recolhidos com o preenchimento do inquérito por questionário inicial, onde consta o Grupo I, destinado aos Dados Pessoais.

Turma 1 – Formação Musical 5.º Ano (1.º Grau)

A Turma 1, de Formação Musical do CCM, é uma turma do 1.º Grau, integrando o 5.º ano de escolaridade. Esta turma é constituída por dezoito alunos, sendo onze do sexo masculino (55,6%) e sete do sexo feminino (44,4%). Quanto às faixas etárias, existem nove alunos com 10 anos e outros nove com 11 anos. Metade dos alunos da turma iniciaram o seu estudo musical com 8 anos de idade, sendo que, dos restantes alunos da turma, um aluno terá iniciado aos 5 anos (5,6%), três alunos aos 6 anos (16,7%), três alunos aos 7 anos (16,7%) e dois alunos aos 10 anos (11,1%). Relativamente ao facto de os alunos pretenderem seguir a profissão de músico profissional, um aluno refere “não” (5,6%), três alunos referem “sim” (16,7%) e catorze alunos referem “talvez” (77,8%).

Esta turma demonstrou ser bastante heterogénea, uma vez que, é constituída tanto por alunos empenhados, interessados e com bom aproveitamento, como por alunos menos empenhados e interessados e com um aproveitamento pouco satisfatório. Apesar da heterogeneidade a nível de empenho, interesse e aproveitamento, a turma apresenta um bom cumprimento das regras básicas de sala de aula, tendo, por isso, um comportamento bastante satisfatório. Com a observação de aulas foi possível perceber que existem alguns alunos desta turma que demonstram problemas de concentração na execução de exercícios de leitura musical, o que influencia diretamente o seu aproveitamento na execução dos mesmos. Quanto ao instrumento que cada aluno estuda, salienta-se uma predominância dos instrumentos de sopro, sendo que, no que diz respeito aos instrumentos de cordas, existem apenas quatro alunos que estudam piano, havendo ainda três alunos que estudam percussão. No Gráfico 1 apresenta-se a distribuição dos instrumentos estudados nesta turma.

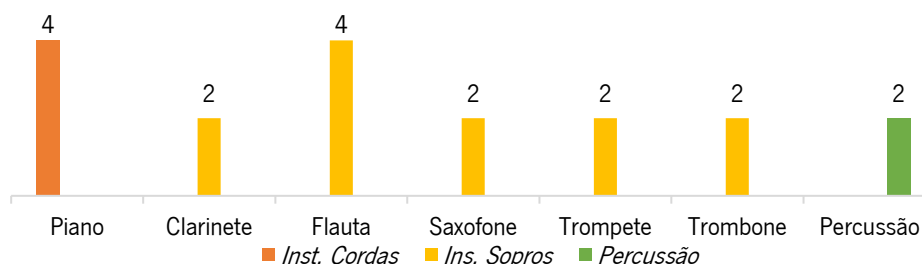


Gráfico 1 – Distribuição dos instrumentos da Turma 1.

Turma 2 – Formação Musical 6.º Ano (2.º Grau)

A Turma 2, de Formação Musical do CCM, é uma turma do 2.º Grau, 6.º ano de escolaridade, que é constituída por doze alunos, quatro do sexo masculino (33,3%) e oito do sexo feminino (66,7%). As faixas etárias dos alunos da turma distribuem-se pelos 11 anos (8 alunos; 66,7%) e pelos 12 anos (4 alunos; 33,3%). Metade dos alunos da Turma 2 iniciaram os seus estudos musicais com 7 anos de idade, havendo ainda três alunos que iniciaram os estudos musicais antes dos 7 anos (25%) e outros três alunos que iniciaram os estudos musicais depois dos 7 anos (25%). Relativamente às pretensões dos alunos quanto ao prosseguimento de estudos musicais, três alunos não pretendem prosseguir os estudos (25%); quatro alunos pretendem prosseguir os estudos (33,3%); e cinco alunos encontram-se indecisos (41,7%).

Do ponto de vista do comportamento e do aproveitamento, a Turma 2 é uma turma homogénea, sendo notório o interesse dos alunos, bem como as suas aptidões para a disciplina. Os alunos apresentam, também, um bom comportamento e um bom aproveitamento. No que diz respeito à distribuição dos instrumentos estudados pelos alunos, há uma predominância de instrumentos de cordas (dois alunos estudam violino e seis piano) face aos instrumentos de sopro e aos instrumentos de percussão. No Gráfico 2 apresenta-se a distribuição dos instrumentos da Turma 2.

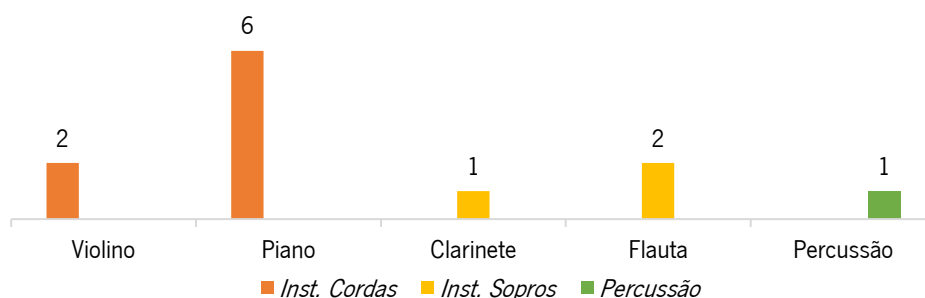


Gráfico 2 – Distribuição dos instrumentos da Turma 2.

Turma 3 – Formação Musical 9.º Ano (5.º Grau)

A Turma 3, de Formação Musical da ARTAVE, é uma turma do 5.º Grau, 9.º ano de escolaridade. É uma turma constituída por cinze alunos, dois do sexo masculino (13,3%) e treze do sexo feminino (86,7%). As faixas etárias dividem-se entre os 14 anos (11 alunos; 73,3%) e os 15 anos de idade (4 alunos; 26,7%). Relativamente à idade com a qual os alunos desta turma iniciaram os seus estudos musicais, há uma grande variedade, desde os 4 anos, até aos 11 anos de idade, evidenciando-se, com uma maior percentagem, os 10 anos de idade (4 alunos; 26,7%). No que diz respeito ao prosseguimento dos estudos musicais, a grande maioria dos alunos refere que pretende prosseguir os estudos (11 alunos;

73,3%), sendo ainda de ressaltar que três alunos (20%) se encontram indecisos e um aluno (6,7%) não pretende prosseguir estudos.

Esta turma apresenta um bom nível de aproveitamento, sendo também uma turma homogênea a nível de empenho, interesse, participação e comportamento. O aproveitamento, o empenho e o comportamento dos alunos é bastante satisfatório, sendo notória a motivação dos mesmos na disciplina, possivelmente proporcionada pela vontade que estes têm em prosseguir estudos na área da música. A Turma 3 tem apenas alunos que estudam instrumentos de cordas, uma vez que, na ARTAVE, na disciplina de Formação Musical, as turmas são divididas por ramos do Curso Básico de Instrumentista (Ramo das Cordas e Ramo dos Sopros), tendo cada ramo aula separadamente. Portanto, face aos instrumentos, apenas temos instrumentos de cordas, dividindo-se entre violinos, viola d'arco, violoncelo e contrabaixo, conforme se ilustra no Gráfico 3.

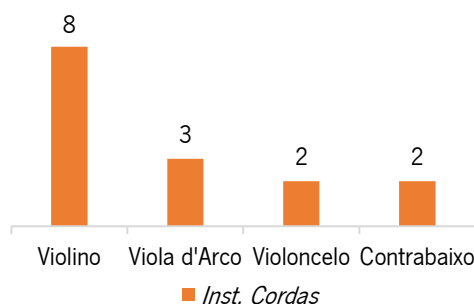


Gráfico 3 – Distribuição dos instrumentos da Turma 3.

Turma 4 – História da Cultura e das Artes 10.º Ano

A Turma 4, de História da Cultura e das Artes da ARTAVE, é uma turma do 10.º ano de escolaridade. Esta turma é constituída por vinte e oito alunos, cinze do sexo masculino (53,6%) e treze do sexo feminino (46,4%). As faixas etárias dividem-se entre os 15 anos (23 alunos; 82,1%) e os 16 anos (5 alunos; 17,9%). Relativamente à idade com que iniciaram os estudos musicais, é evidente uma grande variedade, desde os 5 anos, até aos 12 anos, salientando-se uma predominância dos 9 anos (6 alunos; 21,4%) e dos 10 anos (7 alunos; 25%). Quanto ao prosseguimento de estudos musicais, a esmagadora maioria dos alunos encontra-se decidido em prosseguir estudos (24 alunos; 85,7%), e apenas quatro alunos (14,3%) encontram-se indecisos.

A Turma 4 é uma turma heterogênea a nível de aproveitamento, sendo que as classificações nas fichas de avaliação são um pouco díspares, havendo, simultaneamente, classificações baixas e classificações elevadas, no entanto, com predominância das últimas. Apesar desta heterogeneidade ao

nível do aproveitamento, esta turma apresenta, de forma geral, um bom empenho, atenção e comportamento. Relativamente aos instrumentos musicais, verifica-se uma grande divisão entre instrumentos de cordas (13 alunos) e de instrumentos de sopros (13 alunos), havendo ainda um aluno que estuda percussão, conforme apresentado no Gráfico 4.

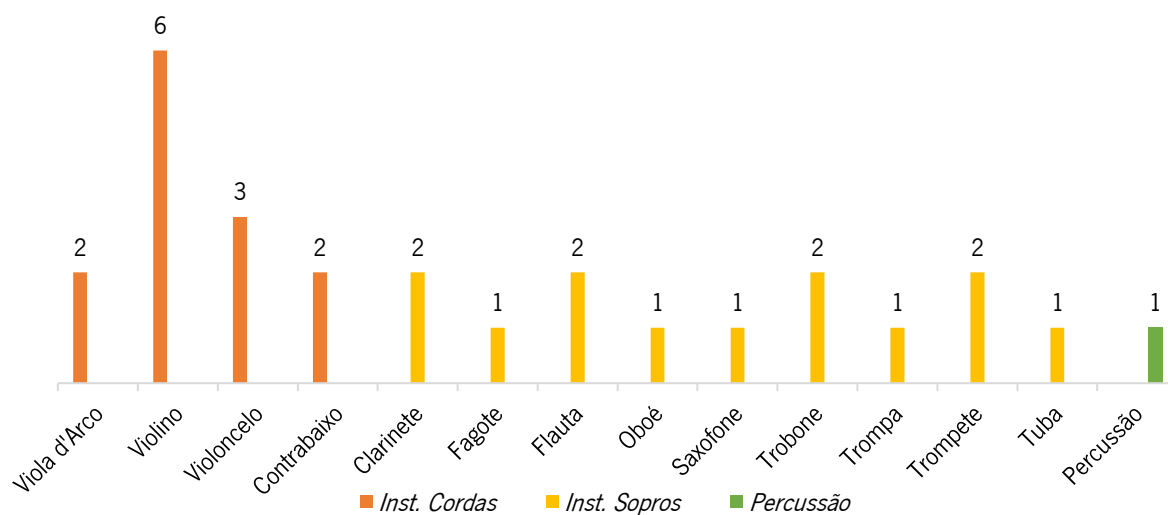


Gráfico 4 - Distribuição dos instrumentos da Turma 4.

Turma 5 – História da Cultura e das Artes 11.º Ano

A Turma 5, de História da Cultura e das Artes, da ARTAVE, é uma turma do 11.º ano de escolaridade, constituída por vinte e sete alunos, treze do sexo masculino (48,1%) e catorze do sexo feminino (51,9%). As faixas etárias dividem-se entre os 16 anos (18 alunos; 66,7%) e os 17 anos (9 alunos; 33,3%). No que diz respeito à idade em que os alunos iniciaram os seus estudos musicais, há uma grande variedade, desde os 3 anos até aos 13 anos, destacando-se a faixa etária dos 7 anos (6 alunos; 22,2%) e dos 10 anos (8 alunos; 29,6%), com uma maior percentagem. Relativamente ao prosseguimento de estudos, a maioria dos alunos encontra-se decidido a prosseguir estudos (18 alunos; 66,7%), enquanto sete alunos (25,9%) encontram-se indecisos e dois alunos (7,4%) não pretendem seguir estudos na área da música.

A Turma 5 é uma turma homogénea a nível de aproveitamento, sendo este satisfatório. No decorrer das aulas é evidente a existência de várias dúvidas e questões ao longo da exposição dos conteúdos, o que contribui para uma melhor compreensão dos conteúdos. No entanto, é notório um comportamento pouco satisfatório e um nível de empenho igualmente pouco satisfatório, refletindo-se em resultados académicos medianos na disciplina. Quanto aos instrumentos musicais, há uma divisão

entre instrumentos de cordas e instrumentos de sopro, sendo que catorze alunos da turma estudam instrumentos de cordas e treze instrumentos de sopro, conforme se apresenta no Gráfico 5.

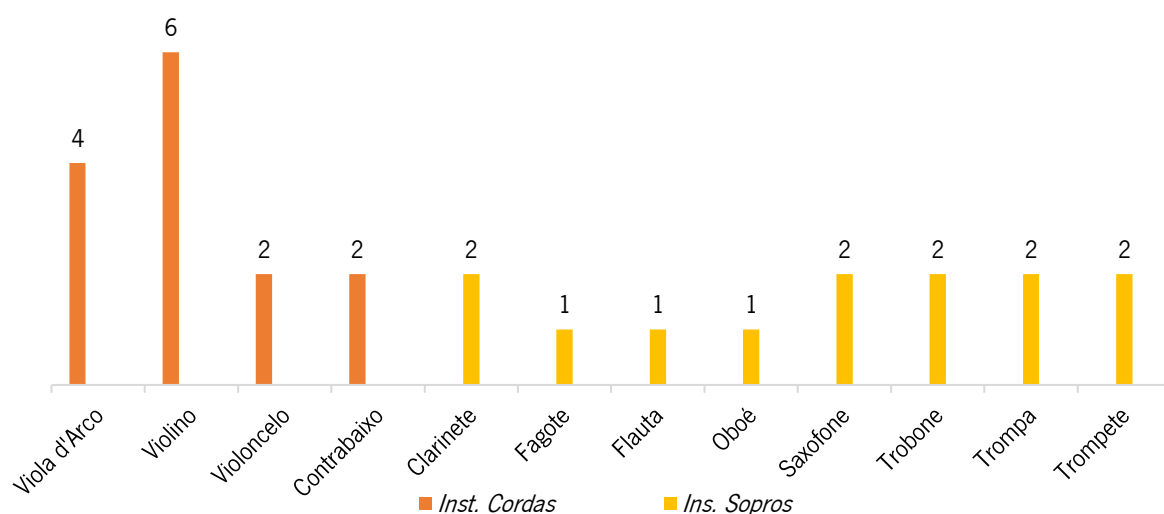


Gráfico 5 - Distribuição dos instrumentos da Turma 5.

Turma 6 – História da Cultura e das Artes 12.º Ano

A Turma 6, de História da Cultura e das Artes da ARTAVE, é uma turma do 12.º ano de escolaridade, constituída por trinta alunos, onze do sexo masculino (36,7%) e dezanove do sexo feminino (63,3%). As faixas etárias dos alunos distribuem-se entre os 17 anos (18 alunos; 60%), os 18 anos (9 alunos; 30%) e os 19 anos (3 alunos; 10%). No que diz respeito à idade em que os alunos iniciaram os seus estudos musicais, há uma grande variedade de faixas etárias, desde os 4 anos até aos 16 anos, destacando-se os 9 anos (10 alunos; 33,3%) e os 10 anos (7 alunos; 23,3%). Relativamente ao prosseguimento de estudos na área da música, a esmagadora maioria da turma pretende prosseguir estudos (26 alunos; 86,7%), no entanto, três alunos encontram-se indecisos (10%) e um aluno não pretende prosseguir estudos (3,3%).

A Turma 6 trata-se de uma turma bastante homogénea tanto a nível de aproveitamento, quanto a nível de comportamento. Na sua maioria é uma turma com um comportamento satisfatório havendo, no entanto, alguns alunos perturbadores, distraídos e desatentos. Contudo, de forma geral, os alunos demonstram interesse nos conteúdos da disciplina, colocando dúvidas e participando de forma ativa durante a exposição dos conteúdos. Quanto aos instrumentos musicais, há um bom equilíbrio entre o número de alunos que estuda instrumentos de cordas (15 alunos) e o número de alunos que estuda

instrumentos de sopro (13 alunos), havendo ainda dois alunos de percussão, como se pode verificar no Gráfico 6.

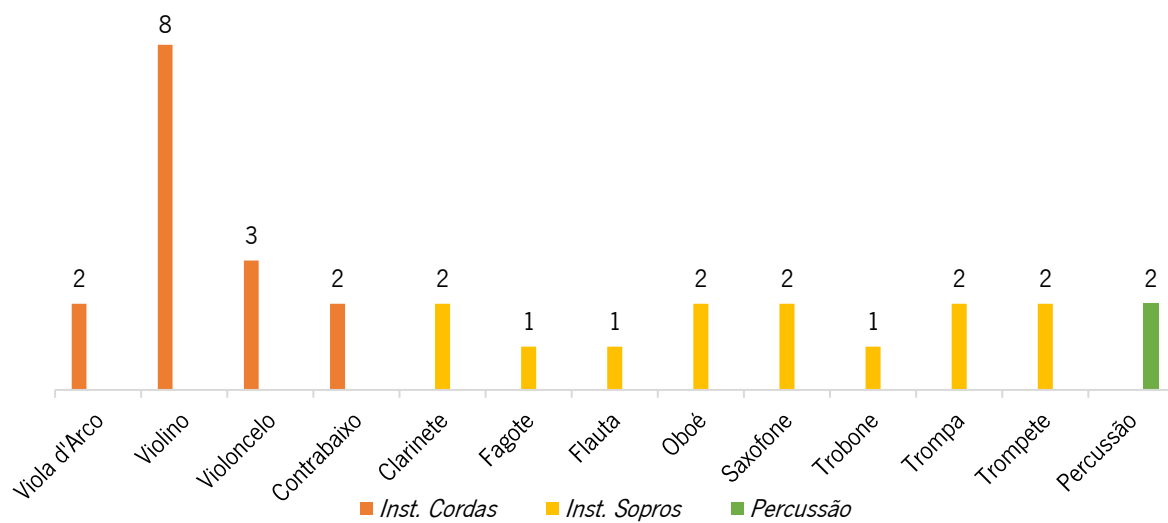


Gráfico 6 – Distribuição dos instrumentos da Turma 6.

III. Intervenção Pedagógica

O presente capítulo diz respeito à Intervenção Pedagógica e encontra-se dividido em três subcapítulos, apresentando as questões metodológicas (cap. III.1.), a observação de aulas (cap. III.2.) e, por fim, as aulas lecionadas e as respetivas estratégias e materiais didáticos utilizados (cap. III.3.).

III.1. Questões metodológicas

De seguida, é apresentada a metodologia de investigação que guiou o presente trabalho – a metodologia de investigação-ação –, bem como a problemática, as questões e os objetivos de investigação e de intervenção e ainda os instrumentos de recolha de dados utilizados.

III.1.1. Metodologia de Investigação

Dada a sua interligação constante entre a teoria (investigação) e a prática (ação), a metodologia aplicada ao Projeto de Intervenção Pedagógica foi a investigação-ação. Nas palavras de Coutinho et al. (2009, p. 360), a investigação-ação “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo (...)”.

Esta metodologia qualitativa distingue-se das restantes metodologias de investigação pela ênfase que coloca na ação, mas também pelo facto de o investigador ser um dos indivíduos objeto de estudo. Com a aplicação da investigação-ação no contexto educativo surge, desde logo, o conceito de “professor-investigador”, uma vez que há uma constante participação do investigador no próprio local de investigação. A ação do “professor-investigador” torna-se investigação quando este inicia o processo de investigação das práticas pedagógicas que utiliza, refletindo sobre as mesmas, de forma crítica e autorreflexiva.

Segundo Elliott (1991, p. 69), “a investigação-ação é o estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade que nela decorre”. Desta forma, a investigação-ação pretende melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, tendo como objetivo solucionar uma problemática em concreto. Coutinho et al. (2009, p. 375) defendem que a aplicação desta metodologia aos contextos educativos pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas, uma vez que é estimulada a reflexão crítica que proporciona o alcance da objetividade e a capacidade de distanciamento. Karla Fonseca (2012) vai de encontro ao mencionado por Coutinho et al. (2009), referindo que:

A I.A [Investigação-ação] pode constituir uma boa ferramenta para a prática educativa na compreensão de uma realidade a ser estudada, que pressupõe a construção da problemática e das estratégias de investigação, apontando como principal potencialidade a articulação, de modo permanente, da investigação, da ação e da formação (Fonseca, 2012, p. 29).

É com a identificação da problemática sobre a qual recairá a investigação e consequente intervenção que se inicia a aplicação desta metodologia. Neste âmbito, Cardoso (2014, pp. 46–50), tendo em conta a conjugação de propostas de diversos autores, refere quatro fases que podem ser associadas a esta metodologia. A primeira tem que ver com a identificação e reconhecimento do problema; a segunda refere-se à construção do plano de ação ou planificação; a terceira diz respeito à implementação do plano de ação; e, por fim, a quarta fase consiste na reflexão/avaliação.

À semelhança destas quatro fases mencionadas por Cardoso (2014), Cohen et al. (2018, p. 451) apresentam uma estrutura para a metodologia de investigação-ação, salientando que a avaliação e a reflexão acompanham todas as etapas do processo. A estrutura apresentada pelos autores inclui: 1) identificação do problema; 2) possíveis intervenções para solucionar o problema; decisão sobre a intervenção a realizar; 3) planificação da intervenção; 4) implementação da intervenção; monitorização e registo da implementação/efeitos; 5) revisão e avaliação da intervenção; resultados obtidos na resolução do problema (Cohen et al., 2018, p. 451).

Uma das características da investigação-ação é o facto de esta se desenvolver de forma cíclica ou em espiral, havendo sempre uma alternância entre a ação e a reflexão crítica. A planificação, a ação, a observação (avaliação) e a reflexão (teorização), são os constituintes dos ciclos de investigação-ação, de acordo com Coutinho et al. (2009, p. 366). Da aplicação desta metodologia ao Projeto de Intervenção Pedagógica sucedeu, numa fase inicial, o estabelecimento da problemática, bem como das respetivas questões de investigação e objetivos. Numa fase seguinte foram levantadas hipóteses quanto à intervenção pedagógica, sendo as mesmas baseadas na revisão bibliográfica realizada. De seguida, e a partir da observação das aulas e da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, foi possível definir e adaptar as estratégias pedagógicas ao contexto educativo e às turmas alvo de intervenção. Posteriormente, realizou-se a planificação das aulas a lecionar, seguida da intervenção pedagógica propriamente dita e da reflexão sobre os efeitos e os resultados obtidos com a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica.

III.1.2. Problemática, Questões e Objetivos de Investigação e de Intervenção

A problemática inerente a este Projeto de Intervenção Pedagógica prende-se em indagar de que forma a audição musical deverá ser utilizada em sala de aula para seja uma atividade potencializadora da aprendizagem de conteúdos inerentes às disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical. Esta indagação tem por base uma ampla revisão bibliográfica, bem como a intervenção pedagógica decorrente do Estágio Profissional. Da articulação entre a investigação e a ação partiu-se para a elaboração das questões de investigação que guiaram todo o processo de investigação e de recolha bibliográfica sobre a temática, tendo em conta a problemática inicial do Projeto de Intervenção Pedagógica – *Como utilizar a audição musical na sala de aula para tornar esta atividade potencializadora de aprendizagem?*

A partir desta problemática foram formuladas as questões de investigação que regeram a intervenção pedagógica, a saber: 1) *De que modo a audição de exemplos de repertório potenciam a aprendizagem das Ciências Musicais, no contexto das disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical?*; 2) *Que estratégias devem ser utilizadas para que a audição musical contribua para uma maior compreensão e reflexão crítica do fenómeno musical?*; 3) *Que metodologias/processos didáticos utilizar nas atividades de audição musical na sala de aula de História da Cultura e das Artes – História da Música e Formação Musical, de forma a potenciar a aprendizagem?*; 4) *Como envolver os alunos nas aprendizagens de audição musical no contexto de sala de aula?*

Associados às questões de investigação, surgiram os objetivos de investigação, importantes para definir e estabelecer as metas a atingir com a revisão bibliográfica, tornando o processo de investigação mais claro e objetivo. Os objetivos de investigação delineados foram os seguintes: 1) *Aferir de que modo a utilização de exemplos de repertório e a respetiva audição potencia o processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas do âmbito das Ciências Musicais*; 2) *Indagar que estratégias devem ser utilizadas para que a audição musical contribua para uma maior reflexão crítica do fenómeno musical, do ponto de vista dos conteúdos das Ciências Musicais*; 3) *Compreender que metodologias/processos didáticos utilizar nas atividades de audição musical na sala de aula de História da Cultura e das Artes- História da Música e Formação Musical, de forma a potenciar a aprendizagem*; 4) *Averiguar de que maneira uma efetiva atividade de audição musical contribui para a formação dos Jovens Músicos*.

Face à interligação entre a investigação e a ação, foram delineados os seguintes objetivos de intervenção que guiaram as práticas pedagógicas nas aulas lecionadas: 1) *Colocar em prática estratégias*

de aprendizagem ao nível da compreensão, através da audição, de perspetivas históricas, estilísticas, críticas e de perceção auditiva; 2) Promover a reflexão e o espírito crítico dos alunos, no que diz respeito ao fenómeno musical e aos conteúdos das disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e Formação Musical; 3) Desenvolver a habilidade de interpretar estruturas musicais durante e após uma experiência auditiva; 4) Estimular, nos alunos, a capacidade de escrever e descrever aquilo que estão a escutar, na atividade de audição musical; 5) Criar, aplicar e avaliar materiais didáticos que desenvolvam as competências de audição ativa, no âmbito dos conteúdos programáticos.

Tendo em conta os objetivos pedagógicos traçados, idealizou-se a aplicação de uma série de estratégias didáticas com vista à implementação de uma audição musical ativa, a saber: 1) *aplicação da audição da estrutura musical e da audição histórica, bem como de guias de audição, que fomentem a compreensão musical; 2) utilização de exercícios de reflexão/análise crítica, durante e após a audição de um exemplo musical; 3) aplicação de materiais didáticos; e 4) realização de exercícios de escrita e desenvolvimento a cerca de uma audição musical.* Desta forma, para além da inclusão da audição musical, em todas as práticas pedagógicas, procurou-se também a implementação das estratégias e dos objetivos de intervenção previamente delineados.

III.1.3. Instrumentos de Recolha de Dados

Do ponto de vista das técnicas e instrumentos de recolha de dados, a metodologia de investigação-ação centra-se em técnicas baseadas na observação (direta, sistemática/assistemática ou participante/não-participante), na análise documental (pesquisa e leitura de documentos escritos que constituem uma boa fonte de informação) e na aplicação de inquéritos, abertos ou semiestruturados, que podem ser orais – sob a forma de entrevista – ou escritos – sob a forma de questionário (Coutinho et al., 2009, p. 373). Em todos estes métodos o investigador deve ser um intérprete constante daquilo que é importante, do que necessita de mais informações, do que é necessário aprofundar ou mesmo se é necessária uma pequena ou grande remodelação do plano de estudo (Bresler, 2000, pp. 18–20). Desta forma, tendo como objetivo analisar, investigar e avaliar o meio envolvente, bem como perceber a conjuntura relativa ao papel da audição musical no contexto de intervenção pedagógica, foram aplicados quatro instrumentos de recolha de dados nesta investigação ação, a saber: observação (não participante e participante); análise de documentos relevantes (Projeto Educativo, Programa Curricular das Disciplinas, Plano Anual de Atividades); aplicação de inquéritos por questionário (pré e pós

intervenção pedagógica); análise dos resultados obtidos nos exercícios e fichas de trabalho realizados durante as aulas lecionadas.

III.2. Observação de Aulas

A observação de aulas foi iniciada no dia 29 de novembro de 2021, data que marcou o início do Estágio Profissional, tendo terminado no final do ano letivo, em datas distintas em função dos respetivos anos de escolaridade. Os momentos de observação de aulas caracterizaram-se por uma conduta não intrusiva, procurando-se interferir o menos possível no clima de sala de aula, com o objetivo de uma recolha e registo de informação mais adequada e reveladora da realidade. A observação de aulas foi pautada por dois momentos: um primeiro momento onde ocorreu uma observação informal e não estruturada e um segundo momento onde foi realizada uma observação estruturada, com grelhas construídas para esse efeito.

Nas primeiras aulas observadas, foi realizada uma observação informal e não estruturada, que procurou recolher o máximo de informações possíveis relativamente às características das turmas, aos conteúdos e atividades de aula, aos recursos utilizados pelos professores cooperantes, às metodologias de ensino, bem como à relação professor-aluno. Para além disso, foram ainda analisados os comportamentos e as posturas dos alunos, bem como o nível de empenho e motivação dos mesmos para as disciplinas. Numa fase seguinte foi iniciada a observação estruturada tendo, para o efeito, sido realizada uma adaptação da grelha de observação presente no Dossier de Orientações Gerais do Estágio. A par da utilização desta grelha, realizou-se ainda o registo dos conteúdos da aula, da metodologia, das estratégias de ensino e dos recursos utilizados na mesma. Na sequência destes registos foi ainda elaborada uma reflexão crítica de cada aula observada. Com todos estes procedimentos, o foco principal desta fase de observação centrou-se nos conteúdos, na estruturação e planeamento da aula, nas metodologias de ensino, na interação professor-aluno, e no papel da audição musical e de excertos de repertório na aula observada. De seguida apresenta-se um exemplo do registo de observação de uma aula de História da Cultura e das Artes – História da Música (cf. tabela 3) e de uma aula de Formação Musical (cf. tabela 4).

Registo de Observação de Aula N.º 32	
Disciplina:	História da Cultura e das Artes – História da Música
Estabelecimento de Ensino:	Escola Profissional e Artística do Vale do Ave
Turma:	10.º ano
Data:	16/05/2022

Conteúdos da Aula:	<ul style="list-style-type: none"> · A influência da música inglesa e o Ducado de Borgonha; · O compositor John Dunstable.
Metodologia e estratégias de ensino utilizadas:	<ul style="list-style-type: none"> · Método expositivo; · Audição do motete “Quam pulchra es”; · Realização de exercícios de Audição Musical (período, género, compositor, obra).
Recursos utilizados:	<ul style="list-style-type: none"> · Sebenta da disciplina; · <i>Power Point</i>; · Colunas de som; · Gravações musicais.

Parâmetros a observar	E	PE	NE
Adequação do discurso à faixa etária	X		
Comunicação professor-aluno (chamadas de atenção, instruções, respostas, explicações)	X		
Comunicação aluno-professor (apresentação de dúvidas)	X		
Ambiente de aula propício à aprendizagem	X		
Os alunos demonstram uma boa postura e conduta correta	X		
Utilização de exercícios de audição musical	X		
Utilização de exemplos de repertório	X		
Utilização de partituras na aula		X	

Legenda: E - Evidente; PE – Pouco Evidente; NE - Nada Evidente

Reflexão crítica:

Nesta aula observada, os alunos demonstraram uma atenção generalizada à fase de exposição dos conteúdos abordados na aula. A atenção durante a audição do motete foi menos evidente, surgindo algumas conversas paralelas.

Os alunos demonstraram algumas dificuldades na realização dos exercícios de audição musical, nos quais era solicitado que registassem o período, o género, o possível compositor e o nome da obra que escutaram. A dificuldade observada poderá ser um indicador de que os alunos necessitam de uma maior exercitação neste campo.

Tabela 3 - Exemplo de grelha de observação de aulas – História da Cultura e das Artes – História da Música.

Registo de Observação de Aula N.º 16			
Disciplina:	Formação Musical		
Estabelecimento de Ensino:	Centro de Cultura Musical		
Turma:	5.º ano		
Data:	22/04/2022		
Conteúdos/Atividades da Aula:	<ul style="list-style-type: none"> · Introdução à identificação auditiva do <i>crescendo</i> e do <i>diminuendo</i> ; · Identificação auditiva de dinâmicas (<i>piano</i>, <i>forte</i>, <i>crescendo</i>, <i>diminuendo</i>); · Ditado rítmico. 		
Recursos utilizados:	<ul style="list-style-type: none"> · Manual da disciplina; · Colunas de som; · Gravações musicais. 		
Parâmetros a observar			
	E	PE	NE
Adequação do discurso à faixa etária	X		
Comunicação professor-aluno (chamadas de atenção, instruções, respostas, explicações)	X		
Comunicação aluno-professor (apresentação de dúvidas)		X	
Ambiente de aula propício à aprendizagem	X		
Os alunos demonstram uma boa postura e conduta correta	X		
Utilização de exercícios de audição musical	X		
Utilização de exemplos de repertório	X		
Utilização de partituras na aula	X		
Legenda: E - Evidente; PE – Pouco Evidente; NE - Nada Evidente			
Reflexão crítica:			
<p>Nesta aula observada foi possível perceber a utilização de exemplos de repertório para a realização do exercício de identificação de dinâmicas. Os alunos demonstraram, de forma generalizada, facilidade na identificação das dinâmicas, bem como na realização do ditado rítmico.</p> <p>A turma apresentou um bom aproveitamento e um comportamento satisfatório, sendo visível a atenção e concentração dos alunos durante a realização dos exercícios propostos.</p>			

Tabela 4 - Exemplo de grelha de observação de aulas – Formação Musical.

Com a utilização das grelhas de observação de aulas foi possível perceber que, tanto nas aulas de História da Cultura e das Artes – História da Música, quanto nas aulas de Formação Musical, não eram sempre evidentes a utilização de exercícios de audição musical, a utilização de exemplos de repertório, nem a utilização de partituras na sala de aula. Desta forma, o desenvolvimento de atividades de audição musical que partiam da utilização de exemplos de repertório, mostrou-se muito relevante nas aulas lecionadas.

III.2.1. História da Cultura e das Artes – História da Música

A observação de aulas na disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música permitiu perceber a estrutura das mesmas, que seguia moldes regulares, com a utilização do método expositivo e a apresentação esporádica de exemplos musicais. Do ponto de vista da organização cronológica dos conteúdos, seguia-se a organização apresentada na Sebenta da disciplina³⁶, elaborada previamente pelo professor da mesma.

A realização de exercícios em contexto de sala de aula não se mostrou muito frequente, dizendo os mesmos apenas respeito à identificação auditiva de obras musicais. Estes exercícios de audição musical realizados em aula mostraram-se sempre muito focados naquilo que viria a ser uma das secções da ficha de avaliação. Nestes exercícios pretendia-se, portanto, que os alunos fossem capazes, ao escutar um excerto de uma obra musical, de identificar o seu período, o seu género musical, o seu possível compositor e o título da respetiva obra. Em cada módulo lecionado, o professor cooperante realizava uma lista das obras musicais mais relevantes e que os alunos deveriam ser capazes de identificar auditivamente na ficha de avaliação. Na turma de 12.º ano, para além de ser realizada esta identificação auditiva do período, género, compositor e título da obra, era também pedido, na ficha de avaliação, que os alunos redigissem um pequeno texto sobre as características musicais (textura, dinâmicas, fraseado, instrumentação, etc.) de uma determinada obra, tendo em conta o excerto escutado.

Durante a observação de aulas, verificou-se que, nas três turmas de História da Cultura e das Artes – História da Música, surgiam frequentemente conversas paralelas entre os alunos sobre conteúdos extra-aula, provocando interrupções letivas frequentes e quebrando a condução letiva. Foi possível perceber ainda que grande parte dos alunos demonstravam pouco empenho na disciplina, bem como pouco interesse pelas temáticas apresentadas, revelando, no entanto, uma preocupação constante relativamente aos conteúdos que seriam parte integrante da ficha de avaliação. Tal facto levou a considerar que os alunos se encontravam mais focados naquilo que viria a ser avaliado, ao invés de se concentrarem e interessarem pela aquisição de conhecimentos contextuais, históricos e estilísticos, bem como nos demais conteúdos da disciplina. Cabe ainda mencionar que, de forma geral, as turmas encontravam-se ligeiramente atrasadas no que diz respeito à leção dos conteúdos, maioritariamente

³⁶ Nesta Sebenta segue-se uma organização por módulos, de encontro às Aprendizagens Essenciais da disciplina, iniciando-se cada módulo com o contexto histórico (Tronco Comum) e posterior caracterização musical do período (Tronco Específico).

devido aos dois anos letivos anteriores, nos quais foi ministrado um ensino a distância, devido à pandemia Covid-19.

III.2.2. Formação Musical

À semelhança do que ocorreu com a observação de aulas na disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música, na disciplina de Formação Musical a observação de aulas permitiu também perceber o funcionamento das mesmas, quer do ponto de vista das metodologias e dos conteúdos abordados, quer do ponto de vista do comportamento, empenho e relação professor-aluno. A estruturação das aulas seguia moldes regulares, com a realização de exercícios auditivos (atividades de inferência auditiva), de exercícios de leitura (rítmica, solfejada e entoada) e a ainda de exposição de conteúdos de teoria musical. A organização dos conteúdos a abordar e a sua sucessão cronológica seguia a ordem preestabelecida na Sebenta e no Manual da disciplina, elaborados pelos professores que lecionam a mesma no estabelecimento de ensino. A Sebenta e o Manual continham os enunciados para a realização dos ditados musicais, bem os exercícios de leitura musical e algumas explicações de conteúdos de teoria musical e exercícios de aplicação desses mesmos conteúdos.

A utilização de repertório musical nas aulas mostrou-se pouco frequente, pelo que, a realização de atividades de audição musical, nas aulas lecionadas, procurou contribuir para minimizar esta lacuna. Quando se verificava o recurso a exemplos de repertório, esta utilização tinha como objetivo realizar a identificação de dinâmicas e de andamentos musicais.

Os alunos das turmas de Formação Musical que integraram a intervenção pedagógica demonstraram, na sua generalidade, um bom comportamento e empenho pela disciplina, tendo estes também se revelado cooperantes e participativos nas atividades propostas, procurando sempre colocar as suas dúvidas, com vista na obtenção de melhores resultados. A relação professor-aluno mostrou-se relevante para ultrapassar as dificuldades manifestadas pelos alunos, uma vez que o papel do professor cooperante passava muito por estimular os alunos, alertando para a sua concentração e empenho. Observou-se também que, de uma forma geral, os alunos têm maior facilidade na realização dos exercícios rítmicos, tanto auditivos, como de leitura, e uma maior dificuldade na realização das leituras entoadas e nos ditados rítmico-melódicos.

III.3. Aulas Lecionadas

A leção associada ao Estágio Profissional efetivou-se num total de vinte e uma aulas lecionadas (50 min. cada), nove das quais na disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música e as restantes doze aulas na disciplina de Formação Musical. Das últimas cabe mencionar que quatro das dozes aulas lecionadas debruçaram-se sobre o âmbito da audição musical.

O capítulo III. 3. 1. descreverá as aulas lecionadas na disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música, referindo as estratégias didáticas e metodologias utilizadas, bem como os materiais didáticos elaborados para a leção. O capítulo seguinte, III. 3. 2., apresenta a leção na disciplina de Formação Musical, descrevendo as aulas lecionadas e todos os recursos e materiais didáticos desenvolvidos para as mesmas.

III.3.1. História da Cultura e das Artes - História da Música

Na disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música foram lecionadas um total de nove aulas de cinquenta minutos cada, previamente marcadas com o orientador e o professor cooperante. As nove aulas lecionadas repartiram-se em três aulas para cada turma do Ensino Secundário (10.º, 11.º e 12.º ano), tendo as mesmas sido lecionadas nos dias 25 de maio, 30 de maio e 8 de junho de 2022. As aulas lecionadas e as respetivas temáticas organizaram-se da forma que se mostra na Tabela 5.

Turma	N.º de aulas	Datas	Sumário da aula
4 [10.º Ano]	3	25 de maio	Audição tripartida: o motete medieval, o motete isorrítmico da <i>Ars Nova</i> e o motete renascentista.
		30 de maio	As danças no Renascimento: a Pavana <i>Lachrimae Antiquae</i> de John Dowland.
		8 de junho	Desenvolvimento do Projeto “Partilhando Cultura Musical”.
5 [11.º Ano]	3	25 de maio	A forma sonata: audição e exploração da estrutura do quarteto de cordas em Mi b Maior de Joseph Haydn. A revolução económico-social e elitística do século XVIII.
		30 de maio	A fuga no classicismo: o <i>Prelúdio e Fuga em Dó Maior</i> de Wolfgang Amadeus Mozart.
		8 de junho	Desenvolvimento do Projeto “Partilhando Cultura Musical”.

6 [12.º Ano]	3	25 de maio	A música em tempo de guerra: uma cronologia musical desde a Idade Média até ao século XX. Debate e reflexão sobre a temática.
		30 de maio	A relação entre música e pintura no século XX: o caso de Arnold Schoenberg e Wassily Kandinsky.
		8 de junho	Desenvolvimento do Projeto “Partilhando Cultura Musical”.

Tabela 5 - Distribuição das aulas lecionadas na disciplina de História da Cultura e das Artes.

Tendo em conta a observação realizada equacionou-se que seria importante procurar proporcionar momentos de aula alternativos à abordagem expositiva dos conteúdos. Para tal, delineou-se uma diversidade de metodologias, estratégias e atividades que procuravam incentivar a atenção e a concentração dos alunos, bem como o pensamento crítico e a audição ativa.

Todas as planificações e materiais didáticos elaborados para as aulas de História da Cultura e das Artes – História da Música procuraram incluir o recurso a atividades de audição musical ativa, baseadas em excertos musicais correlacionados com os conteúdos estabelecidos para a respetiva aula. Com essas atividades de audição musical pretendeu-se chegar às temáticas adjacentes a essas mesmas obras musicais, nomeadamente à sua estrutura e forma musical e ainda ao respetivo contexto histórico, estilístico e composicional.

Do ponto de vista das fontes históricas, foram utilizadas, na leção das aulas de História da Cultura e das Artes – História da Música, diversas fontes, nomeadamente, partituras, manuscritos musicais, citações de musicólogos, iconografia musical e não-musical, correspondências e breves documentários. Para viabilizar as atividades de audição musical, foram utilizados guias de audição (suporte visual), bem como fichas de trabalho e atividades de resolução de problemas (relatos verbais e redação escrita). Estes recursos didáticos, para além de possibilitarem o desenvolvimento de uma audição ativa, possibilitaram ainda uma avaliação dos conhecimentos consolidados ao longo das aulas lecionadas, o que se vislumbrou relevante para uma reflexão sobre o resultado das mesmas.

Os guias de audição (suporte visual) elaborados para as aulas lecionadas tiveram como base as seguintes obras musicais: Motete *De ma dame vient – Dieus, coument porroi – Omnes*, de Adam de la Halle (c. 1240-1288); Motete *Quant en moy – Amour et biauté – Amara valde*, de Guillaume de Machaut (1300-1377); Motete *Clamabat autem mulier*, de Pedro de Escobar (c.1465-c. 1535) – ver Apêndice I; e Quarteto de cordas em Mi b Maior, op. 33, n.º 2, “A Piada”, de Joseph Haydn (1732-1809).

As fichas de trabalho e as atividades de resolução de problemas (relatos verbais e redação escrita) utilizadas foram as seguintes: uma ficha de trabalho com dois exemplos auditivos (motete medieval e

motete renascentista) e identificação do período histórico correspondente, bem como de características associadas a esse período; uma ficha de trabalho com identificação de algumas características da fuga, escutadas auditivamente; um debate e reflexão (relatos verbais) relativamente à circunstância da cultura russa face ao contexto atual de Guerra na Europa; uma ficha de trabalho sobre a relação entre a pintura e a música (Kandinsky e Schoenberg), onde se pretendia a identificação de características que se interligam entre as duas artes, bem como a identificação da fase composicional e das características da obra de A. Schoenberg escutada, e ainda uma redação escrita relativamente ao facto de as *Peças para piano op. 11*, de Arnold Schoenberg, não terem sido bem recebidas na época.

Os resultados obtidos na realização das fichas de trabalho mencionadas foram, na sua generalidade, bastante positivos. A turma de 10.º ano obteve uma percentagem de sucesso de 83%, a turma de 11.º ano, 85%, e a turma de 12.º ano, 90% de sucesso. *A priori*, tais resultados são indiciadores de uma boa aprendizagem e uma efetiva colocação em prática dos conteúdos aprendidos.

Do ponto de vista das tipologias de exercício de audição desenvolvidos, foram aplicadas a audição da estrutura musical e a audição histórica (Lowe, 2012, pp. 45–60). De forma a exemplificar de forma mais clara e evidente o trabalho elaborado apresenta-se, na Tabela 6 e na Tabela 7, um exemplo de cada uma destas estratégias didáticas utilizadas, aplicadas ao 10.º ano e ao 11.º ano, respetivamente.

Audição da estrutura musical	
Repertório Musical	<p>Três motetes de fases distintas da História da Música:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Motete medieval (séc. XIII) – <i>De ma dame vient – Dieus, coument porroi – Omens</i>, do compositor Adam de la Halle (c. 1240-1288); · Motete do período da <i>Ars Nova</i> – <i>Quant en Moy</i>, de Guillaume de Machaut (1300-1377); · Motete renascentista – <i>Clamabat autem mulier</i> do compositor português Pedro de Escobar (c. 1465-1535).
Aplicação	<p>A audição da estrutura musical aplicou-se à audição de três motetes e das suas principais características, no que tange a número de vozes, textura, texto, ritmo e relação entre as vozes. Antes da audição das obras musicais foi solicitado aos alunos que estivessem atentos às características musicais enunciadas anteriormente, de maneira que a audição musical se efetivasse de forma ativa e focalizada nos aspetos pretendidos.</p> <p>Do ponto de vista dos resultados obtidos, salienta-se que os exercícios de audição foram bastante bem-sucedidos, uma vez que os alunos conseguiram identificar as características musicais solicitadas antes da audição, tendo ainda conseguido associar corretamente cada motete ao seu período e contexto composicional.</p>

Tabela 6 - Exemplificação da aplicação da audição da estrutura musical e do repertório musical utilizado.

Audição histórica	
Repertório Musical	· <i>Prelúdio e Fuga em Dó Maior</i> , K 394, W. A. Mozart.
Aplicação	<p>A audição histórica foi aplicada à audição do <i>Prelúdio e Fuga em Dó Maior</i> de W. A. Mozart e à compreensão do contexto histórico de composição, mais precisamente a relação entre esta obra do Classicismo com os Prelúdios e Fugas de J. S. Bach, do período Barroco.</p> <p>A introdução a esta temática teve como ponto de partida a leitura da carta enviada por W. A. Mozart à sua irmã, Maria Anna Mozart, a 20 de abril de 1782.</p> <p>À medida que os alunos escutavam a <i>Fuga</i> K 394, foram completando um texto relativamente às características que identificavam auditivamente neste excerto musical.</p> <p>Os alunos conseguiram perceber a relação entre esta <i>Fuga</i> e as fugas barrocas de J. S. Bach, tendo identificado as principais semelhanças estilísticas entre ambas.</p>

Tabela 7 - Exemplificação da aplicação da audição histórica e do repertório musical utilizado.

As atividades de audição musical realizadas nas aulas lecionadas foram sempre intercaladas com momentos mais expositivos dos conteúdos e com a constante interação ativa e dialógica professora-aluno, procurando-se que os alunos dessem resposta às questões colocadas pela professora estagiária. Assim, durante as aulas lecionadas, a participação ativa em sala de aula foi frequente e bem-sucedida. A relação professora-aluno, bem como a gestão comportamental e pedagógica também se mostrou sistematicamente fluente e sem conflitos, apesar de o período de concentração dos alunos se revelar bastante reduzido, o que dificultou, em certos momentos, a interação. No entanto salienta-se que a diversidade dos métodos utilizados, das estratégias e das atividades de audição musical ativa, intercalados com momentos expositivos e de interação ativa, mostraram-se bastante eficazes na promoção da concentração, da atenção e da motivação dos alunos, o que se traduziu em um ensino-aprendizagem bastante satisfatório.

Planificação de Aula Lecionada

Todas as planificações elaboradas para a leção das aulas de História da Cultura e das Artes – História da Música obedeceram a uma determinada estrutura, tendo iniciado com o ponto de partida ou motivação para a temática, seguida da parte fundamental da aula, onde foram abordados os conteúdos propriamente ditos. As aulas lecionadas terminaram sempre com uma parte final, que consistia numa sistematização e consolidação dos conteúdos abordados.

Com vista numa melhor e mais eficiente exemplificação do trabalho elaborado nas aulas lecionadas, foi selecionada uma das aulas lecionadas que será apresentada de seguida tendo em conta uma descrição das atividades realizadas e dos conteúdos abordados. Trata-se de uma aula de História da Cultura e das Artes – História da Música, lecionada à turma de 11.º ano de escolaridade e que teve como temática a fuga no Classicismo. A planificação desta aula lecionada encontra-se no Apêndice II.

Nesta aula lecionada colocou-se em prática a audição histórica, que procura perceber o contexto histórico que abrange a composição de uma obra musical. Como recurso musical foi utilizado o *Prelúdio e Fuga em Dó Maior*, K. 394, de W. A. Mozart, obra subordinada à influência das fugas de J. S. Bach.

O ponto de partida para esta aula lecionada consistiu numa atividade de perceção auditiva do género musical, tendo sido escutado um excerto da *Fuga* K. 394. Na primeira audição os alunos não conseguiram identificar bem a estrutura formal da obra, mencionando apenas que se aperceberam da existência de um tema principal. Na segunda audição os alunos identificaram que se tratava de uma fuga ainda que sem certeza quanto ao número de vozes e, por isso, o excerto musical foi ouvido uma terceira vez para os alunos confirmarem o número de vozes (três vozes).

De seguida, quando questionados relativamente ao período e compositor da fuga escutada anteriormente, os alunos responderam que se tratava de uma fuga do período barroco e que o possível compositor seria J. S. Bach. No entanto, após ser mencionado que a obra não é do período barroco, os alunos perceberam imediatamente que se tratava de uma obra musical de um período da história da música posterior ao período mencionado.

Ainda na parte inicial da aula, foi realizada a leitura e análise da carta enviada por W. A. Mozart à sua irmã, Maria Anna Mozart, no dia 20 de abril de 1782. Nesta carta Mozart envia um prelúdio e uma fuga a três vozes à sua irmã – trata-se do *Prelúdio e Fuga em Dó Maior*, K. 394.

Seguiu-se o visionamento de dois retratos da família Mozart, com o objetivo de realizar um melhor enquadramento visual dos elementos da família, alguns dos quais mencionados na carta analisada anteriormente. O primeiro retrato consistia numa pintura de Johann Nepomuk della Croce, onde se visualiza, no centro, W. A. Mozart, à esquerda a sua irmã Maria Anna Mozart e à direita o seu pai, Leopold Mozart. O segundo retrato, consiste numa pintura de Joseph Lange que retrata Constanze Weber (1762-1842), posteriormente Constanze Mozart, por se tornar esposa de W. A. Mozart.

Após a leitura da carta e breve reflexão sobre os aspetos mencionados na mesma, os alunos foram questionados relativamente a qual seria a relação entre esta fuga de Mozart e as fugas de Bach, sendo que os alunos demonstraram algumas dificuldades em estabelecer este paralelo. Logo de seguida foi, então, traçado e explanado todo o contexto histórico que despoletou a composição de fugas por Mozart, compositor da primeira escola de Viena.

Posteriormente, foi escutada a obra mencionada por W. A. Mozart na sua carta, o *Prelúdio e Fuga em Dó Maior*. Após a audição da obra foi realizada uma ficha de trabalho com o objetivo de promover uma escuta ativa e a compreensão auditiva das características da fuga, género revisitado por Mozart nesta obra. Nesta ficha de trabalho os alunos foram desafiados a completar um esquema com palavras que pudessem caracterizar musicalmente a *Fuga* de Mozart, verificando-se uma boa articulação de ideias, sendo mencionada a imitação, a escrita contrapontística, a utilização de um tema/sujeito. Para a realização desta ficha de trabalho tornou-se a escutar a obra musical, mas desta vez apenas a *Fuga* (cf. Fig. 1). No final da realização da ficha de trabalho individualmente, procedeu-se à correção da mesma, tendo a mesma correção sido realizada através da interação com a turma.

The image displays the musical score for the Fuga in D major, K. 394 by W. A. Mozart. The score is written in G-clef (treble clef) and D major. It is marked 'FUGA' and 'Andante maestoso'. The score shows the first nine measures of the piece, with a first ending bracket labeled 'Erstdruck:' above measures 7-9. The notation includes a bass line and a treble line with various rhythmic values and accidentals.

Fig. 1 – W. A. Mozart, *Fuga em Dó Maior*, Kv. 394, cc. 1-9.

Na parte final da aula foram apresentados e escutados exemplos de escrita em estilo *fugato* nas composições de J. Haydn (*Finale* do Quarteto n.º 4, op. 50, Hob.III:47, datado de 1787; cf. Fig. 2) e de L. V. Beethoven (*Finale* do Quarteto de cordas n.º 13, op. 130, datado de 1825 – publicado como a *Grande Fuga*, op. 133; cf. Fig. 3). Os alunos demonstraram uma boa compreensão da utilização do estilo

em compositores do classicismo musical e ainda uma boa percepção das diferenças dessa utilização nos exemplos de Haydn e de Beethoven, uma vez que a obra escutada do compositor L. V. Beethoven já é do romantismo musical e, portanto, apresenta uma escrita mais densa, mais contrapontística e mais expressiva do que a utilizada por J. Haydn.

Finale Fuga **IV.**
Allegro moderato

Fig. 2 – J. Haydn, *Finale* do Quarteto n.º 4, op. 40, Hob.III:47, cc. 1-8.

Overtura. **Op.433.**
Allegro.

Violino I.
Violino II.
Viola.
Violoncello.

Meno mosso e moderato.



Fig. 3 – L. V. Beethoven, *Finale* do Quarteto de cordas n.º 13, op. 130, cc. 1-25.

Em jeito de remate e conclusão da aula e provocando novamente a reflexão, foi apresentada a seguinte citação do musicólogo austríaco Erwin Ratz:

(...) o estilo fugato implica a tarefa de dar forma às ideias musicais e só foi concedido aos maiores génios [-] tais como Bach e Beethoven [-] dar vida a tal forma densa e fazê-la dar à luz os mais sublimes pensamentos. (Ratz, 1951, p. 259)

Concluindo, nesta aula lecionada os alunos apresentaram uma participação espontânea e pertinente, o que contribuiu para a viabilização dos exercícios de audição musical realizados, bem como das restantes atividades desenvolvidas. Face à observação da participação dos alunos ao longo da aula, bem como ao seu desempenho na realização da ficha de trabalho, a avaliação da consolidação dos conteúdos abordados nesta aula lecionada é bastante positiva.

Projeto “Partilhando Cultura Musical”

Nas turmas de História da Cultura e das Artes – História da Música foi desenvolvido um projeto designado “Partilhando Cultura Musical”, que tinha como objetivo o conhecimento de obras-chave de cada instrumento, com vista à formação de um músico capaz de ouvir, escutar, entender e compreender o repertório musical no seu todo. Este projeto procurou contribuir para o desenvolvimento de uma cultura musical mais abrangente, importante na formação do Jovem Músico, através da audição ativa e da perceção do contexto histórico e estilístico das obras musicais de cada instrumento.

Com o intuito de alargar os conhecimentos ao nível do repertório musical, foi proposto que os alunos selecionassem uma obra-chave para o seu instrumento e que procurassem informação sobre a mesma, nomeadamente o ano e local de composição, o compositor, a época, o período, o género, os andamentos, o contexto histórico e estilístico e ainda características musicais e técnicas específicas do instrumento (cf. Apêndice III). Depois de reunida essa informação, foi pedido aos alunos que partilhassem um pequeno texto sobre a obra, bem como um *link* de uma interpretação, à sua escolha. Para facilitar o processo de partilha recorreu-se à plataforma *Padlet*, o que tornou o processo mais motivador para os alunos, uma vez que foi utilizada uma ferramenta tecnológica.

Na parte final da segunda aula lecionada a cada uma das turmas foi apresentado aos alunos o projeto a desenvolver, tendo sido solicitado que os mesmos realizassem este pequeno trabalho de pesquisa em casa, até ao dia 5 de junho (data antecedente à leção da última aula). No entanto, foram poucos os alunos que realizaram, em casa, o trabalho proposto. Da turma de 10.º ano nenhum aluno realizou a tarefa; na turma de 11.º ano houve um aluno que realizou a tarefa e, na turma de 12.º ano, quatro alunos realizaram a tarefa em casa. Desta forma, a última aula lecionada a cada turma consistiu no desenvolvimento desta atividade de partilha, no contexto de sala de aula.

Apesar de alguns condicionamentos tecnológicos, a adesão a este projeto foi positiva e em número significativo de alunos. Na turma de 10.º ano, de um total de vinte e sete alunos, vinte e três adicionaram uma obra musical ao *Padlet*, o que corresponde a 85% dos alunos; na turma de 11.º ano, de vinte e sete alunos, vinte alunos participaram no Projeto, o que corresponde a 75%; e, na turma de 12.º ano, de um total de trinta alunos, vinte e quatro contribuíram para o Projeto, o que corresponde a 80%.

Ao longo da aula na qual foi desenvolvido este projeto, os alunos demonstraram bastante motivação e empenho na realização da tarefa, sentindo-se até alguma competitividade, no bom sentido da palavra, uma vez que os mesmos queriam apresentar à restante turma a obra que selecionaram e o pequeno texto que redigiram sobre a mesma. Assim sendo, faz-se um balanço bastante positivo, uma vez que os alunos manifestaram bastante interesse e curiosidade para escutarem as obras adicionadas pelos colegas. Para fomentar e consolidar os objetivos do projeto, quando era adicionada uma nova obra musical ao *Padlet*, a mesma era escutada.

De seguida apresenta-se aquilo que constitui a visão geral do *Padlet* do Projeto (cf. Fig. 4), com vista numa demonstração visual do resultado obtido com a implementação deste projeto.

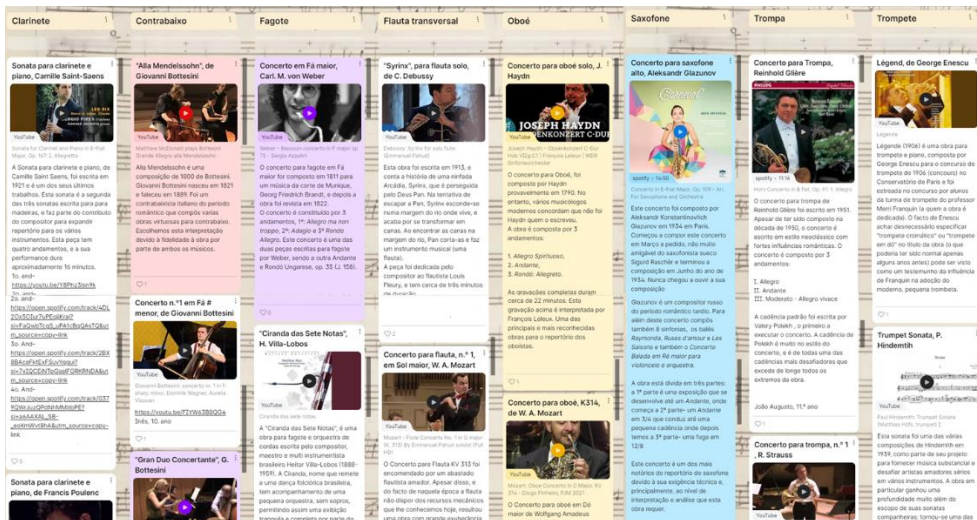


Fig. 4 – Visão geral do Padlet do Projeto.

Seguem-se dois exemplos de obras e redações sobre as mesmas realizadas por dois alunos (cf. Tabela 8), um da turma de 11.º ano e outro da turma de 12.º ano. Pode ainda consultar-se uma listagem das obras adicionadas, pelos alunos, ao *Padlet* do Projeto, no Apêndice IV.

Concerto para saxofone alto, Aleksandr Glazunov [11.º ano]

Este concerto foi composto por Aleksandr Konstantinovich Glazunov em 1934 em Paris. Começou a compor este concerto em março a pedido, não muito amigável do saxofonista sueco Sigurd Raschèr e terminou a composição em Junho do ano de 1934. Nunca chegou a ouvir a sua composição. Glazunov é um compositor russo do período romântico tardio. Para além deste concerto compôs também 8 sinfonias, os balés *Raymonda*, *Ruses d'amour* e *Les Saisons* e também o *Concerto Balada* em Ré maior para violoncelo e orquestra.

A obra está dividida em três partes: a 1ª parte é uma exposição que se desenvolve até um Andante, onde começa a 2ª parte- um Andante em 3/4 que conduz até uma pequena cadência onde depois temos a 3ª parte- uma fuga em 12/8

Este concerto é um dos mais notórios do repertório do saxofone devido à sua exigência técnica e, principalmente, ao nível de interpretação e análise que esta obra requer.

Escolhi a gravação da Asya Fateyeva com a Orquestra de Câmara Württemberg Heilbronn, sob a direção de Ruben Gazarian, pois é uma boa interpretação da obra dada das mais virtuosas saxofonistas.



Sonata para Violino e Piano nº 1, Gabriel Fauré [12.º ano]

A primeira sonata para violino e piano de G. Fauré começou a ser composta no verão de 1875 em Sainte-Adresse, na Normandia. Depois de uma pausa criativa, completou a composição no outono de 1876, e antes da primeira apresentação da sonata, na Société nationale de musique, estabeleceu a sua forma definitiva em janeiro de 1877.

Fauré viveu entre maio de 1845 e novembro de 1924. Desde cedo deu sinais de ser prodígio, mas os seus pais não o deixavam seguir a sua vocação. No entanto, como era astuto arranjou maneira de estudar gratuitamente na célebre escola de Niedermeyer. Aqui, é aluno de Camille Saint-Saens, com quem formou uma grande amizade e respeito mútuo para toda a vida.

Foi compositor, organista, pianista e professor. Entre os seus alunos, incluem-se Maurice Ravel, um dos principais compositores da sua época em França.

Na primeira fase da sua carreira, a escrita composicional de Fauré é floreada, romântica, mas de estilo clássico. Na fase final da sua vida, despoja-se de adereços, cinge-se a uma música mais simplificada, mas extremamente assertiva. De facto, em contracorrente em relação aos compositores dos princípios do séc. XX, Fauré nunca abandonou a escrita tonal, talvez por um sentido inato de classicismo e delicadeza.

As suas principais obras são a “Pavane”, a “Sicilienne” e o “Requiem”, entre outros.

A sonata tem quatro andamentos. É composta na fase inicial da sua carreira, por isso, ainda num estilo muito romântico e com traços clássicos, mas ao mesmo tempo com traços vanguardistas, principalmente na harmonia.

Escolhi esta interpretação porque gosto muito da interpretação que Perlman e Ax fizeram desta sonata, além do Itzhak Perlman ser o meu violinista favorito.

Estou a estudar o primeiro e o quarto andamento da obra. A sonata é de uma beleza incrível e estou a adorar aprendê-la. Entre os dois andamentos que estou a estudar e a preparar prefiro o último devido ao andamento que é “Allegro quasi presto”.



Tabela 8 – Exemplo do trabalho que dois alunos (11.º e 12.º ano) colocaram *Padlet* do Projeto.

III.3.2. Formação Musical

Na disciplina de Formação Musical foram lecionadas um total de doze aulas de 50 minutos cada. Destas, quatro aulas, previamente marcadas com o orientador e o professor cooperante, destinaram-se à aplicação deste Projeto de Intervenção Pedagógica. As quatro aulas lecionadas repartiram-se da seguinte forma: uma aula lecionada à turma de 5.º Ano (1.º Grau); uma aula à turma de 6.º Ano (2.º Grau); e duas aulas lecionadas à turma de 9.º ano (5.º Grau).

Turma	N.º de aulas	Datas	Sumário da aula
1 [5.º Ano]	1	06/05/2022	A audição musical ativa e o desenvolvimento de competências de imitação rítmica e de memorização melódica: as obras <i>Allegro</i> em Fá Maior de W. A. Mozart e Minueto em Sol Maior de G. P. Telemann.
2 [6.º Ano]	1	06/05/2022	As tonalidades menores: audição ativa de exemplos musicais (Concerto para violino em Lá menor de A. Vivaldi; Sinfonia n.º 44 de J. Haydn; e Quarteto de cordas n.º 15 de W. A. Mozart)
3 [9.º Ano]	2	07/02/2022	Consolidação de conceitos da Teoria Musical através de um excerto do Quarteto em Si b Maior de W. A. Mozart.
		27/06/2022	Análise auditiva e memorização de um excerto musical: o <i>Andante</i> do Quarteto de Cordas n.º 21 de W. A. Mozart.

Tabela 9 – Distribuição das aulas lecionadas na disciplina de Formação Musical.

À semelhança do trabalho realizado na disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música, na disciplina de Formação Musical as planificações de aulas e os materiais didáticos elaborados centraram-se e partiram, sempre, de atividades de audição musical ativa. É de salientar que as atividades de audição realizadas não se prenderam com a identificação de elementos isolados, como a altura e a duração dos sons escutados. Procurou-se antes o desenvolvimento da capacidade de analisar, discriminar, sintetizar e reconhecer elementos e características musicais e estilísticas, nos exemplos musicais, através da audição ativa. Desta forma, promoveu-se a aprendizagem por discriminação auditiva (Gordon, 2015, pp. 121-122), bem como a realização de atividades de resolução de problemas, através da colocação de questões que seriam respondidas pelos alunos após a audição do excerto musical. Estas duas estratégias didáticas, aliadas à marcação da pulsação, do compasso e da entoação das linhas melódicas escutadas, auxiliaram a implementação de uma audição ativa, concordante com o desenvolvimento de uma aprendizagem centrada no aluno.

Nas atividades de audição musical realizadas seguiram-se, essencialmente, as seguintes etapas: 1) audição do excerto musical; 2) memorização do excerto, utilizando suporte auditivo, visual e/ou a entoação do excerto; 3) e, por fim, o registo escrito do excerto musical memorizado anteriormente.

Para além das etapas expostas, foram ainda utilizadas duas fichas de trabalho nas aulas lecionadas de Formação Musical. Estas fichas pretendiam consolidar e auxiliar a implementação da audição ativa, bem como o desenvolvimento da memorização. A aplicação destas fichas de trabalho nas aulas de Formação Musical obteve uma elevada taxa de sucesso do ponto de vista do aproveitamento dos alunos. Na turma de 5.º ano a ficha de trabalho relativa às obras *Allegro* em Fá Maior de W. A. Mozart e do *Minueto* em Sol Maior de G. P. Telemann obtiveram uma taxa de 88% e a ficha de trabalho realizada na turma de 9.º ano, no âmbito da análise auditiva do *Andante* do Quarteto de Cordas n.º 21 de W. A. Mozart, obteve uma taxa de sucesso de 90%. Estes resultados demonstraram uma boa consolidação e desenvolvimento da escuta musical por parte dos alunos.

Planificação de Aula Lecionada

De forma a explicar o trabalho realizado nas aulas lecionadas da disciplina de Formação Musical apresenta-se, de seguida, uma das planificações de uma aula lecionada à turma de 9.º ano (cf. Apêndice V). Esta aula lecionada tem como ponto de partida um excerto do segundo andamento, *Andante*, do Quarteto de Cordas n.º 21, K. 575, do compositor W. A. Mozart. A aula foi baseada na análise auditiva

e conseqüente memorização, através da audição da obra e da realização de uma ficha de trabalho individual. No início da aula, procedeu-se ao reconhecimento da pulsação e do compasso do excerto tendo-se prosseguido para a identificação da tonalidade, bem como a identificação da melodia, do ritmo, dos motivos rítmicos e dos intervalos constituintes do excerto musical escutado. De seguida, realizou-se a entoação da melodia do excerto, seguida da escrita do excerto musical. No final da aula foi ainda realizada uma atividade de consolidação, que partiu da visualização da partitura do excerto escutado.

Durante a realização da ficha de trabalho, os alunos conseguiram facilmente identificar, após a primeira audição, o número de compassos, bem como a tonalidade (questões 1 e 2). A audição seguinte tinha como objetivo dar resposta à questão 3 e 4. Quanto à questão 3, os alunos facilmente identificaram a nota Ré. Na questão 4, alguns alunos indicaram corretamente a primeira nota do 2.º compasso, embora tal não fosse solicitado. De seguida os alunos responderam à questão 4 mencionando tratar-se de um intervalo de 3.ª Maior.

Posteriormente, o excerto foi escutado novamente, a fim de se dar resposta à questão número 5 e 6. Na questão número 5, os alunos identificaram facilmente a célula rítmica. Quanto à questão 6, vários alunos conseguiram identificar corretamente as notas.

Voltou-se novamente a escutar o excerto musical, para dar resposta à questão 7. Surgiu, no entanto, uma dúvida por parte dos alunos relativamente ao que significa motivo rítmico, tendo sido explicado aos mesmos do que se trata. Logo, após a audição, os alunos identificaram imediatamente o motivo rítmico.

Escutou-se mais uma vez o excerto e os alunos responderam, em conjunto, à questão número 8, dizendo que se trata da última opção e dando, de seguida, resposta à questão número 9, dizendo que se trata da segunda opção.

De seguida, passou-se para a entoação do excerto musical. Numa primeira vez, o excerto foi entoado, em “no”, com o suporte auditivo. Na segunda vez foi utilizado o suporte visual da partitura e, da terceira vez, foi apenas entoada a melodia, sem nenhum suporte, mas com a ajuda da professora estagiária. Salienta-se que a primeira vez que a melodia foi entoada foram observadas algumas hesitações por parte dos alunos. A segunda entoação, com o suporte da partitura, obteve um desempenho melhor comparativamente à primeira, uma vez que os alunos seguiram o desenho melódico com bastante correção e afinação. Na terceira vez, os alunos realizaram uma entoação bastante afinada e com um desenho melódico muito bem delimitado. Assim, nesta atividade em particular, os alunos

demonstraram ter um grande nível de análise e percepção auditiva, bem como de discriminação auditiva. Foi ainda notória a memorização do excerto musical à medida que este ia sendo escutado e analisado auditivamente. Apesar de os alunos mencionarem que esta atividade é diferente daquilo que costumam realizar, a sua prestação foi bastante positiva, tendo estes demonstrado um bom aproveitamento.

Para finalizar foi pedido que os alunos escrevessem a melodia. A maior parte dos alunos conseguiu escrever a melodia na sua totalidade, acertando tanto o ritmo, como a altura sonora. Apesar de terem surgido alguns erros do ponto de vista da altura sonora, salienta-se que o movimento sonoro (ascendente ou descendente) escrito pelos alunos estava sempre correto.

Foi projetada novamente a partitura do excerto, sendo pedido que os alunos observem as semelhanças entre a melodia do violino 1, violino 2 e viola. Os alunos conseguiram perceber que se trata do mesmo desenho melódico, sendo que o violino 2 está escrito uma oitava abaixo do violino 1 e a viola a uma terceira abaixo do violino 2 (cf. Fig. 5).

Fig. 5 – W. A. Mozart, *Andante* do Quarteto de Cordas n.º 21, K. 575, cc. 1-9.

É ainda importante referir que a escolha desta obra para cordas baseou-se no facto de esta turma ser apenas constituída por alunos que estudam instrumentos de cordas. Procurou-se, desta forma, uma aproximação com a realidade dos alunos, o que se acredita ter sido importante para a motivação e interesse demonstrado nas atividades. A escolha deste excerto também teve que ver com o grau de dificuldade do mesmo, uma vez que o objetivo foi escolher um excerto que não oferecesse grandes dificuldades devido ao facto de a atividade a realizar ser uma completa novidade para os alunos.

IV. Resultados e Análise de Dados

No presente capítulo são, primeiramente, apresentados e analisados os dados obtidos com a aplicação dos inquéritos por questionário pré e pós intervenção pedagógica e, de seguida, é realizada uma interpretação desses mesmos resultados.

IV.1. Análise de Dados

Às turmas de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical que integraram o Projeto de Intervenção Pedagógica, foram aplicados dois inquéritos por questionário – um inquérito pré-intervenção e um inquérito pós-intervenção pedagógica. O inquérito pré-intervenção teve como principal objetivo compreender a perspetiva dos alunos relativamente à componente de audição musical no Ensino de Música. Este inquérito pré-intervenção organizou-se em três grupos: Grupo I – Dados Pessoais; Grupo II – Tempo dedicado à Audição Musical; e Grupo III – A Audição Musical na sala de aula. Por sua vez, o inquérito pós-intervenção teve como objetivo compreender a perspetiva dos alunos relativamente às atividades didáticas implementadas nas aulas lecionadas. Este inquérito organizou-se em dois grupos: Grupo I – A Audição Musical na sala de aula e Grupo II – Apreciação global dos alunos face à intervenção pedagógica. Ambos os inquéritos foram aplicados às turmas que integraram a intervenção pedagógica: três turmas de História da Cultura e das Artes – História da Música e três turmas de Formação Musical. Os inquéritos foram aplicados em formato de papel, para viabilizar que todos os alunos presentes na aula, os preenchem. Na secção IV.1.1. apresentam-se os dados obtidos com a aplicação do inquérito pré-intervenção pedagógica e, na secção IV.1.2. são apresentados os dados obtidos com a aplicação do inquérito pós-intervenção pedagógica.

IV.1.1. Inquérito pré-intervenção

Os dados recolhidos com a aplicação do inquérito por questionário pré-intervenção pedagógica são apresentados de seguida. A apresentação desses dados é realizada por disciplina e, dentro de cada disciplina, são apresentados os dados recolhidos nas três turmas, conjuntamente com gráficos ilustrativos dos mesmos.

História da Cultura e das Artes – História da Música

O inquérito por questionário pré-intervenção foi aplicado às três turmas de História da Cultura e das Artes – História da Música (cf. Apêndice VI). Do ponto de vista da amostragem recolhida, na turma de 10.º ano, responderam ao inquérito vinte e oito alunos, na turma de 11.º ano, vinte e cinco alunos e na turma de 12.º ano, vinte e sete alunos.

Grupo I – Dados Pessoais

O Grupo I teve como objetivo a recolha dos dados pessoais dos alunos, dados esses que já foram apresentados na secção II. 5., aquando da caracterização das turmas. Neste âmbito cabe mencionar, primeiramente, a idade dos alunos. Na turma de 10.º ano as idades dividem-se entre os 15 anos (23 alunos; 82,1%) e os 16 anos (5 alunos; 17,9%); na turma de 11.º ano entre os 16 anos (17 alunos; 68%) e os 17 anos (8 alunos; 32%); e na turma de 12.º ano entre os 17 anos (17 alunos; 63%), os 18 anos (8 alunos; 29,6%) e os 19 anos (2 alunos; 7,4%). Quanto à divisão dos alunos por géneros, na turma de 10.º ano, quinze alunos (43,6%) são do género masculino e treze alunos (46,4%) do feminino; na turma de 11.º ano, doze alunos (48%) são do género masculino e treze (52%) do feminino e na turma de 12.º ano, nove alunos (33,3%) são do género masculino e dezoito (66,7%) do feminino.

Do ponto de vista dos instrumentos estudados, há uma grande variedade, tanto de instrumentos de cordas, como de instrumentos de sopro (cf. Gráfico 7). No entanto, analisando as três turmas, verifica-se uma predominância de violinos (6 alunos no 10.º ano; 5 alunos no 11.º ano e 8 alunos no 12.º ano).

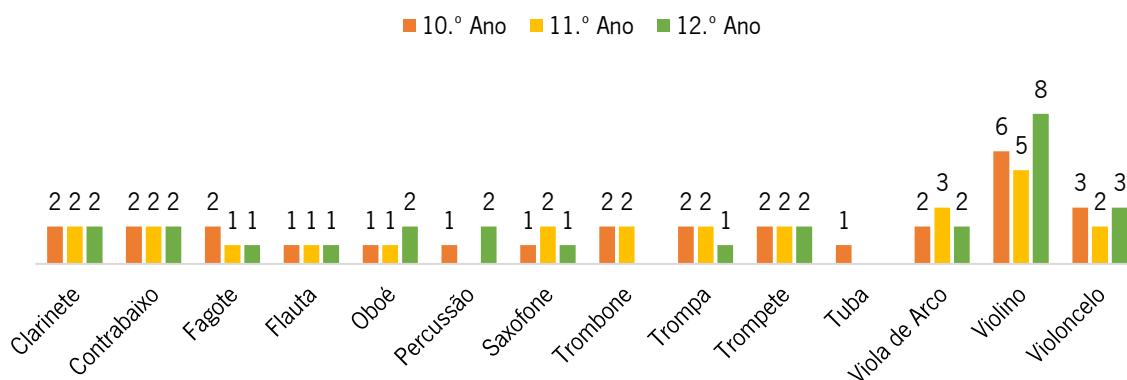


Gráfico 7 – Instrumento [Inquérito pré-intervenção de HCA].

À semelhança dos instrumentos musicais, as idades em que os alunos iniciaram os seus estudos musicais são também bastante díspares, salientando-se os 9 e os 10 anos, no 10.º ano, os 7 e os 10 anos, no 11.º ano, e os 9 anos no 12.º ano.

A última pergunta, a pergunta 6, questionava os alunos relativamente à sua intenção de prosseguir os estudos musicais. Salienta-se que a grande maioria dos alunos respondeu afirmativamente. Na turma de 10.º ano, foram vinte e quatro os alunos que responderam “sim” (85,7%), na turma de 11.º, dezasseis alunos (64%) e, na turma de 12.º ano, vinte e três alunos (85,2%).

Grupo II – Tempo dedicado à Audição Musical

Com o Grupo II procurou-se perceber o tempo que os alunos dedicam à audição musical. Primeiramente cabe mencionar que, quando questionados se gostam de ouvir música, todos os alunos das três turmas responderam de forma afirmativa. Por sua vez, os estilos musicais que os alunos gostam de ouvir são muito variados (cf. Gráfico 8), salientando-se, no entanto, a maior preferência, em todas as turmas, pela música erudita (18 alunos no 10.º ano; 19 alunos no 11.º ano; 18 alunos no 12.º ano). O segundo estilo musical predominante consiste no *pop*, sendo um estilo que agrada a sete alunos da turma de 10.º ano, a dez alunos da turma de 11.º ano e a sete alunos da turma de 12.º ano.

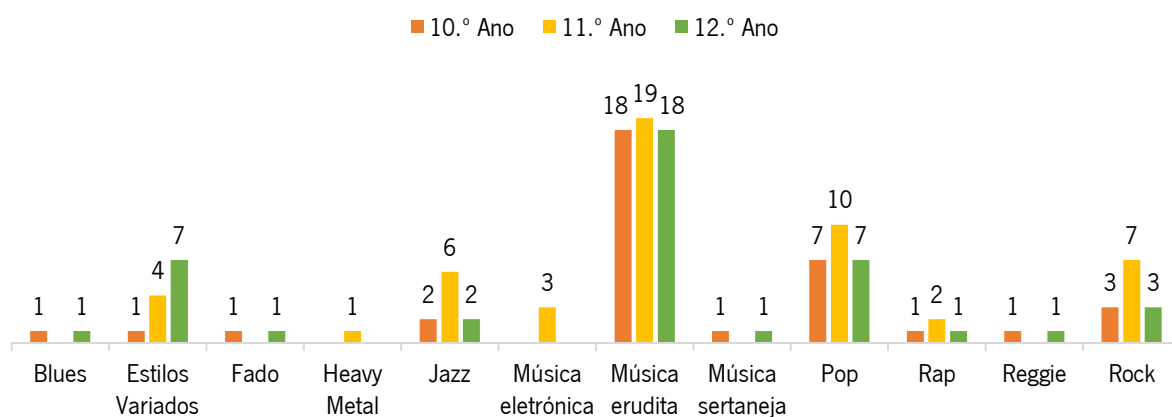


Gráfico 8 – Estilos musicais ouvidos [Inquérito pré-intervenção de HCA].

Relativamente ao tempo médio despendido diariamente a ouvir música em casa, destacam-se as respostas atribuídas a “mais de 1 hora” (18 alunos no 10.º ano; 13 alunos no 11.º ano e 12 alunos no 12.º ano). Relativamente às plataformas utilizadas para ouvir música em casa, os alunos mencionam o CD, o Vinil, o *Spotify* e o *Youtube*, salientando-se uma maior utilização das duas últimas plataformas.

As perguntas seguintes procuraram perceber em que medida os alunos escutam o repertório que estudam em instrumento. Em primeiro lugar perguntou-se com que frequência os alunos escutam esse repertório, sendo as opções de resposta “1 vez por dia”, “1 vez por semana” e “1 vez por mês”. Na turma de 10.º ano salienta-se um maior peso de respostas atribuídas à opção “1 vez por semana” (16 alunos; 59,3%); na turma de 11.º ano a maioria dos alunos escolhe a opção “1 vez por dia” (14 alunos; 56%); e na turma de 12.º ano, há um empate entre as opções “1 vez por dia” (12 alunos; 44,4%) e “1 vez por semana” (12 alunos; 44,4%). Apenas um aluno da turma de 10.º ano e três alunos da turma de 12.º ano selecionaram a opção “1 vez por mês”.

A pergunta 6 e 7 relacionam-se com a audição de várias interpretações do repertório que os alunos estudam em instrumento. Em todas as turmas, a maioria dos alunos responde afirmativamente quando questionado se tem por hábito ouvir várias interpretações do repertório estudado (78,6% no 10.º ano; 60% no 11.º ano; 55,6% do 12.º ano). Relativamente à plataforma onde escutam essas interpretações, predomina a utilização do *Youtube* e do *Spotify*, nas três turmas.

De uma forma geral os alunos tendem a procurar informação sobre as obras que estudam em instrumento, sendo que apenas cinco alunos da turma de 10.º ano e um aluno da turma de 11.º ano, responderam que não procuram informação. De acordo com as respostas dos alunos à pergunta 9, essa informação é maioritariamente procurada na internet.

Grupo III – A Audição Musical em sala de aula de HCA

O Grupo III do inquérito pré-intervenção tinha como objeto compreender a perceção dos alunos acerca da audição musical na sala de aula de História da Cultura e das Artes – História da Música. Com a primeira questão procurou-se perceber de que forma os alunos percecionam a audição musical, colocando três opções de resposta. Em todas as turmas a opção mais escolhida pelos alunos foi a opção que refere que a audição musical “consiste na perceção/compreensão auditiva da música no seu todo, durante o processo auditivo”, o que demonstra, *a priori*, uma boa conceção de audição musical (cf. Gráfico 9).

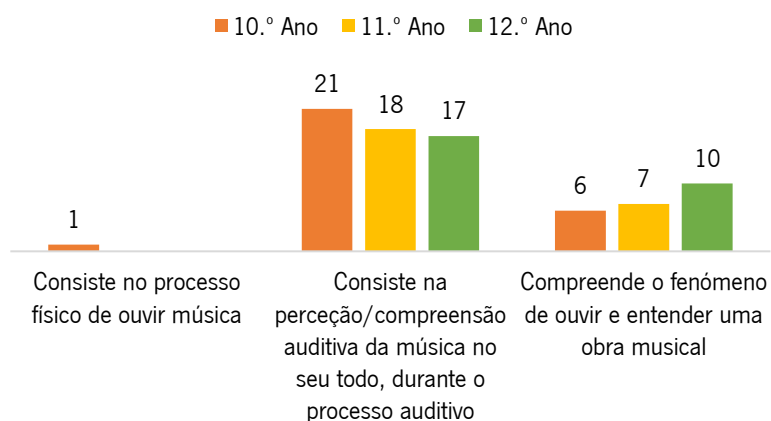


Gráfico 9 – A audição musical... [Inquérito pré-intervenção de HCA].

Com a segunda questão procurou-se perceber qual a opinião dos alunos relativamente às disciplinas que devem integrar a audição musical (cf. Gráfico 10). Na turma de 10.º ano verificou-se um empate entre as opções “TAM (Teoria e Análise Musical)” e “todas as anteriores”, tendo catorze alunos escolhido cada uma destas opções. Na turma de 11.º ano, existe um empate entre as opções “TAM (Teoria e Análise Musical)” e “HM/HCA (História da Música/História da Cultura e das Artes)”, tendo doze alunos escolhido estas opções. Na turma de 12.º ano, salienta-se a opção “HM/HCA (História da Música/História da Cultura e das Artes)”, escolhida por dezassete alunos.

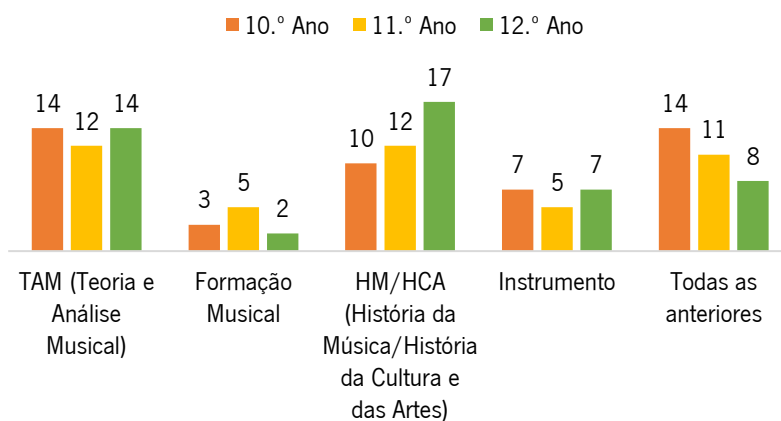


Gráfico 10 – Disciplinas que devem integrar a audição musical [Inquérito pré-intervenção de HCA].

A questão 3 subdividiu-se em duas questões (3.1. e 3.2.) que tinham por base a seguinte escala de 5 níveis: 1 – discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – nem concordo, nem discordo; 4 – concordo; 5 – concordo totalmente. A questão 3.1. pretendia averiguar se os alunos consideram que a audição musical contribui para a sua compreensão dos conteúdos de História da Cultura e das Artes – História da Música (cf. Gráfico 11). Na turma de 10.º e 11.º ano o nível com maior número de respostas foi o nível 4 (concordo). Na turma de 12.º ano salienta-se o nível 5 (concordo totalmente).

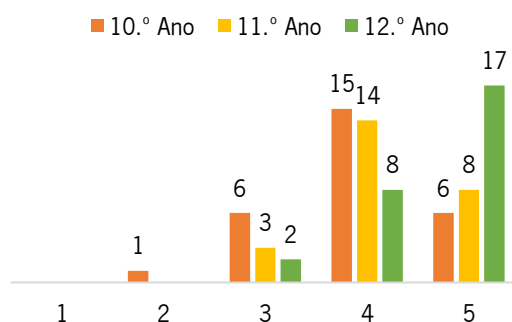


Gráfico 11 – A Audição Musical e a compreensão dos conteúdos de HCA [Inquérito pré-intervenção de HCA].

A questão 3.2. pretendia avaliar se os alunos consideram que, nas aprendizagens realizadas em História da Cultura e das Artes, o relacionamento com obras musicais contribui para um melhor conhecimento do repertório (cf. Gráfico 12). A resposta mais escolhida, nas turmas de 10.º e 11.º ano foi o nível 4 (concordo) e, na turma de 12.º ano, foi o nível 5 (concordo totalmente).

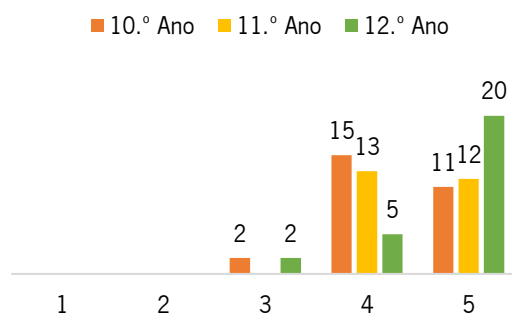


Gráfico 12 – O relacionamento com obras musicais e o conhecimento do repertório [Inquérito pré-intervenção de HCA].

A questão 4 subdividiu-se em três questões (4.1., 4.2. e 4.3.) que tinham como base de resposta a seguinte escala: 1 – nada importante; 2 – pouco importante; 3 – importante; 4 – muito importante; 5 – imprescindível. A pergunta 4.1. questionava quão importantes são as atividades de audição musical para a formação enquanto músico, sendo de salientar que as respostas, nas três turmas, se centraram, com maior incidência, entre o nível 4 (muito importante) e o nível 5 (imprescindível), com maior predominância do último (cf. Gráfico 13).

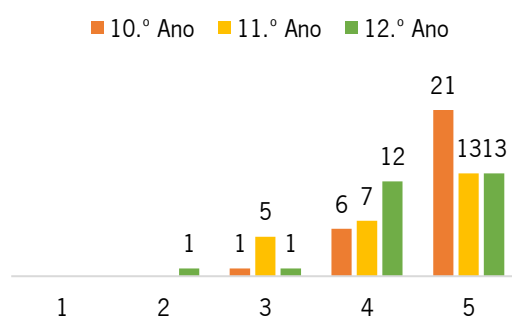


Gráfico 13 – A importância da audição musical na formação do músico [Inquérito pré-intervenção de HCA].

A questão 4.2. relacionava-se com o que os alunos pensam acerca das atividades de audição musical nas aulas de História da Cultura e das Artes. Nesta questão a predominância de respostas foi no nível 4 (muito importante), nas três turmas (cf. Gráfico 14).

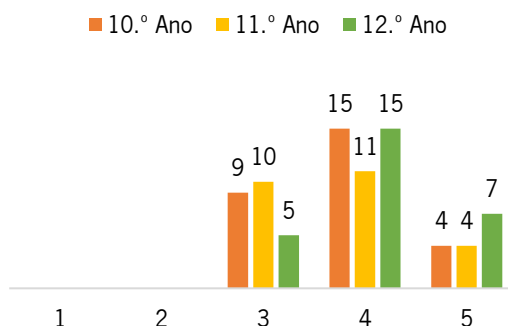


Gráfico 14 – Importância da audição musical nas aulas de HCA [Inquérito pré-intervenção de HCA].

A questão 4.3. pretendia averiguar se os alunos consideram importante saber conhecer e distinguir auditivamente obras dos vários períodos da História da Música, sendo de salientar a predominância das respostas entre o nível 4 (muito importante) e o nível 5 (imprescindível), nas três turmas (cf. Gráfico 15).

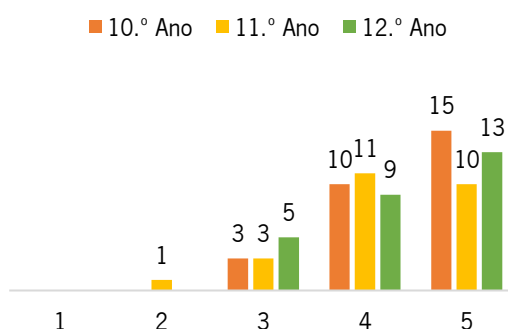


Gráfico 15 – Importância da distinção auditiva de obras dos períodos da História da Música. [Inquérito pré-intervenção de HCA].

Relativamente aos momentos de audição musical na sala de aula de História da Cultura e das Artes serem ativos ou passivos, é de salientar que a maioria dos alunos mencionou que consistem em momentos ativos (92,9% no 10.º ano; 80% no 11.º ano; 63% no 12.º ano), sendo, no entanto, de referir que, na turma de 12.º ano, dez alunos (37%) mencionaram que se tratam de momentos passivos.

Quanto às competências desenvolvidas com os exercícios de audição musical, as respostas que mais se salientam são “sensibilidade estética e artística” e “análise e interpretação de diferentes produções musicais”, como é visível no seguinte Gráfico 16.

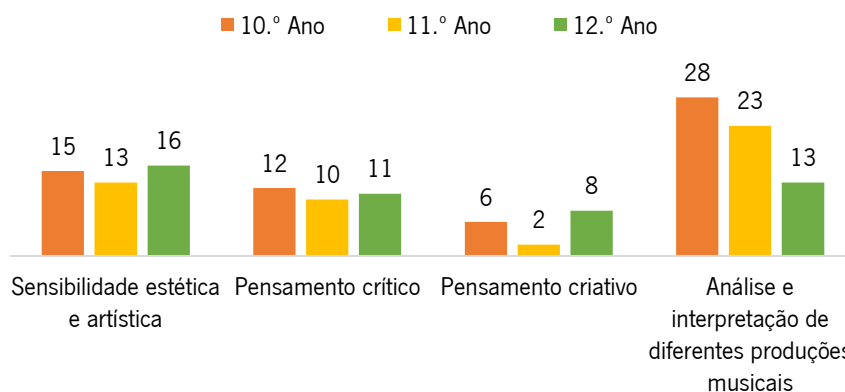


Gráfico 16 – Competências desenvolvidas com os exercícios de audição musical [Inquérito pré-intervenção de HCA].

De seguida, procurou perceber-se se os alunos pesquisam, em casa, informações relativamente às obras musicais que escutam na sala de aula de História da Cultura e das Artes. A maioria dos alunos refere que “às vezes” procura informação (cf. Gráfico 17) e que essa informação é procurada, maioritariamente, na internet.

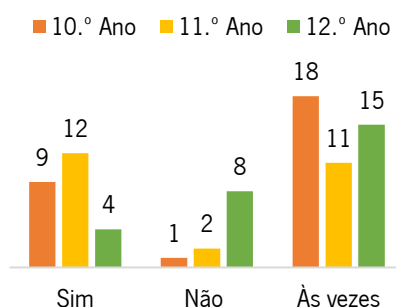


Gráfico 17 – Procura de informação sobre as obras musicais ouvidas em sala de aula [Inquérito pré-intervenção de HCA].

Relativamente aos principais fatores que aumentam a motivação dos alunos nas aulas de História da Cultura e das Artes, as respostas dos alunos dividem-se pelas cinco opções de resposta, sendo a opção “a articulação entre os conteúdos do programa com outros conhecimentos” a mais escolhida nas três turmas, conforme espelhado no Gráfico 18.

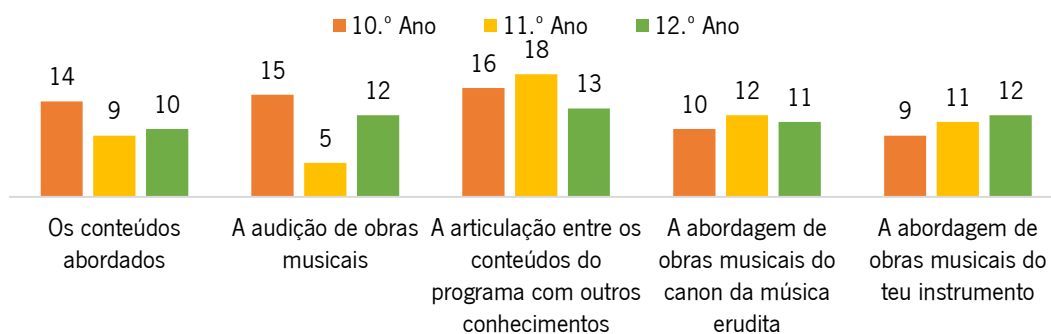


Gráfico 18 – Fatores de motivação em HCA [Inquérito pré-intervenção de HCA].

A pergunta 10 consistiu em uma pergunta de resposta livre e questionava os alunos qual é que estes consideram ser o objetivo de a ficha de avaliação de História da Cultura e das Artes incluir audições musicais. Foi realizada uma seriação e catalogação das respostas. As respostas que mais se salientam são as que dizem respeito à parte da avaliação do conhecimento sobre o repertório, bem como do desenvolvimento do conhecimento auditivo e da capacidade de distinguir o repertório e o estilo musical da época em estudo.

A última pergunta também era de resposta livre e questionava se os alunos gostariam de referir mais alguma coisa relativamente à audição musical na sala de aula de História da Cultura e das Artes. As respostas mais recorrentes dizem respeito ao facto de que os alunos gostariam que a audição musical fosse mais frequente. Para além disso destacam-se as respostas que salientam a importância da audição musical para o conhecimento de repertório.

Formação Musical

O inquérito por questionário pré-intervenção foi aplicado às três turmas de Formação Musical (cf. Apêndice VII). A amostragem recolhida foi de dezoito alunos, na turma de 5.º ano, nove alunos, na turma de 6.º ano e catorze alunos, na turma de 9.º ano.

Grupo I – Dados Pessoais

Do ponto de vista dos dados pessoais, salientam-se, primeiramente, as faixas etárias que se dividem entre os 10 anos (9 alunos) e os 11 anos (9 alunos), na turma de 5.º ano; entre os 11 anos (5 alunos) e os 12 anos (4 alunos), na turma de 6.º ano; e entre os 14 anos (11 alunos) e os 15 anos (3 anos), na turma de 9.º ano. Do ponto de vista da divisão de género, na turma de 5.º ano há oito alunos do género masculino (44,5%) e dez do feminino (55,5%); na turma de 6.º ano, há seis alunos do género masculino (66,7%) e três do feminino (33,3%); e na turma de 9.º ano, há dois alunos do género masculino (14,3%) e doze do feminino (85,7%).

Relativamente aos instrumentos musicais há uma grande variedade (cf. Gráfico 19), sendo de salientar a flauta e o piano, na turma de 5º ano; o piano, na turma de 6.º ano; e o violino, na turma de 9.º ano.

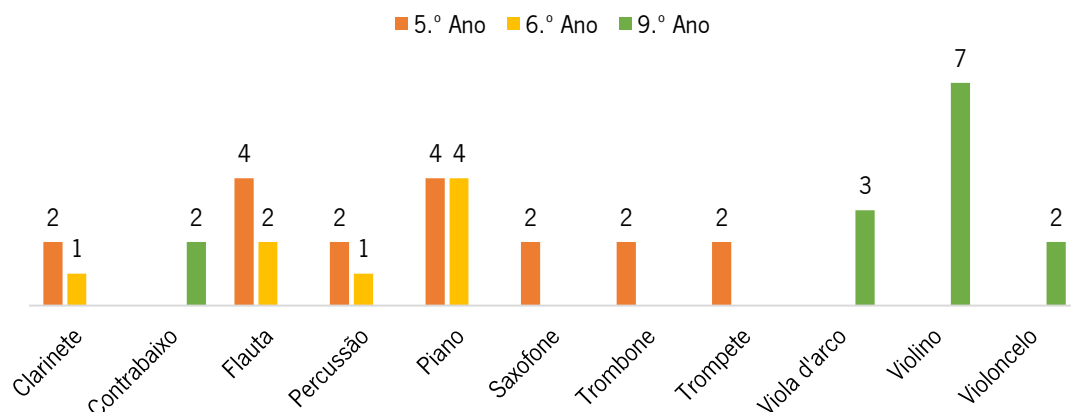


Gráfico 19 – Instrumento [Inquérito pré-intervenção de FM].

À semelhança do que acontece com os instrumentos musicais estudados, a idade com a qual os alunos iniciaram os seus estudos musicais também se mostrou bastante dispar, sendo de salientar os 8 anos (9 alunos), na turma de 5.º ano; os 7 anos (3 alunos), na turma de 6.º ano; e os 10 anos (4 alunos), na turma de 9.º ano.

Relativamente ao prosseguimento de estudos, as respostas foram diversas dependendo da turma em questão. Na turma de 5.º ano salienta-se a resposta “talvez”, escolhida por catorze alunos (77,7%); na turma de 6.º ano as respostas dividem-se entre as opções “sim” (3 alunos; 33,3%), “não” (2 alunos; 22,2%) 2 “talvez” (4 alunos; 44,5%); na turma de 9.º ano os alunos mostram-se mais decididos na pretensão de seguir os estudos musicais, sendo que dez alunos (71,4%) selecionam a resposta “sim”.

Grupo II – Tempo dedicado à Audição Musical

Com a primeira pergunta do Grupo II questiona-se os alunos sobre se estes gostam de ouvir música, sendo que todos os alunos respondem afirmativamente. Relativamente aos estilos musicais que os alunos gostam mais de ouvir, salienta-se o *pop* e a música erudita, nas três turmas (cf. Gráfico 20).

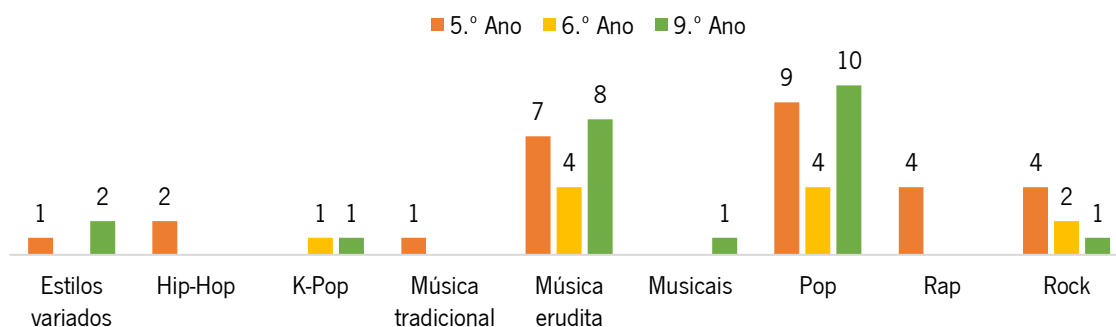


Gráfico 20 – Estilos musicais ouvidos [Inquérito pré-intervenção de FM].

Quanto ao tempo médio dedicado, diariamente, a ouvir música em casa, salienta-se a opção “menos de 30 min.”, na turma de 5.º ano (8 alunos; 44,4%); a opção “de 30 min. a 1 hora”, na turma de 6.º ano (5 alunos; 55,6%) e a opção “mais de 1 hora”, na turma de 9.º ano (8 alunos; 57,1%). As plataformas utilizadas para ouvir música em casa são, maioritariamente o *Youtube* e o *Spotify*.

No que diz respeito ao repertório estudado em instrumento, os alunos da turma de 5.º ano ouvem esse repertório “1 vez por dia” (9 alunos; 25%) ou “1 vez por semana” (9 alunos; 25%). Na turma de 6.º ano há uma predominância da escuta desse repertório “1 vez por dia” (4 alunos; 44,4%) e, na turma de 9.º ano, destaca-se a opção “1 vez por semana” (7 alunos; 50%).

Quando questionados relativamente ao hábito de escutarem várias interpretações do repertório que estudam em instrumento, os alunos da turma de 5.º ano responderam, maioritariamente que não têm esse hábito; os alunos da turma de 6.º ano responderam que, às vezes, têm esse hábito; e os alunos da turma de 9.º ano responderam que têm esse hábito. Relativamente à plataforma onde escutam o repertório, os alunos mencionaram o *Youtube* e o *Spotify*.

A pergunta 8 questionava se os alunos costumam procurar informação sobre as obras que estão a estudar em instrumento. Na turma de 5.º ano salienta-se a resposta “não” (10 alunos; 55,6%); na turma de 6.º ano salienta-se a resposta “às vezes” (6 alunos; 66,7%), assim como na turma de 9.º ano, onde nove alunos (64,3%) também responderam “às vezes”. A internet é o local onde essa pesquisa é realizada pela maioria dos alunos.

Grupo III – A Audição Musical em sala de aula

A primeira pergunta do Grupo III pretendia averiguar qual a perspetiva dos alunos relativamente à audição musical, tendo em conta as três opções de resposta. A maioria dos alunos, nas três turmas escolheu a opção “consiste na perceção/compreensão auditiva da música no seu todo, durante o processo auditivo”, como é visível no Gráfico 21.

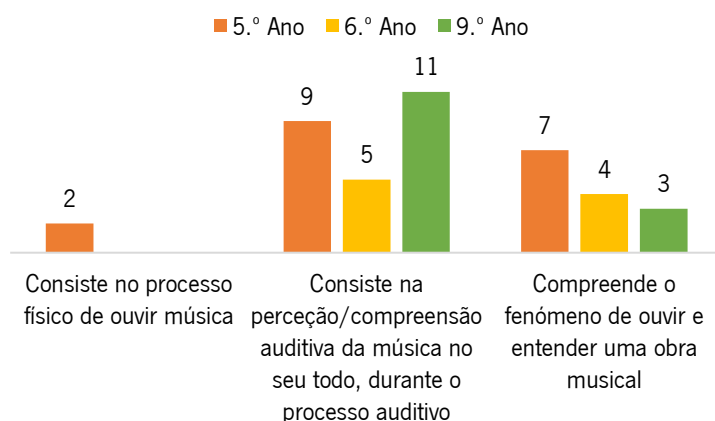


Gráfico 21 – A Audição Musical... [Inquérito pré-intervenção de FM].

Quanto às disciplinas que devem incluir a audição musical as respostas dos alunos são muito díspares. Na turma de 5.º ano salientam-se a Formação Musical e Instrumento; na turma de 6.º ano salienta-se a Formação Musical; na turma de 9.º ano salienta-se a opção “todas as anteriores” (cf. Gráfico 22).

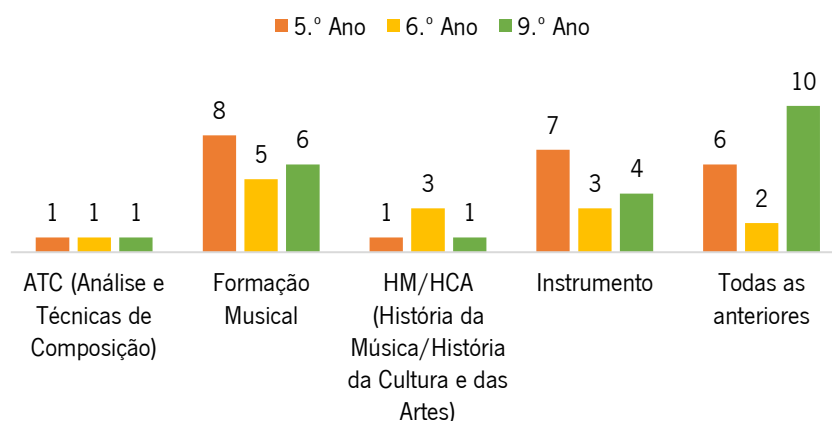


Gráfico 22 – Disciplinas que devem integrar a audição musical [Inquérito pré-intervenção de FM].

A questão 3 subdividiu-se em duas questões (3.1. e 3.2.) que tinham por base a seguinte escala de 5 níveis: 1 – discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – nem concordo, nem discordo; 4 – concordo; 5 – concordo totalmente. A questão 3.1. pretende averiguar se os alunos concordam que a audição musical contribui para a compreensão dos conteúdos de Formação Musical, sendo de destacar uma predominância na escolha do nível 4 (“concordo”), nas três turmas (cf. Gráfico 23).

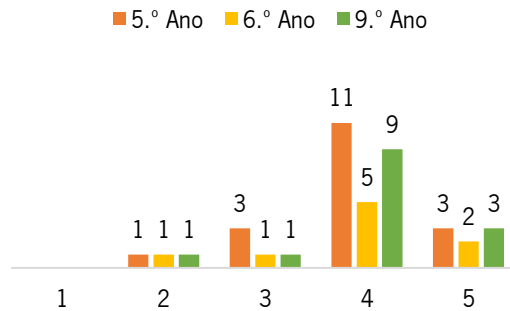


Gráfico 23 – A Audição Musical e a compreensão dos conteúdos de FM [Inquérito pré-intervenção de FM].

A pergunta 3.2., questionava os alunos se, nas aprendizagens realizadas em Formação Musical, o relacionamento com obras musicais contribuiu para conhecer melhor o repertório, sendo de destacar que as respostas se dividiram, entre o nível 3, 4 e 5, com maior incidência nos dois últimos níveis referentes a “concordo” e “concordo totalmente” (cf. Gráfico 24).

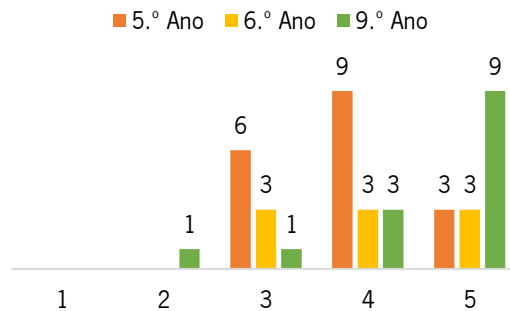


Gráfico 24 – O relacionamento com obras musicais e o conhecimento do repertório [Inquérito pré-intervenção de FM].

A questão 4 subdividiu-se em 3 questões que tinham como base de resposta a seguinte escala: 1 – nada importante; 2 – pouco importante; 3 – importante; 4 – muito importante; 5 – imprescindível. A questão 4.1. era referente à importância das atividades de audição musical na formação de um músico (cf. Gráfico 25), sendo de salientar a maioria de respostas associadas ao nível 4 e 5.

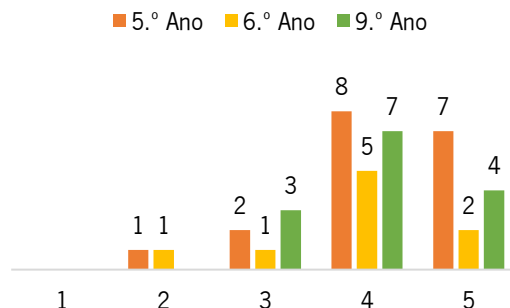


Gráfico 25 – A importância da audição musical na formação do músico [Inquérito pré-intervenção de FM].

A pergunta 4.2. questionava os alunos sobre a importância das atividades de audição musical nas aulas de Formação Musical, sendo que as respostas se dividiram entre o nível 3, 4 e 5 (cf. Gráfico 26).

Na turma de 5.º ano destacou-se o nível 3 (“importante”), selecionado por 8 alunos (44,4%); na turma de 6.º ano há um empate entre o nível 3 e 5, com 4 alunos a selecionarem cada um desses níveis; na turma de 9.º ano destaca-se o nível 4 (“muito importante”), selecionado por 9 alunos (64,3%).

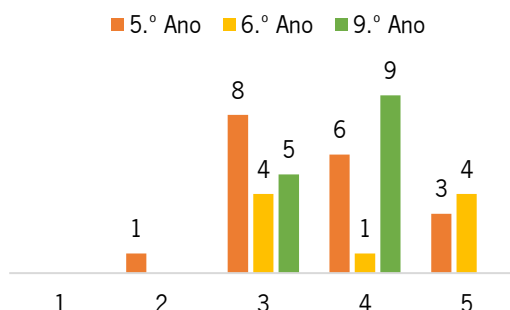


Gráfico 26 – Importância da audição musical nas aulas de FM [Inquérito pré-intervenção de FM].

Com a pergunta 4.3. pretendeu-se perceber se os alunos consideram importante saber conhecer e distinguir auditivamente obras dos vários períodos da História da Música. As respostas dispersaram-se entre os níveis 2, 3, 4 e 5 (cf. Gráfico 27). Na turma de 5.º ano destaca-se o nível 3 (6 alunos; 33,3%); na turma de 6.º ano há um empate entre os níveis 3 e 4, com três alunos a selecionarem cada um desses níveis; e, na turma de 9.º ano, salienta-se o nível 4, selecionado por nove alunos (64,3%).

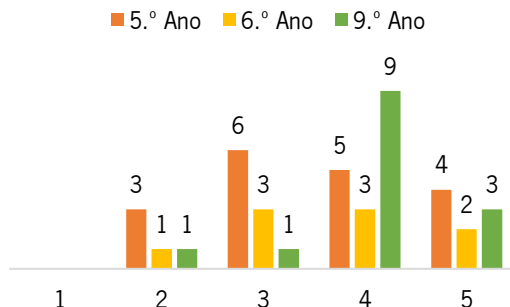


Gráfico 27 – A importância da distinção auditiva de obras dos períodos da História da Música [Inquérito pré-intervenção de FM].

Na pergunta seguinte procurou indagar-se se os alunos consideram a audição musical na sala de aula de Formação Musical um momento ativo ou passivo, sendo de destacar que as respostas foram, maioritariamente associadas à opção “ativo” (94,4% no 5.º ano; 77,8% no 6.º ano; 78,6% no 9.º ano).

Quanto às competências desenvolvidas com os exercícios de audição musical, as respostas dos alunos repartiram-se pelas quatro opções apresentadas. Na turma de 5.º ano destaca-se a escolha pelas opções “competências melódicas”, “competências rítmicas” e “competências de teoria musical”; na turma de 6.º ano, destacam-se a opção “competências melódicas”; e, na turma de 9.º ano, salientam-

se as opções “competências melódicas”, “competências harmónicas” e “competências rítmicas” (cf. Gráfico 28).

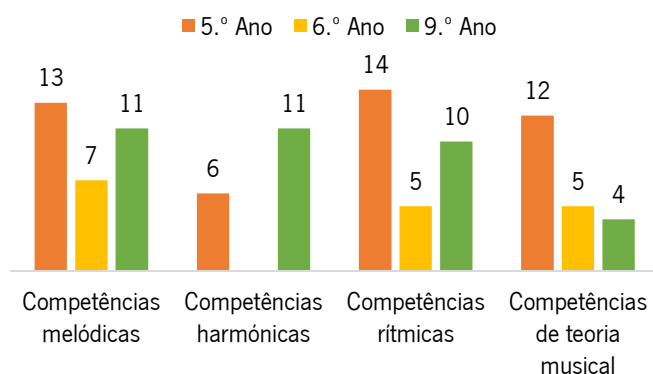


Gráfico 28 – Competências desenvolvidas com os exercícios de audição musical [Inquérito pré-intervenção de FM].

Quanto à procura, em casa, de informação relativa às obras musicais ouvidas em sala de aula, é de salientar que são poucos os alunos que o fazem (cf. Gráfico 29). Quando os alunos realizam essa pesquisa fazem-no, maioritariamente, na internet.

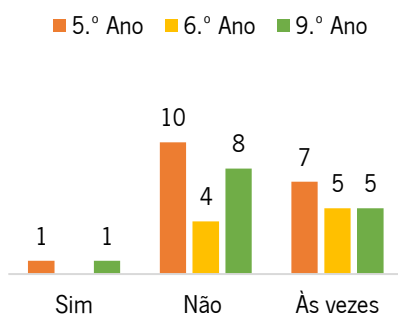


Gráfico 29 – Procura de informação sobre as obras musicais ouvidas em sala de aula [Inquérito pré-intervenção de FM].

De seguida os alunos foram questionados relativamente àquilo que contribui para aumentar a sua motivação na disciplina de Formação Musical. Das opções de resposta salienta-se, na turma de 5.º ano uma maior relevância para as opções “a abordagem de obras musicais do teu instrumento” (9 alunos) e “a audição de obras musicais” (8 alunos); na turma de 6.º ano salientam-se as opções “os conteúdos abordados” (4 alunos) e “a articulação entre os conteúdos e a aprendizagem da leitura de partituras” (4 alunos); na turma de 9.º ano destacam-se as opções “a abordagem de obras musicais do teu instrumento” (11 alunos) e “a audição de obras musicais” (cf. Gráfico 30).

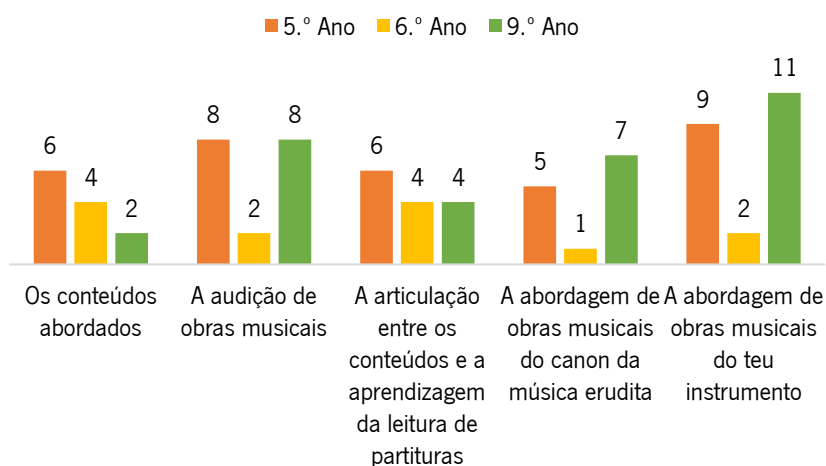


Gráfico 30 – Fatores de motivação em FM [Inquérito pré-intervenção de FM].

A pergunta 10, de resposta livre, visava compreender, na perspetiva dos alunos, qual o objetivo da realização de ditados musicais na ficha de avaliação de Formação Musical. As respostas foram analisadas, sendo de destacar as várias referências à questão do treinamento do ouvido e à melhoria da audição e a distinção entre as notas e as células rítmicas.

A última pergunta do inquérito, também de resposta livre, deixava um espaço aberto para que os alunos referissem mais alguma informação que considerassem relevante relativamente à audição musical na sala de aula de Formação Musical. Os alunos mencionaram ser um momento importante para treinar a audição, referindo ainda que gostam das audições musicais e que também gostariam que fossem abordados outros estilos musicais.

IV.1.2. Inquérito pós-intervenção

De seguida apresentam-se os dados recolhidos com a aplicação do inquérito por questionário pós-intervenção pedagógica, de forma semelhante à realizada com os dados recolhidos no inquérito pré-intervenção.

História da Cultura e das Artes – História da Música

O inquérito por questionário pós-intervenção foi aplicado às três turmas de História da Cultura e das Artes – História da Música (cf. Apêndice VIII). Do ponto de vista da amostragem recolhida, na turma

de 10.º ano, responderam ao inquérito vinte e três alunos, na turma de 11.º ano, vinte e cinco alunos e na turma de 12.º ano, vinte e oito alunos.

Grupo I – A Audição Musical na sala de aula de História da Cultura e das Artes

A primeira pergunta tinha que ver com quais as disciplinas que os alunos consideram dever incluir audições musicais. Salientam-se as respostas “TAM (Teoria e Análise Musical)”, “HM/HCA (História da Música/História da Cultura e das Artes)” e “Todas as anteriores” (cf. Gráfico 31).

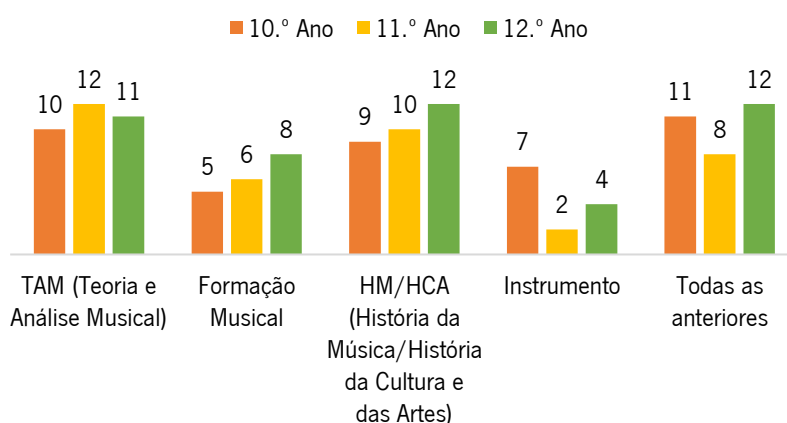


Gráfico 31 – Disciplinas que devem integrar a audição musical [Inquérito pós-intervenção de HCA].

A pergunta 2 subdividiu-se em duas questões que tinham uma escala de 1 a 5, sendo 1 – discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – nem concordo nem discordo; 4 – concordo; e 5 – concordo totalmente. Na pergunta 2.1., referente ao contributo da audição musical para a compreensão dos conteúdos de História da Cultura e das Artes, as respostas dividiram-se, maioritariamente entre o nível 4 (“concordo”) e 5 (“concordo totalmente”), como é visível no Gráfico 32.

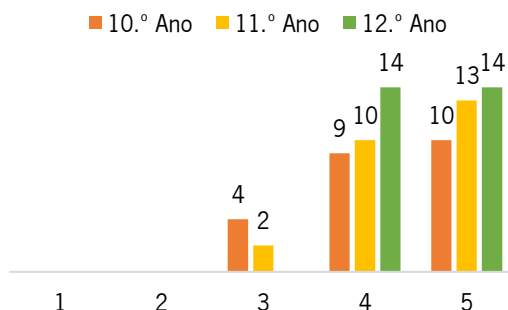


Gráfico 32 – A Audição Musical e a compreensão dos conteúdos de HCA [Inquérito pós-intervenção de HCA].

Quanto à pergunta 2.2., a maioria dos alunos concorda totalmente que, nas aprendizagens realizadas em História da Cultura e das Artes, o relacionamento com obras musicais contribui para

conhecer melhor o repertório, sendo de referir uma percentagem maior de respostas associadas ao nível 5 de 65,2%, no 10.º ano; 64%, no 11.º ano; e 64,3%, no 12.º ano.

A questão 3 subdividiu-se em três questões que tinham a seguinte escala: 1 – nada importante; 2 – pouco importante; 3 – importante; 4 – muito importante; 5 – imprescindível. Os alunos consideraram as atividades de audição musical “imprescindíveis” (nível 5) para a sua formação enquanto músico (questão 3.1), sendo de referir uma percentagem de 78,3%, no 10.º ano, 60%, no 11.º ano e 67,9%, no 12.º ano, associadas ao nível 5.

Os alunos consideraram “muito importantes” (nível 4) as atividades de audição musical nas aulas de História da Cultura e das Artes (questão 3.2.). As respostas associadas ao nível 4 foram de 52,2%, no 10.º ano, 64% no 11.º ano e 60,7% no 12.º ano. Para os alunos, a capacidade de conhecer e distinguir auditivamente obras dos vários períodos da História da Música é “muito importante” (nível 4) e “imprescindível” (nível 5) (questão 3.3.). As respostas associadas ao nível 4 totalizam 47,8%, no 10.º ano; 40%, no 11.º ano; 46,4%, no 12.º ano. O nível 5 foi escolhido por 47,8% dos alunos, no 10.º ano; 48%, no 11.º ano; e 39,3%, no 12.º ano.

Grupo II – Apreciação global dos alunos face à intervenção pedagógica

Com a primeira pergunta do Grupo II questionava-se os alunos se, nas aulas lecionadas, a audição de obras musicais permitiu uma melhor compreensão de aspetos como a estrutura, a forma musical e o contexto histórico de composição. À exceção de três alunos em cada turma, que responderam “às vezes”, todos os restantes alunos responderam “sim”, totalizando 87% na turma de 10.º ano, 88% na turma de 11.º ano e 89,3% na turma de 12.º ano. Na pergunta 2, à exceção de um aluno na turma de 10.º ano (4,3%), quatro alunos na turma de 11.º ano (16%) e seis alunos na turma de 12.º ano (21,4%) que responderam “às vezes”, todos os restantes alunos consideraram que as atividades realizadas contribuíram para a sua aprendizagem. Relativamente ao nível de motivação dos alunos nas aulas lecionadas, tendo em conta uma escala de 1 a 5, sendo 1 – desmotivado e 5 – muito motivado, o nível que mais se salientou foi o nível 4 (“motivado”), nas três turmas (cf. Gráfico 33).

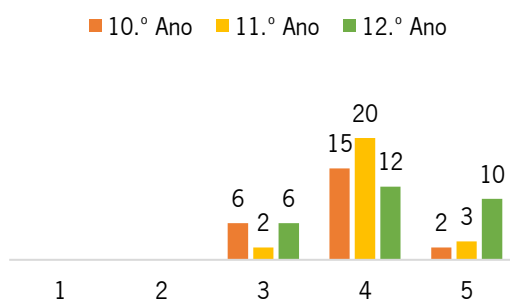


Gráfico 33 – Motivação nas aulas lecionadas pela professora estagiária [Inquérito pós-intervenção de HCA].

Com a pergunta 4 questionava-se os alunos quais os fatores que contribuíam para amentar a sua motivação nas aulas lecionadas. Nas três turmas, a opção mais selecionada foi “a audição de obras de repertório”. Salienta-se que dois alunos da turma de 12.º ano selecionaram a opção outro, referindo: “a forma como os conteúdos foram abordados e a escolha de temas interessantes e diversificados, aos quais não estamos acostumados” e “dinamismo em aula”, conforme evidencia o Gráfico 34.

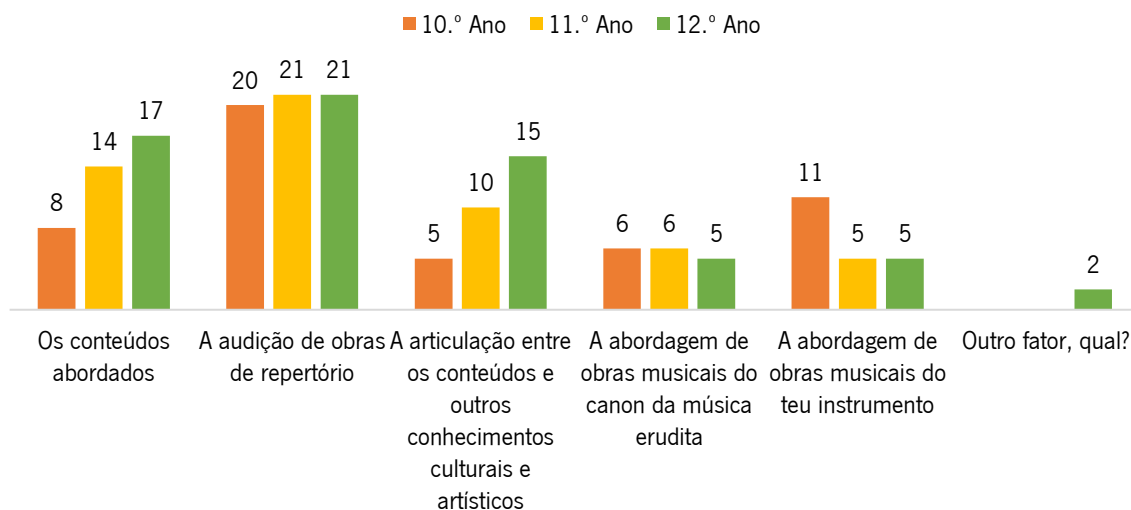


Gráfico 34 – Fatores de motivação nas aulas lecionadas pela professora estagiária [Inquérito pós-intervenção de HCA].

Na pergunta seguinte, a maioria dos alunos consideraram que os momentos de audição musical nas aulas lecionadas foram momentos ativos. Apenas quatro alunos do 10.º ano, seis alunos do 11.º ano e sete alunos do 12.º ano consideraram os momentos de audição musical passivos (cf. Gráfico 35).

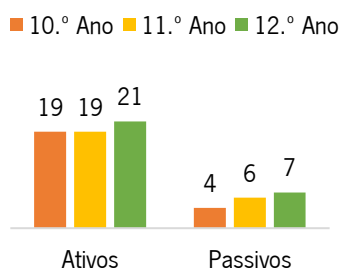


Gráfico 35 – Caracterização dos momentos de audição musical nas aulas da professora estagiária [Inquérito pós-intervenção de HCA].

A pergunta 6 pedia para os alunos avaliarem o Projeto desenvolvido, adjetivando-o. Tratava-se de uma pergunta de resposta aberta, pelo que, as respostas foram todas analisadas. Na turma de 10.º ano salienta-se, entre outras respostas e considerações, que dez alunos (43,5%) consideram ter sido um bom projeto para conhecer repertório de todos os instrumentos; na turma de 11.º ano salienta-se que dezoito alunos (72%) consideraram o projeto interessante e educativo; e, na turma de 12.º ano, destaca-se que catorze alunos (50%) consideraram o projeto interessante e educativo, bem como doze alunos (42,9%) destacaram a relevância do Projeto para dar a conhecer repertório de todos os instrumentos.

A última pergunta, de resposta livre, questionava os alunos sobre o que estes consideraram mais e menos interessante nas aulas lecionadas. Dos aspetos considerados mais interessantes pelos alunos, destaca-se, do mais mencionado para o menos, as audições musicais, os conteúdos abordados, a estruturação e organização das aulas, a dinâmica interativa e a relação com os alunos. No que diz respeito aos aspetos considerados menos interessantes, os alunos de 10.º ano não fizeram qualquer referência e, os alunos de 11.º ano e de 12.º ano, mencionaram as fichas de trabalho aplicadas e o facto de terem sido lecionadas poucas aulas.

Formação Musical

O inquérito por questionário pós-intervenção foi aplicado às três turmas de Formação Musical (cf. Apêndice IX), tendo sido recolhida uma amostragem de dezoito alunos, na turma de 5.º ano; doze alunos, na turma de 6.º ano e catorze alunos, na turma de 9.º ano.

Grupo I – A Audição Musical na sala de aula de FM

Com a primeira pergunta interrogava-se os alunos sobre quais as disciplinas que consideravam dever integrar momentos de audição musical. Salientam-se as opções “Formação Musical”, “Instrumento”, nas três turmas e ainda a resposta “todas as anteriores”, na turma de 9.º ano (cf. Gráfico 36).

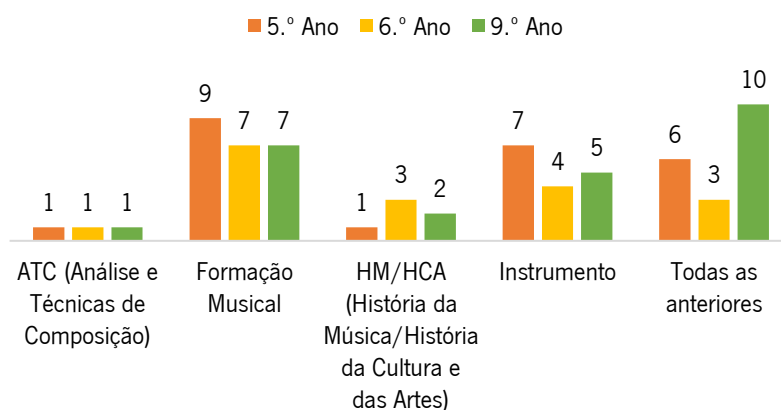


Gráfico 36 – Disciplinas que devem integrar a audição musical [Inquérito pós-intervenção de FM].

A questão 2 subdividiu-se em duas questões (2.1. e 2.2.) que tinham por base a seguinte escala de 5 níveis: 1 – discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – nem concordo, nem discordo; 4 – concordo; 5 – concordo totalmente. A pergunta 2.1. averiguava se os alunos concordam que a audição musical contribuiu para a compreensão dos conteúdos de Formação Musical, sendo de destacar o nível 4 (61,2% no 5.º ano; 41,7% no 6.º ano; 64,3% no 9.º ano) e o nível 5 (27,8% no 5.º ano; 50% no 6.º ano; 28,6% no 9.º ano). Na pergunta 2.2., questionava-se os alunos se, nas aprendizagens realizadas em Formação Musical, o relacionamento com obras musicais contribui para conhecer melhor o repertório, sendo de destacar que as respostas incidiram com maior frequência nos níveis 4 e 5, referentes, respetivamente, a “concordo” e “concordo totalmente”.

A questão 3 subdividiu-se em três questões que tinham como base de resposta a seguinte escala: 1 – nada importante; 2 – pouco importante; 3 – importante; 4 – muito importante; 5 – imprescindível. A questão 3.1. era referente à importância das atividades de audição musical na formação de um jovem músico. As respostas incidiram, maioritariamente, entre o nível 4 (“muito importante”) e 5 (“imprescindível”), com maior incidência do último. A pergunta 3.2. tinha que ver com a importância das atividades de audição musical nas aulas de Formação Musical, sendo que as respostas se dividiram entre o nível 3, 4 e 5, salientando-se uma maior relevância dos níveis 4 (“muito importante”) e 5 (“imprescindível”). Com a pergunta 3.3. pretendeu-se perceber se os alunos consideravam importante conhecer e distinguir auditivamente obras dos vários períodos da História da Música. As respostas dispersaram-se entre os níveis 3, 4 e 5. No entanto, teve uma maior relevância o nível 5, referente a “imprescindível”, sendo as percentagens associadas de 38,9%, no 5.º ano; 50%, no 6.º ano; e 42,9%, no 9.º ano.

Grupo II – Apreciação global dos alunos face à intervenção pedagógica

A primeira pergunta do Grupo II questionava os alunos se, nas aulas lecionadas pela professora estagiária, a audição de obras musicais permitiu uma melhor compreensão de aspetos da teoria musical, do ritmo, da melodia. À exceção de um aluno (8,3%) da turma de 6.º ano e dois alunos (14,3%) da turma de 9.º ano que responderam “talvez”, todos os restantes alunos responderam afirmativamente.

Na pergunta 2 questionava-se os alunos se consideram que as atividades realizadas nas aulas lecionadas contribuíram para a sua aprendizagem. Todos responderam “sim”, à exceção de um aluno (8,3%) da turma de 6.º ano e dois alunos (14,3%) da turma de 9.º ano, que responderam “às vezes”. Tendo em conta a seguinte escala de 1 a 5, sendo 1 – desmotivado; 2 – pouco motivado; 3 – nem motivado, nem desmotivado; 4 – motivado; 5 – muito motivado; os alunos das três turmas classificaram a sua motivação nas aulas lecionadas com o nível 4 (“motivado”) e o nível 5 (“muito motivado”), salientando-se uma maior incidência do nível 5 nas turmas de 5.º e 6.º ano e, por sua vez, uma maior incidência do nível 4 na turma de 9.º ano (cf. Gráfico 37).

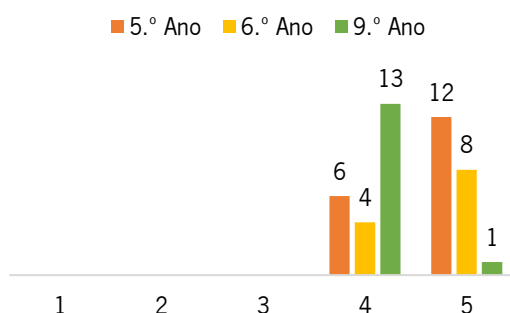


Gráfico 37 – Motivação nas aulas lecionadas pela professora estagiária [Inquérito pós-intervenção de FM].

Com a pergunta 4 pretendia-se averiguar quais os fatores que contribuíam para aumentar a motivação dos alunos nas aulas lecionadas. Das opções de resposta apresentadas, na turma de 5.º destacaram-se as opções “os conteúdos abordados” (8 alunos) e “a audição de obras de repertório” (7 alunos); na turma de 6.º ano salientou-se a opção “os conteúdos abordados” (10 alunos); e, na turma de 9.º ano, salientaram-se as opções “a audição de obras de repertório” (11 alunos) e “a abordagem de obras musicais do teu instrumento” (8 alunos). Para além disso, dois alunos da turma de 6.º ano mencionaram outro fator. Um desses alunos referiu “a forma da professora dar a aula” e o outro aluno mencionou “a maneira como a professora ensina, é simpática e compreensiva” (cf. Gráfico 38).

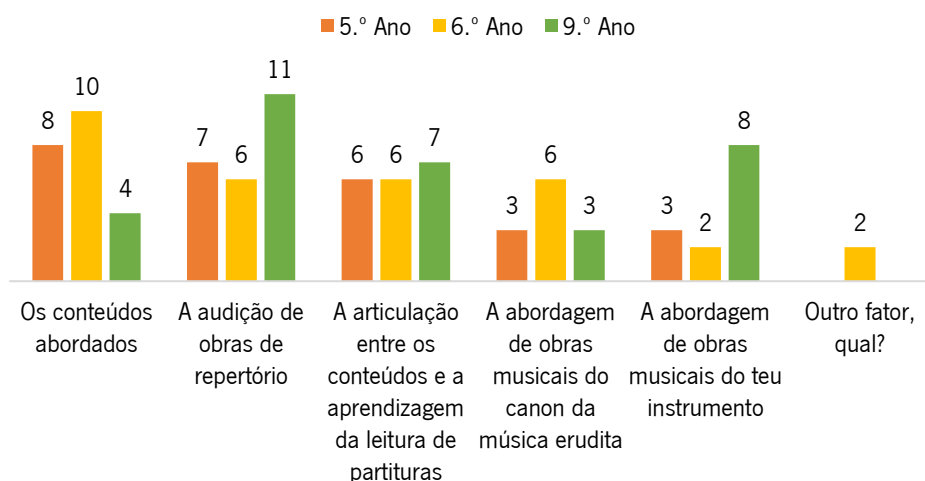


Gráfico 38 – Fatores de motivação nas aulas lecionadas pela professora estagiária [Inquérito pós-intervenção de FM].

Com a quinta pergunta pretendia-se indagar se os alunos consideravam os momentos de audição musical, nas aulas lecionadas, momentos ativos ou passivos. À exceção de um aluno (7,14%) da turma de 9.º ano que referiu terem sido momentos passivos, todos os alunos das três turmas referiram que consistiram em momentos ativos.

Com a pergunta 6 pretendia-se saber quais os aspetos mais e menos interessantes nas aulas lecionadas. Na perspetiva dos alunos, os pontos mais interessantes foram, para a turma de 5.º ano, a dinâmica interativa entre a professora e os alunos (4 alunos) e a audição de obras musicais (3 alunos); para a turma de 6.º ano, a audição de obras musicais (5 alunos) e a forma como a matéria foi lecionada (4 alunos); e, para a turma de 9.º ano, a audição de obras musicais (9 alunos). Do ponto de vista dos aspetos que os alunos consideraram menos interessantes, os alunos da turma de 5.º ano mencionaram o facto de terem sido poucas aulas (4 alunos) e, os alunos do 6.º ano e do 9.º ano não mencionaram nenhum aspeto.

IV.2. Interpretação e discussão dos resultados

Uma vez apresentados os dados obtidos com a aplicação dos inquéritos por questionário pré e pós intervenção pedagógica, cabe agora realizar uma interpretação e discussão desses mesmos dados. Primeiramente far-se-á referência aos resultados da disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música e, de seguida, aos resultados obtidos em Formação Musical.

Quanto à disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música, cabe mencionar que os alunos alteraram ligeiramente as suas perceções após a intervenção pedagógica, relativamente às

disciplinas nas quais deve ser incluída a audição musical, sendo de salientar um maior número de respostas associadas às disciplinas de Teoria e Análise Musical e de História da Cultura e das Artes.

Relativamente à perspetiva dos alunos quanto à contribuição da audição musical para a compreensão dos conteúdos de História da Cultura e das Artes, no inquérito pós-intervenção houve uma maior incidência no nível 4 (concordo), na turma de 12.º ano e no nível 5, nas turmas de 10.º e 11.º ano, com percentagens a rondar os 50%. Nas três turmas houve um aumento das percentagens associadas ao último nível mencionado, face ao inquérito pré-intervenção.

Quanto à contribuição do relacionamento com as obras musicais para o conhecimento mais detalhado do repertório, evidenciou-se, nas três turmas, um aumento do número de alunos a selecionarem o nível 5 (concordo totalmente), com percentagens a rondar os 65%, nas três turmas.

Após a intervenção pedagógica um maior número de alunos passou a considerar imprescindíveis (nível 5) as atividades de audição musical para a sua formação enquanto músico. A nível percentuais percebeu-se um aumento de 3,5% na turma de 10.º ano, 8% na turma de 11.º ano e de 19,8%, face aos resultados obtidos no inquérito pré-intervenção.

A importância manifestada pelos alunos face às atividades de audição musical nas aulas de História da Cultura e das Artes também sofreu acréscimos, com um maior número de alunos a salientar que as mesmas são muito importantes (nível 4) ou imprescindíveis (nível 5). Quanto à importância atribuída ao conhecimento e distinção auditiva de obras dos vários períodos da História da Música, também se verificou um aumento da seleção das opções de nível 4 e 5, comparativamente com as respostas obtidas no inquérito anterior.

No que diz respeito à disciplina de Formação Musical, cabe mencionar primeiramente que, os alunos modificaram ligeiramente a sua perspetiva face às disciplinas que devem integrar a audição musical, tendo sido mais elevado o número de alunos que selecionaram a disciplina de Formação Musical e a opção “todas as anteriores”.

Quando questionados se a audição musical contribui para a compreensão dos conteúdos de Formação Musical, verificou-se um aumento do número de alunos que selecionaram o nível 5 (concordo totalmente), sendo de destacar um aumento de 11,1% no 5.º ano; 27,8%, no 6.º ano e 7,2% no 9.º ano.

No inquérito pós-intervenção pedagógica também se constatou um aumento do número de alunos que concordaram totalmente (nível 5) que a audição musical contribui para a compreensão dos

conteúdos de Formação Musical, sendo o aumento de 5,5% no 5.º ano; 8,4% no 6.º ano e de 7,1% no 9.º ano.

Quanto à importância das atividades de audição musical para a formação enquanto músico, verificou-se um maior número de alunos a selecionarem a opção imprescindível (nível 5), quando comparado com os resultados obtidos no inquérito pré-intervenção.

Após a intervenção pedagógica também houve um maior número de alunos a considerarem as atividades de audição musical imprescindíveis (nível 5) nas aulas de Formação Musical. Este aumento traduziu-se, a nível percentual, num acréscimo de 16,6% (5.º ano), 5,6% (6.º ano) e 21,4% (9.º ano).

No que concerne à importância de conhecer e distinguir auditivamente as obras dos vários períodos da História da Música, no inquérito pós-intervenção também se verificou um aumento significativo de alunos a selecionarem o nível 5 (imprescindível).

Desta forma, evidencia-se que a perspetiva dos alunos relativamente à audição musical sofreu ligeiras alterações, tanto nos alunos de História da Cultura e das Artes – História da Música, quanto nos alunos da disciplina de Formação Musical. Estas alterações são consideradas bastante positivas e reveladoras de uma boa perceção da abrangência e relevância das atividades de audição musical realizadas nas aulas lecionadas.

Conclusão

Através da revisão bibliográfica foi possível perceber que surgem diversos conceitos associados à audição musical. O conceito de ouvido e de ouvinte surge associado ao facto de que a música contém dois elementos, o material acústico e a ideia intelectual. Por sua vez, o ouvido percebe as ondas sonoras e o ouvinte é capaz de as escutar, entender e compreender, atribuindo significado àquilo que escuta, conforme refere Pierre Schaeffer (1966). No entanto, para que a percepção auditiva seja eficaz, é importante que a audição musical seja um momento ativo, uma vez que através da audição musical ativa são promovidos o pensamento crítico e a análise reflexiva e criativa, em sala de aula. Para tal, é importante que sejam levadas a cabo uma série de estratégias didáticas, como as sequências de movimento/ gestos (Delegido, 2012; Kerchner, 2014; Wuytack & Palheiros, 2009), o recurso a suporte visual (Blair, 2007; Dunn, 2008; Kerchner, 2014; Wuytack & Palheiros, 2015) e os relatos verbais e a redação escrita (Blair, 2007; Johnson, 2003; Kerchner, 2014).

Após a fase de observação de aulas no contexto de intervenção pedagógica – Escola Profissional e Artística do Vale do Ave e Centro de Cultura Musical – iniciou-se a planificação das aulas a lecionar. A problemática inerente a este Projeto levou a que fossem tidos em consideração, durante a fase de planificação, variados aspetos considerados de extrema importância, nomeadamente: a escolha do repertório; a procura da interligação das várias áreas (Análise, Formação Musical, instrumento, História da Cultura e das Artes, etc.); a utilização de metodologias ativas e centradas no aluno; a procura pela abordagem e exploração do “texto” e do “contexto”, tanto histórico, quanto estético e cultural; e, por fim, a eminente procura na conjugação entre a teoria e a prática, tanto na disciplina de Formação Musical, como na disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música.

As atividades desenvolvidas nas aulas lecionadas de História da Cultura e das Artes – História da Música centraram-se na aplicação da audição da estrutura musical e na audição histórica (Lowe, 2012), partindo sempre da audição musical ativa, para chegar aos conteúdos da própria aula. Por sua vez, na disciplina de Formação Musical foram levados a cabo atividades de discriminação auditiva e de análise auditiva que tinham como objetivo final a memorização do excerto musical e posterior escrita do mesmo. Nas duas disciplinas foram ainda utilizadas as sequências de movimento (marcação da pulsação e do compasso), o suporte visual (guias de audição e projeção da partitura) e os relatos verbais e redação escrita, individualmente ou em conjunto, durante e/ou após a audição musical.

Durante a lecionação propriamente dita foram implementadas, em ambas as disciplinas, estratégias didáticas às quais os alunos não estavam muito acostumados, o que constituiu, desde logo, um desafio. No entanto, foi possível perceber que as atividades realizadas promoveram e potencializaram a criação de novos conhecimentos, bem como a consolidação de conhecimentos já adquiridos pelos alunos. A aquisição de conhecimentos durante as aulas lecionadas tornou-se evidente através das percentagens de sucesso obtidas com a realização das fichas de trabalho (88% no 5.º ano; 90% no 9.º ano; 83% no 10.º ano; 85% no 11.º ano e 90% de sucesso no 12.º ano).

O Projeto “Partilhando Cultura Musical”, desenvolvido com as turmas de História da Cultura e das Artes, mostrou ser um importante veículo na consciencialização dos Jovens Músicos para a importância de conhecer repertório diverso, tendo em conta o vasto universo musical erudito ocidental. Procurar e ter a curiosidade de conhecer obras musicais dos vários instrumentos é um pequeno passo na direção de um desenvolvimento cultural vasto. Desta forma, tendo em conta o papel ativo e motivado dos alunos durante a realização deste Projeto, acredita-se que o mesmo terá sido um dos aspetos positivos do Estágio Profissional, na medida em que colocou em evidência a importância de aplicar metodologias de ensino ativas.

No que concerne aos objetivos de intervenção pedagógica preconizados no Projeto de Intervenção, faz-se um balanço muito positivo no alcance dos mesmos, uma vez que se colocou em prática estratégias de aprendizagem através da audição musical; promoveu-se a reflexão e o espírito crítico no que diz respeito ao fenómeno musical e aos conteúdos; desenvolveu-se a habilidade de interpretar estruturas musicais através da audição; estimulou-se, nos alunos, a capacidade de escrever e descrever aquilo que escutam; e criou-se e aplicou-se materiais didáticos que desenvolveram as competências de audição ativa.

Nos inquéritos por questionário pós-intervenção pedagógica surgem diversos dados relevantes que incitam a reflexão sobre a prática letiva realizada. Desde logo, os alunos das seis turmas consideraram que a audição de obras musicais permitiu uma melhor compreensão de variados aspetos musicais (estrutura, forma, melodia, ritmo, contexto histórico), bem como contribuiu para a aprendizagem dos conteúdos de ambas as disciplinas. Por sua vez, o nível de motivação dos alunos distribuiu-se entre o nível 4 (“motivado”) e o nível 5 (“muito motivado”), o que revela um bom envolvimento nas atividades de audição ativa. Quanto aos fatores que contribuíram para essa motivação, os alunos mencionam, maioritariamente, a audição de obras de repertório e os conteúdos abordados. Deste ponto de vista há ainda que salientar que, de facto, os aspetos que os alunos consideraram mais interessantes nas aulas

leccionadas foram a audição musical, a esquematização dos conteúdos, a diversidade do repertório apresentado, a utilização da audição musical para explicar os conteúdos e ainda a interação entre a professora estagiária e os alunos.

É, neste momento, possível dar resposta às Questões de Investigação. Quanto à primeira questão – *De que modo a audição de exemplos de repertório potenciam a aprendizagem das Ciências Musicais, no contexto das disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical?* – cabe mencionar que a audição de exemplos de repertório potencia a aprendizagem das Ciências Musicais, na medida em que permite perceber variadas características musicais, estilísticas, formais, contextuais e históricas do respetivo repertório. Para além de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem destes conteúdos, a audição de exemplos de repertório permite ainda uma interligação evidente entre o “texto” (repertório) e o “contexto”, no âmbito da História da Cultura e das Artes – História da Música e ainda a interligação entre a análise auditiva, a perceção auditiva e a memorização e escrita de um exemplo de repertório, na Formação Musical.

A segunda questão – *Que estratégias devem ser utilizadas para que a audição musical contribua para uma maior compreensão e reflexão crítica do fenómeno musical?* – tem que ver com os recursos e estratégias didáticas que, quando utilizados auxiliam a tornar as atividades de audição musical em momentos ativos e estimuladores do desenvolvimento de conhecimentos em sala de aula. Tendo em conta a revisão bibliográfica realizada, essas estratégias consistem em: 1) sequências de movimento/gestos; 2) suporte visual; e 3) relatos verbais e redação escrita (Blair, 2007; Delegido, 2012; Dunn, 1997, 2008; Johnson, 2003; Kerchner, 2014; Todd & Mishra, 2013; Wuytack & Palheiros, 2009, 2015).

Relativamente à terceira questão de investigação – *Que metodologias/processos didáticos utilizar nas atividades de audição musical na sala de aula de História da Cultura e das Artes – História da Música e Formação Musical, de forma a potenciar a aprendizagem?* – deve mencionar-se, no âmbito da História da Cultura e das Artes, a audição da estrutura musical e a audição histórica/interpretativa (Lowe, 2012) e ainda o jogo baseado em algum conteúdo específico e o jogo baseado na *performance* (McManus, 2014). Quanto à disciplina de Formação Musical cabe mencionar a discriminação auditiva, no âmbito do conceito de *audiação* de Gordon (2015), bem como a estratégia de resolução de problemas que pressupõe uma audição interior enquanto o excerto musical é escutado. No que diz respeito às estratégias didáticas associadas à História da Cultura e das Artes, foram colocadas em prática os dois tipos de audição de Lowe (2012), tendo os resultados obtidos demonstrado a eficácia destas estratégias

didáticas. Relativamente às estratégias mencionadas para a Formação Musical, cabe mencionar que foram todas colocadas em prática, tendo os resultados obtidos sido bastante favoráveis e indicadores da eficiência destas estratégias na potencialização da aprendizagem musical.

Por fim, relativamente à quarta questão de investigação – *Como envolver os alunos nas aprendizagens de audição musical no contexto de sala de aula?* – cabe mencionar que, para envolver os alunos nas aprendizagens de audição musical no contexto de sala de aula, para além de se utilizarem diversas metodologias, estratégias e recursos didáticos capazes de tornar os momentos de audição musical verdadeiramente ativos, é ainda importante ser desenvolvida uma constante interação professor-aluno, incitando o diálogo, a reflexão e a resposta a diversas questões. Desta forma, os alunos sentir-se-ão parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e demonstrarão uma maior motivação e predisposição para a escuta musical.

Globalmente verificou-se, com a intervenção pedagógica, que a audição musical tem um papel muito importante no desenvolvimento da perceção auditiva e na perceção da música no seu todo, que as estratégias didáticas se mostraram eficazes na promoção e realização de atividades musicais ativas nas disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical, e que tais atividades foram importantes para a melhoria da compreensão dos conteúdos destas disciplinas.

Considerações Finais

Do ponto de vista das considerações finais decorrentes do Estágio Profissional, considera-se relevante ressaltar os principais aspetos positivos e menos positivos.

Como aspetos positivos ressalta-se a constante amabilidade e flexibilidade dos professores cooperantes, bem como a receptividade e ativa participação dos alunos intervenientes neste Projeto. Ressalta-se, também, a boa interação e participação dos alunos durante as aulas lecionadas, possibilitando uma boa implementação do diálogo e da metodologia de ensino centrada no aluno.

Quanto a aspetos menos positivos, salienta-se as vicissitudes da calendarização das aulas lecionadas. Estas vicissitudes foram surgindo devido à articulação com as atividades do Plano Anual de Atividades das Escolas Cooperantes. Durante este ano letivo de 2021–2022, e por se tratar do primeiro ano letivo completamente presencial desde a pandemia, foram diversos os estágios, concertos e masterclasses realizados.

Salienta-se ainda, como aspeto menos positivo, o facto de as turmas de História da Cultura e das Artes – História da Música serem constituídas por um vasto número de alunos (28 alunos, no 10.º ano; 27, no 11.º ano e 30, no 12.º ano), o que levou a uma necessária adaptação das atividades a realizar ao número de alunos por turma, tornando inviável a realização de algumas atividades. Inicialmente, equacionou-se a realização de uma pequena exposição interativa decorrente do Projeto “Partilhando Cultura Musical”, o que não foi possível pois foram poucos os alunos que realizaram, em casa, a pesquisa solicitada para o Projeto, tendo havido necessidade de dedicar a última aula lecionada, em cada turma, à elaboração do mesmo, ficando os trabalhos realizados pelos alunos explanados no *Padlet* criado para o efeito e que fora divulgado pelas três turmas intervenientes.

No entanto, apesar das vicissitudes mencionadas, relevam-se os bons resultados obtidos com a prática pedagógica, explanados na motivação e participação dos alunos nas aulas lecionadas, bem como na eficaz realização das fichas de trabalho. Salienta-se ainda a eficiência das estratégias didáticas utilizadas que se mostraram potencializadoras de uma audição musical ativa no processo de ensino e aprendizagem de Jovens Músicos.

Apesar dos objetivos de intervenção pedagógica terem sido atingidos, não se deve deixar de mencionar que será sempre pertinente colocar este Projeto de Intervenção em prática durante mais tempo, pois os resultados a longo prazo podem ser verdadeiramente reveladores e muito significativos,

uma vez que, o desenvolvimento de uma audição musical ativa, aliada a variadas estratégias didáticas, nomeadamente à análise crítica e à reflexão sobre a obra musical escutada, podem ser verdadeiramente profícuas na Formação do Jovem Músico.

Referências Bibliográficas

- Abeles, H. F., Hoffer, C. R., & Klotman, R. H. (1994). *Foundations of Music Education*. Macmillan Publishing Company.
- Adorno, T. (2009). *Introdução à sociologia da música*. Editora UNESP.
- Aprendizagens Essenciais - Formação Musical*. (2020). Ministério da Educação.
- Aprendizagens Essenciais - História da Cultura e das Artes*. (2020). Ministério da Educação.
- Blair, D. V. (2007). Musical Maps as Narrative Inquiry. *International Journal of Education & the Arts*, 8(15). <http://www.ijea.org/v8n15/>.
- Borges, C. (2016). *A audição musical: estratégias para o seu desenvolvimento*. Instituto Politécnico do Porto.
- Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 2, 5–30.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*.
- Carugno, G. (2018). Music listening activities in the Music History Classroom. What, Why, and How? In Pixel (Ed.), *Conference Proceedings. The Future of Education. 8th Edition* (pp. 382–385). [libreriauniversitaria.it edizioni](http://libreriauniversitaria.it/edizioni).
- Caspurro, M. H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Universidade de Aveiro.
- Caspurro, M. H. (2007). Audição e audiação. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista Da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 6, 1–17.
- Cavner, D., & Gould, E. (2003). Whole Language and Music-Listening Instruction: Part 2 of 2. *Music Educators Journal*, 89(5), 19–25. <https://doi.org/10.2307/3399915>
- Chagas, M. (2013). *A aula de Educação Musical: pedagogias diferentes conduzem a diferentes resultados na aprendizagem?* Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Copland, A. (1953). *What to listen for in music*. A Mentor Book.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 455–479.
- Coutinho, S. (2018). *A audição de música gravada nas aulas de Iniciação Musical e de Formação Musical do ensino especializado da música em Portugal*. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Delegido, J. (2012). *Audiciones y Musicogramas: Concepto, Selección y Análisis*. Bubok.
- Dunn, R. E. (1997). Creative Thinking and Music Listening. *Research Studies in Music Education*, 8, 42–55.
- Dunn, R. E. (2008). The Effect of Auditory, Visual or Kinesthetic Perceptual Strengths on Music Listening. *Contributions to Music Education*, 35, 47–78. <https://about.jstor.org/terms>
- Elliott, D. (2015). *Music matters: A Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Fonseca, K. (2012). Investigação-Ação: uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16–31.
- França, C. C., & Swanwick, K. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, 13(21), 5–41.
- Gordon, E. (2015). *Teoria de Aprendizagem Musical - Competências, Conteúdos e Padrões (2ª)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. Institute of Education.
- Hanslick, E. (2015). *Do Belo Musical*. Edições 70.
- Johnson, D. (2003). *The effect of critical thinking instruction in music listening on fifth-grade students' verbal descriptions of music* [The University of Arizona]. <http://hdl.handle.net/10150/290007>
- Kährrik, P., Leijen, Ä., & Kivestu, T. (2012). Developing Music Listening Skills Using Active Learning Methods in Secondary Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 206–215. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.557>

- Kerchner, J. (2000). Children's Verbal, Visual, and Kinesthetic Responses: Insight into Their Music Listening Experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 146, 31–50. <https://about.jstor.org/terms>
- Kerchner, J. (2014). *Music Across the Senses - listening, learning and making meaning*. Oxford University Press.
- Kühn, C. (1989). *La formación musical del oído*. Editorial Labor.
- Lowe, M. (2012). Listening in the Classroom. In J. A. Davis (Ed.), *The Music History Classroom* (pp. 45–60). Ashgate Publishing Limited.
- Luca, M. R. de. (2016). Constructing Music History in the Classroom. *Revista Digitale Di Pedagogia e Didattica Della Musica*, 113–121. <http://musicadocta.unibo.it>
- McManus, L. (2014). Playing by Ear: Listening Games in the Music History Classroom. *Journal of Music History Pedagogy*, 5(1), 23–39. <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>
- Michels, U. (2003). *Atlas de Música I*. Gradiva Publicações.
- Moore, B. (2001). Hearing and psychoacoustics. In *Grove Music Online*. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.42531>
- Morrison, C. D. (2009). Music Listening as Music Making. *The Journal of Aesthetic Education*, 43(1), 77–91.
- Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(02), 103–118. <https://doi.org/10.1017/s0265051701000213>
- Pedroso, F. (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais da música. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 5–18.
- Pereira, P. (2016). *Estratégias para o desenvolvimento da percepção auditiva na Formação Musical*. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Pindobeira, D., & Silva, M. (2020). Contribuições da escuta ativa para aproximar a música de concerto do público infantil. *Educação, Batatais*, 10(2), 75–92.
- Pinheiro, J. (1999). A iniciação instrumental: o necessário e o suficiente. *Boletim Da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 100.

- Polydorou, N. (2015). *Exploring Approaches to Teaching Music History at University*. University of Roehampton.
- Portela, C. (2011). *Excertos musicais como estratégia rítmica de Formação Auditiva*. Universidade de Aveiro.
- Porto, S. M. (2010). *A Música erudita contemporânea na Educação Musical da criança*.
- Projeto Educativo Artave - Escola Profissional Artística do Vale do Ave*. (2020).
- Projeto Educativo Centro de Cultura Musical*. (2020).
- Santana, M., & Santana, H. (2018). Audição musical ativa, elemento motor de uma prática transformadora das expressões artísticas. In R. Lopes, M. Pires, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 399–406). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/17381>
- Schaeffer, P. (1966). *Traité des objects musicaux: essai interdisciplines*. Éditions du Seuil.
- Schumann, R. (1848). Conselhos aos jovens músicos. In *Álbum para a Juventude, op. 68*.
- Silva, A. (2018). *A Análise Musical na Formação do Jovem Músico: componente exclusiva da disciplina de Análise e Técnicas de Composição?* Universidade do Minho.
- Sims, W. (1990). Sound Approaches to Elementary Music Listening. *Music Educators Journal*, 77(4), 38–42. <https://doi.org/10.2307/3397880>
- Sims, W., & Nolker, B. (2002). Individual differences in music listening responses of kindergarten children. *JMRE*, 50(4), 292–300.
- Todd, J., & Mishra, J. (2013). Making Listening Instruction Meaningful: A Literature Review. *Applications of Research in Music Education*, 31(2), 4–10. <https://doi.org/10.1177/8755123312473609>
- Willems, E. (1970a). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Edições Pro-Musica.
- Willems, E. (1970b). *L'Oreille Musicale*. Edições Pró-Música.
- Woody, R. H. (2004). Reality-Based Music Listening in the Classroom: Considering Students' Natural Responses to Music. *General Music Today*, 17(2), 32–39. <https://doi.org/10.1177/10483713040170020106>

Wuytack, J., & Palheiros, G. (2000). *Audición Musical Activa - Libro del Profesor* (1º). Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Wuytack, J., & Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonia - Didáctica de La Música*, 47, 43–55.

Wuytack, J., & Palheiros, G. B. (2015). *Audição Musical Activa*. Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Legislação

Decreto n.º 5546/1919 do Ministério da Instrução Pública – Direção Geral de Belas Artes. Diário do Governo: Série I, n.º 97.

Decreto n.º 18881/1930 do Ministério da Instrução Pública – Direção Geral de Belas Artes. Diário do Governo: Série I, n.º 223.

Decreto-Lei n.º 310/1983 dos Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa. Diário da República: Série I, n.º 149.

Decreto-Lei n.º 26/1989 do Ministério da Educação. Diário da República: Série I, n.º 18.

Decreto-Lei n.º 26/1989 do Ministério da Educação. Diário da República: Série I, n.º 18.

Decreto-Lei n.º 344/1990 do Ministério da Educação. Diário da República: Série I, n.º 253.

Portaria n.º 714/1990 dos Ministérios da Educação e do Emprego e da Segurança Social. Diário da República: Série I, n.º 192.

Decreto-Lei n.º 74/2004 do Ministério da Educação. Diário da República: Série I-A, n.º 73.

Despacho n.º 7141/2020 do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Diário da República: Série II, n.º 143.

Despacho n.º 7415/2020 do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Diário da República: Série II, n.º 143.

Apêndices

Apêndice I – Excerto (cc. 1-36) do Guia de Audição elaborado para o motete *Clamabat autem mulier* de Pedro de Escobar.

Clamabat autem mulier Pedro de Escobar
(c.1465-1535)

Matthew 15:22-28

Soprano
Alto
Tenor
Bass

5

Clama- bat au - tem mu - li - er chan - na - nae - a ad

mu - li - er chan - na - nae - a ad Do - mi - num Ie - sum,

10 15

Melisma

Do - mi - num Ie - sum, di - cens, di - cens:

Do - mi - ne

di - cens, di - cens:

20 25

ne Ie - su Chri - ste, fi - li Da - vid,

Ie - su Chri - ste, fi - li Da - vid, ad -

Do - mi - ne Ie - su Chri - ste, fi - li Da - vid, ad -

35

Secção cadencial

ad - iu - va me; fi - li - a me - a ma - le

fi - li - a me - a ma - le

iu - va me; ma -

iu - va me; fi - li - a me - a ma -

Apêndice II – Planificação de uma aula lecionada de História da Cultura e das Artes [11.º ano]

Plano de Aula		
Escola: ARTAVE	Data: 30/05/2022	Turma: 11.º ano
Curso: Curso Profissional de Instrumentista	Duração da aula: 45 minutos	Disciplina: História da Cultura e das Artes (Módulo <i>A Cultura do Salão</i>)
Estagiária: Inês Tavares	Recursos: Carta enviada por W. A. Mozart à sua irmã; ficha de trabalho; aparelhagem sonora; projetor; fotocópias da Ficha de Trabalho.	
Sumário:	A fuga no classicismo: o <i>Prelúdio e Fuga em Dó Maior</i> , K.394, de W. A. Mozart.	
Objetivos e competências:	<ul style="list-style-type: none"> · Perceber a importância do contexto histórico para a compreensão do repertório musical; · Saber interpretar uma carta enviada por W. A. Mozart, enquanto fonte histórica; · Entender a influência de J. S. Bach na composição em estilo fugato de W. A. Mozart; · Compreender auditivamente características da fuga (género barroco revisitado por Mozart no <i>Prelúdio e Fuga em Dó Maior</i>); · Identificar qual o manuscrito autógrafo correspondente à obra que está a ser escutada. 	
Conteúdos:	<ul style="list-style-type: none"> · A influência de J. S. Bach na composição em estilo fugato de W. A. Mozart; · O revisitar de uma forma tipicamente barroca (a fuga), por W. A. Mozart; · O papel do Barão Gottfried Bernhard van Swieten na composição de Mozart. 	
Metodologia e estratégias a aplicar	<u>Ponto de partida:</u> Audição de um excerto da <i>Fuga em Dó Maior</i> e perceção auditiva do género musical escutado e respetivo período histórico. Leitura da carta enviada por W. A. Mozart à sua irmã, a 20 de abril de 1782.	
	<u>Parte fundamental da aula:</u> Resolução de uma ficha de trabalho relativa à interpretação do conteúdo da carta lida, relativamente ao <i>Prelúdio e Fuga em Dó maior</i> . O compositor W. A. Mozart e a composição de fugas ao estilo do período barroco.	

	<p><u>Parte final da aula:</u></p> <p>Audição de dois excertos musicais representativos da escrita em estilo fugato de J. Haydn e L. V. Beethoven.</p> <p>Reflexão sobre uma citação do musicólogo austriaco Erwin Ratz.</p> <p><u>Bibliografia e Webgrafia</u></p>
Avaliação da aula	Observação do comportamento, motivação e participação ao longo da aula. Correção da ficha de trabalho aplicada.

Desenvolvimento da Aula	
<p>Ponto de partida (10')</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura da carta enviada por W. A. Mozart à sua irmã (Maria Anna Mozart), a 20 de abril de 1782. Fonte: <i>Wolfgang Amadeus Mozart. Uma Vida Secreta - Seleção Epistolar.</i> (2006) Cavalos de Ferro Editores, pp. 111-112. <p>Parte fundamental da aula (25')</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visualização de retratos da família Mozart. <ol style="list-style-type: none"> 1. Retrato da família Mozart. No centro, de caso vermelho está W. A. Mozart, à esquerda está a sua irmã, Maria Anna Mozart e à direita está o seu pai, Leopold Mozart. No quadro da parede está a mãe, Anna Maria. Pintura de Johann Nepomuk della Croce. Fonte: https://mozarteum.at/en/wolfgang-amade-mozart#the-mozart-family 2. Retrato de Constanze Weber (1762-1842), posteriormente Constanze Mozart. Esposa do compositor W. A. Mozart. Pintura de Joseph Lange. Fonte: https://concert-vienna.com/blogs/viennese-things/the-love-story-of-mozart-and-constanze ▪ Reflexão sobre a seguinte questão: Qual será a relação entre esta fuga escrita por W. A. Mozart e as fugas escritas por J. S. Bach? <p style="text-align: center;"><i>O Prelúdio e Fuga em Dó Maior</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Audição de um excerto <i>Prelúdio e Fuga</i> Kv 394 em Dó Maior, mencionado na carta lida anteriormente. Interpretação pelo pianista húngaro, Apor Szüts. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=pDqyXOMzj_U ▪ Ficha de trabalho de promoção da audição ativa Realização individual da ficha de trabalho que visa a compreensão auditiva das características da fuga (género barroco revisitado por Mozart no <i>Prelúdio e Fuga</i> K394, em Dó Maior). 	

▪ **Breves apontamentos biográficos de W. A. Mozart**

Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), influente compositor austríaco do classicismo, filho do violinista e compositor Leopold Mozart (1719-1787), cresceu na companhia da irmã Maria Anna (“Nannerl”), apenas cinco anos mais velha.

Mozart estudou a música de Johann Sebastian Bach (1685-1750) em diversas fases da sua vida. Leopold Mozart apresentou ao filho as peças para teclado de J. S. Bach. Mais tarde, aos oito anos, o filho de Bach, Johann Christian Bach (1735-1782) foi professor de W. A. Mozart.

A influência de J. S. Bach no estilo fugato de W. A. Mozart

▪ **Contextualização histórica**

O maior incentivador de W. A. Mozart para a escrita de fugas foi o Barão Gottfried Bernhard van Swieten (1733-1803), por volta de 1782³⁷. Enquanto diretor da biblioteca da corte, Swieten teve acesso privilegiado a manuscritos musicais, o que fez nascer o seu interesse em ressuscitar os mestres do passado. Antes disso, Swieten fora diplomata, em Berlim, e teve a oportunidade de colecionar diversos manuscritos de J. S. Bach e George Friedrich Händel (1685-1759) e convidou W. A. Mozart para estudar esse espólio. Neste sentido, o barão realizava encontros privados com músicos para a execução de música, dos quais W. A. Mozart passou a ser presença permanente a partir de 1782, conforme relatado pelo compositor numa carta escrita por si, no dia 10 de abril desse mesmo ano: “Eu vou todos os domingos, ao meio-dia, à casa do Baron van Swieten, onde nada é tocado além de Händel e Bach. No momento, estou interessado nas fugas de Händel e Bach – não apenas do Sebastien, mas também do Emmanuel e do Friedmann.”

Swieten encorajou W. A. Mozart a transcrever várias dessas obras para outras combinações instrumentais. Ao tomar conhecimento das obras, Mozart ficou fascinado e escreveu um conjunto de transcrições para trio de cordas das fugas do *Cravo bem Temperado* de J. S. Bach, introduzindo-as com prelúdios de sua própria autoria. Em seguida, Mozart começou a escrever suas próprias fugas, ao estilo barroco.

W. A. Mozart regressava a casa imbuído das ideias composicionais barrocas, daí ter surgido o *Prelúdio e Fuga em Dó maior*, K.394. A fuga, anotada como *Andante maestoso*, remete às do *Das wohltemperierte Klavier* de J. S. Bach. Outro exercício composicional interessante é o K.401, uma fuga em Sol menor para piano a quatro mãos. W. A. Mozart assimilou rapidamente as regras do contraponto estrito, o que pode ser comprovado a partir da sua primeira grande obra-prima deste estilo: o *Molto allegro* do Quarteto em Sol maior K. 387 (1782).

As cartas de Mozart a partir de 1782 comprovam o seu prazer em descobrir as fugas de Bach. O K. 405 de W. A. Mozart é composto pelas fugas em Dó menor (BWV 871), em Mi bemol Maior (BWV 876), em Mi Maior (BWV 878), em Ré menor (BWV 877) e em Ré Maior (BWV 874). Outra obra de Mozart que também é da época dos encontros barrocos na casa de Swieten, é a Fuga em Dó menor,

³⁷ Como relata a carta que servirá como recurso didático para a Ficha de Trabalho.

para dois pianos, K. 426. Esta obra foi transcrita anos depois para cordas e foi inserida após o *Adagio* de abertura francesa do *Adagio e Fuga em Dó menor*, K. 546.

Outra fonte de acesso à música de Bach para Mozart foi o príncipe Karl Lichnowsky (1761-1841), com o qual o Mozart viajou para Berlim em 1789, onde obteve cópias manuscritas de diversas peças do mestre barroco: Invenções e Sinfonias BWV 772-801; Suítes Inglesas e Francesas BWV 806-17; Suite BWV 819; Fantasia e Fuga BWV 906 e a Fuga BWV 961.

▪ **A fuga: pequena caracterização do género musical**

A fuga é um género musical que apresenta uma escrita contrapontística e polifónica e que tem a sua origem na música do período Barroco. Tem por base o princípio da imitação e parte de um tema principal. O seu plano formal consiste essencialmente na repetição do tema principal, e da sua imitação, com fragmentos livres entre as repetições. O tema da fuga, ou *sujeito*, requer uma *resposta* em imitação (geralmente num intervalo de 5ª). Pode ser acompanhado de um ou vários temas secundários, denominados *contra-sujeito*.

Durante o classicismo, a fuga deixou de ser a maneira natural, ou principal, de composição instrumental. Não obstante, os três maiores compositores do período, J. Haydn (1732-1809), W. A. Mozart e L. van Beethoven (1770-1827), compuseram obras segundo a forma da fuga e utilizaram o estilo fugato com frequência na sua obra.

Uma característica comum aos compositores do classicismo é que eles não costumavam escrever fugas como peças isoladas, mas como parte integrante de um trabalho maior, frequentemente inseridas na secção de desenvolvimento de uma forma sonata ou na secção final de uma obra, conferindo-lhe um estilo fugato.

Depois do período Clássico, destacam-se alguns compositores que utilizaram a escrita no estilo fugato. No romantismo, destaca-se Hector Berlioz, Giuseppe Verdi, Felix Mendelssohn, Robert Schumann, Johannes Brahms e Richard Strauss. No século XX podemos destacar compositores como Béla Bartók, Igor Stravinsky, Charles Ives, Paul Hindemith, Benjamin Britten e György Ligeti.

Parte final da aula (10')

▪ **Audição de dois excertos musicais representativos da escrita em estilo fugato de J. Haydn e L. V. Beethoven.**

Os exemplos mais antigos da utilização do contraponto imitativo ou do estilo fugato nas obras de J. Haydn são três das suas sinfonias, n.º 3, n.º 13 e n.º 40, datadas de 1762-1763. As mais famosas fugas de Haydn encontram-se nos seus quartetos op. 20, de 1772, três dos quais terminam em forma de fuga. Mais tarde, Haydn repetiu esta prática no *finale* do seu quarteto op. 50, n.º 4, composto em 1787.

- Audição Musical do *finale* do Quarteto n.º 4, op. 50, com observação da partitura.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=2qXB7e-ZU28>

As primeiras sonatas do compositor L. V. Beethoven contêm seção de fuga e a escrita em estilo fugato pode ser encontrada no 2.º e 4.º andamentos da Sinfonia n.º 3, *Heróica*, de 1805. No entanto, as fugas tiveram um papel mais importante no último período de composição de Beethoven. Destacam-se a secção de desenvolvimento do último andamento da Sonata op. 101 (1816), a fuga dissonante do final da Sonata *Hammerklavier* (1818), e o *Finale* do Quarteto de cordas n.º 13, op. 130, (1825). Esta última fuga, do Quarteto de Cordas, foi publicada separadamente como a *Grande Fuga*, op. 133.

- Audição Musical da *Grande Fuga*, do Quarteto de cordas n.º 13, op. 130, com observação da partitura.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=XAgdd2VqLVc>

▪ **Reflexão sobre a seguinte citação.**

Nas palavras do musicólogo austriaco Erwin Ratz (1951, p. 259):

“o estilo fugato implica a tarefa de dar forma às ideias musicais e só foi concedido aos maiores génios [-] tais como Bach e Beethoven [-] dar vida a tal forma densa e fazê-la dar à luz os mais sublimes pensamentos”

Erwin Ratz (1951, p. 259)

Recursos produzidos pela professora estagiária

Ficha de trabalho com vista na audição da estrutura musical



Nome:	Ano:	Turma:
-------	------	--------

W. A. Mozart e o estilo fugato

1. Vamos ouvir o Prelúdio e Fuga K394 em Dó maior. À medida que ouves esta obra vai registando algumas características da fuga que identifiques auditivamente, completando os espaços em branco.

À semelhança das fugas de J. S. Bach, nesta fuga de Mozart observamos também uma composição com textura _____, e com utilização da _____ temática. Esta fuga tem um _____ que é repetido por todas as vozes. O tema é exposto, na tónica por uma das vozes e depois é repetido numa segunda voz, transposto para a _____. A voz restante entra _____ o mesmo tema. Ao mesmo tempo que temos a execução do tema, o _____, temos também a execução do _____. Quando o sujeito não está presente na sua forma completa temos uma secção denominado de _____.

2. Agora atenta nos seguintes manuscritos autógrafos e faz um círculo na opção correspondente à fuga que estamos a ouvir:



Correção da ficha de trabalho

2. Agora vamos ouvir o Prelúdio e Fuga K394 em Dó maior. À medida que ouvés esta obra vai registando algumas características da fuga que identifiquem auditivamente, completando os espaços em branco:

À semelhança das fugas de J. S. Bach, nesta fuga de Mozart observamos também uma composição com textura contrapontística, e com utilização da imitação temática. Esta fuga tem um tema que é repetido por todas as vozes. O tema é exposto, na tónica por uma das vozes e depois é repetido numa segunda voz, transposto para a dominante. A voz restante entra imitando o mesmo tema. Ao mesmo tempo que temos a execução do tema, o sujeito, temos também a execução do contra-sujeito. Quando o sujeito não está presente na sua forma completa temos uma secção denominado de episódio.

3. Agora atenta nos seguintes manuscritos autógrafos e identifica qual é a fuga que estamos a ouvir:

- A** Prelúdio e Fuga em Dó Maior, K394 – Resposta correta
- B** Fuga em Dó menor, K.426, para dois pianos
- C** Fuga em Sol Maior, K.443, para violino, viola e violoncelo

Bibliografia e Webgrafia consultada pela professora estagiária

- Apor Szüts (2019). *W. A. Mozart: Prelude (Fantasy) and Fugue in C major KV 394*. – Apor Szüts – (with score). https://www.youtube.com/watch?v=pDqyXOMzj_U
- Concert Vienna. (2023) *The Love Story of Mozart and Constanze*. <https://concert-vienna.com/blogs/viennese-things/the-love-story-of-mozart-and-constanze>
- Hutchings, A. et al. (2001). Concerto. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Macmillan Publishers Limited.
- IMSLP. *Prelude and Fugue in C major, K. 394/388a (Mozart, Wolfgang Amadeus)*. [https://imslp.org/wiki/Prelude_and_Fugue_in_C_major,_K.394/383a_\(Mozart,_Wolfgang_Amadeus\)](https://imslp.org/wiki/Prelude_and_Fugue_in_C_major,_K.394/383a_(Mozart,_Wolfgang_Amadeus))
- IMSLP. *Fuge in C minor, k. 426 (Mozart, Wolfgang Amadeus)*. [https://imslp.org/wiki/Fugue_in_C_minor%2C_K.426_\(Mozart%2C_Wolfgang_Amadeus\)](https://imslp.org/wiki/Fugue_in_C_minor%2C_K.426_(Mozart%2C_Wolfgang_Amadeus))
- IMSLP. *Fugue in F major, K. 443/404b (Mozart, Wolfgang Amadeus)*. [https://imslp.org/wiki/Fugue_in_G_major%2C_K.443%2F404b_\(Mozart%2C_Wolfgang_Amadeus\)](https://imslp.org/wiki/Fugue_in_G_major%2C_K.443%2F404b_(Mozart%2C_Wolfgang_Amadeus))

- International Mozarteum Foundation. (2023) *The Mozart Family*. <https://mozarteum.at/en/wolfgang-amade-mozart#the-mozart-family>
- Kodaly Quartet (2021). *Joseph Haydn – Hob. III:47, String Quartet Op. 50 No. 4 in F-sharp minor w/ sheet music*. <https://www.youtube.com/watch?v=2qXB7e-ZU28>
- Ratz, Erwin (1951). *Einführung in die Musikalische Formenlehre: Über Formprinzipien in den Inventionen J. S. Bachs und ihre Bedeutung für die Kompositionstechnik Beethovens* (“Introdução à Forma Musical: Sobre os Princípios da Forma das Invenções de J. S. Bach e Sua Importância Para a Técnica Composicional de Beethoven”). Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
- Soleil, J. J. e Lelong, G. (1991). *As obras-chave da música*. Editora Pergaminho, pp. 45-46.
- Talich Quartet (2015). *Ludwing van Beethoven – Grosse Fuge, op. 133*. <https://www.youtube.com/watch?v=XAgdd2VqLVc>
- Walker, P. (2001). Fugue. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Macmilian Publishers Limited.
- Wolfgang Amadeus Mozart. Uma Vida Secreta - Seleção Epistolar*. (2006) Cavalo de Ferro Editores, pp. 111-112.

Apêndice III – Enunciado do Projeto “Partilhando Cultura Musical”



Projeto “Partilhando Cultura Musical”

Este projeto, inserido no âmbito no Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, visa a partilha de obras chave de cada instrumento, com vista à formação de um músico capaz de ouvir, escutar, entender e compreender o repertório musical no seu todo. A audição ativa e a perceção do contexto histórico e estilístico das obras musicais devem ser privilegiadas na formação do Jovem Músico, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura musical abrangente.

Proposta: Com o intuito de alargares os teus conhecimentos a nível de repertório musical, proponho que penses numa obra chave ou numa das obras musicais que mais gostas, para o teu instrumento, que procures informação sobre a mesma e que partilhes no Padlet.

Passos:

1. Acede ao link para o Padlet
<https://padlet.com/Espalhandoculturamusical/b3x1fk518bs4gyjt>
2. Localiza o teu instrumento e clica no + para adicionares uma entrada no mural
3. No campo “Assunto” coloca o nome da obra e do compositor
4. Depois faz *upload* (através de um link do Youtube/Spotify) de uma interpretação dessa obra
5. No campo “Escreve algo extraordinário...” menciona:
 - Ano e local da composição da obra
 - Compositor
 - Época, período, género e andamentos (se aplicável)
 - Interprete(s) e motivo da escolha da sua interpretação
 - Contexto histórico e estilístico
 - Características musicais e técnicas específicas utilizadas para o instrumento
 - Outras informações que consideres pertinentes (por exemplo, se já estudaste e interpretaste a obra escolhida)
6. Por fim coloca o teu nome e ano e clica em “publicar”

Prazo: dia 5 de junho

Bom trabalho!

A Professora Estagiária,
Inês Tavares

Apêndice IV – Lista de obras adicionadas, pelos alunos, ao *Padlet* do Projeto “Partilhando Cultura Musical”

Instrumento	Obras Musicais
Clarinete	<ul style="list-style-type: none"> · Sonata para clarinete e piano, Camille Saint-Saens (1835-1921) · Sonata para clarinete e piano, Francis Poulenc (1899-1963) · Concerto para clarinete e orquestra, Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) · Concerto n.º 2 em Fá menor, Bernhard Henrik Crusell (1775-1838)
Contrabaixo	<ul style="list-style-type: none"> · “Alla Mendelssohn”, Giovanni Bottesini (1821-1889) · Concerto n.º 1 em Fá sustenido menor, Giovanni Bottesini (1821-1889) · “Grand Duo Concertante”, Giovanni Bottesini (1821-1889)
Fagote	<ul style="list-style-type: none"> · Concerto em Fá Maior, Carl Maria von Weber (1786-1826) · “Ciranda das Sete Notas”, Heitor Villa-Lobos (1887-1959) · Concerto para fagote e orquestra, André Jolivet (1905-1974)
Flauta transversal	<ul style="list-style-type: none"> · “Syrinx”, Claude Debussy (1862-1918) · Concerto n.º 1 em Sol Maior, Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) · Concerto para flauta, André Jolivet (1905-1974) · Concerto para flauta, Carl Reinecke (1824-1910) · Concerto para flauta e orquestra, Carl Nielsen (1865-1931)
Oboé	<ul style="list-style-type: none"> · Concerto para oboé solo, Joseph Haydn (1732-1809) · Concerto para oboé, K.314, Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) · Concerto para oboé, Vaughan Williams (1872-1958) · Concerto para oboe e piano, Heinz Holliger (n. 1939)
Percussão	<ul style="list-style-type: none"> · “Vienna”, David Friedman (n. 1945) · “Caritas”, Michael Burritt (n. 1962) · Concerto para tímpanos e ensemble de percussão, John Beck (n. 1933)
Saxofone	<ul style="list-style-type: none"> · Concerto para saxofone alto, Aleksandr Glazunov (1865-1936) · Sonata em Dó sustenido menor, Fernande Decruck (1896-1954)
Trompa	<ul style="list-style-type: none"> · Concerto para trompa, Reinhold Glière (1875-1956) · Concerto n.º 1, Richard Strauss (1864-1949) · Introdução e Rondó, Johann Wenzel Kalliwoda (1801-1866) · “Rêverie”, op. 24, Aleksander Glazunov (1865-1936) · “Bagatelle”, Hermann Neuling (1897-1967) · Concerto para trompa, “The Gothic”, Kerry Turner (n. 1960)
Trompete	<ul style="list-style-type: none"> · “Légend”, George Enescu (1881-1955) · Sonata, Paul Hindemith (1895-1963) · Concerto para trompete em Lá bemol menor, Alexander Arutunian (1920-2012) · Concerto n.º 2, Willi Brandt (1769-1923) · Concerto para trompete, Joseph Haydn (1732-1809)
Trombone	<ul style="list-style-type: none"> · “Blue Bells of Scotland”, Arthur Pryor (1869-1942) · Concertino para trombone e orquestra, op. 4, Ferdinand David (1810-1873)

	<ul style="list-style-type: none"> · “Romance”, Carl Maria von Weber (1786-1826) · “Die Walküre”, Richard Wagner (1813-1883) · “New Orleans”, Eugène Bozza (1905-1991)
Tuba	<ul style="list-style-type: none"> · “Capriccio”, Krzysztof Penderecki (1933-2020)
Viola	<ul style="list-style-type: none"> · Concerto para viola, Béla Bartók (1881-1945) · Sonata para viola e piano, Rebecca Clarke (1886-1979) · Concerto para viola e orquestra, Paul Hindemith (1895-1963) · Concerto para viola, Miklós Rózsa (1907-1995) · Sonata n.º 1 em Dó menor, Edwin York Bowen (1884-1961) · Concerto para viola e orquestra, Carl Stamitz (1745-1801) · Concerto para viola, William Walton (1902-1983)
Violino	<ul style="list-style-type: none"> · Sonata para violino e piano n.º 1, Gabriel Fauré (1845-1924) · Estudo n.º 6, Heinrich Ernst (1812-1865) · Concerto em Ré menor, Jean Sibelius (1865-1957) · Sonata n.º 8 para violino e piano, Ludwig van Beethoven (1770-1827) · Concerto para violino, Jean Sibelius (1865-1957) · Concerto em Ré Maior para violino e orquestra, op. 35, Erich Korngold (1897-1957) · Concerto n.º 1 em Mi bemol Maior, Niccolò Paganini (1782-1840) · “Symphonie espagnole”, Édouard Lalo (1823-1892) · Concerto n.º 2, Henryk Wieniawski (1835-1880) · Sonata n.º 3 em Ré menor, Eugène Ysaye (1858-1931) · Concerto op. 14 para violino e orquestra, Samuel Barber (1910-1981) · “Nel cor più non mi sento”, Niccolò Paganini (1782-1840) · Concerto n.º 5, Henri Vieuxtemps (1820-1881)
Violoncelo	<ul style="list-style-type: none"> · Sonata Arpeggione, Franz Schubert (1797-1828) · Concerto para violoncelo, Edward Elgar (1857-1934) · “Kol Nidrei”, Max Bruch (1838-1920) · Variações sobre um tema de Paganini, Hans Bottermund (1892-1949) · 6 suites para violoncelo, Johann Sebastian Bach (1685-1750) · 12 Caprices para violoncelo, Carlos Alfredo Piatti (1822-1901) · Concerto em Ré menor, Édouard Lalo (1823-1892)

Apêndice V - Planificação de uma aula lecionada de Formação Musical [9.º ano]

Plano de Aula		
Escola: ARTAVE	Data: 27/06/2022	Turma: 9.º ano
Curso: Curso Básico de Instrumentista	Duração da aula: 45 minutos	Disciplina: Formação Musical
Estagiária: Inês Tavares	Recursos: projetor, aparelhagem sonora, ficheiro áudio da obra musical, quadro branco e ficha de trabalho.	
Sumário:	Análise auditiva e memorização do Andante do <i>Quarteto de Cordas n.º 21</i> , K. 575, de W. A. Mozart	
Objetivos e competências:	<ul style="list-style-type: none"> · Sentir a pulsação de um excerto musical escutado; · Percecionar o compasso de um excerto musical escutado; · Compreender e perceber auditivamente o ritmo e a melodia; · Dominar a tonalidade de Lá Maior; · Identificar auditivamente intervalos musicais; · Memorizar um excerto musical escutado; · Classificar intervalos de um excerto musical. 	
Metodologia e estratégias a aplicar	<u>Ponto de partida:</u> Audição musical do excerto e marcação da pulsação.	
	<u>Parte fundamental da aula:</u> Realização da audição musical ativa e respetiva análise auditiva, com vista na memorização e compreensão do excerto musical escutado.	
	<u>Parte final da aula:</u> Projeção da partitura musical e consolidação do trabalho de memorização realizado.	
	<u>Recursos produzidos pela professora estagiária</u>	
	<u>Bibliografia e Webgrafia</u>	
Avaliação da aula	Observação do comportamento e da participação durante a aula. Correção da ficha com as atividades de audição musical realizadas individualmente.	

Desenvolvimento da Aula
<p>Ponto de partida (2')</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inicia-se a aula com a definição da forma como decorrerá a mesma, dizendo aos alunos quais são as estratégias e as atividades a desenvolver, bem como a forma como será feita a avaliação do seu desempenho durante a aula.

Parte fundamental da aula (35')

Andante do Quarteto n.º 21 de W. A. Mozart

▪ Exercícios Preparatórios

Na parte inicial da aula são propostos os seguintes exercícios preparatórios, com vista na preparação para a realização da audição musical: entoação da escala de Lá Maior, com os graus da escala; entoação do arpejo, ascendente e descendente, com os graus da escala.

▪ Breve contextualização do excerto musical

O Quarteto de Cordas n.º 21, K 575, de W. A. Mozart foi escrito em junho de 1789 e consiste no primeiro quarteto de cordas dos “Quartetos Prussianos”. Possui quatro andamentos: 1) *Allegretto*, em Ré Maior; 2) *Andante*, em Lá Maior; 3) *Minueto*, em Ré Maior, com uma seção de trio em Sol Maior e 4) *Allegretto*, em Ré Maior. Este quarteto foi dedicado ao rei da Prússia, Friedrich Wilhelm II, um violoncelista amador e possuiu características estilísticas semelhantes aos quartetos de Joseph Haydn.

▪ Reconhecimento da pulsação e do compasso

A primeira atividade consiste no reconhecimento auditivo da pulsação e do compasso do excerto:

- Audição do excerto musical e marcação da pulsação batendo com a mão na perna (reconhecimento da pulsação do excerto);
- De seguida os alunos são questionados qual é o compasso do excerto.
R: compasso ternário simples.

▪ Análise auditiva do excerto musical (ficha de trabalho)

Os alunos irão realizar a ficha de trabalho relativa à análise auditiva do excerto musical, identificando variados aspetos, tais como número de compassos, tonalidade, movimento sonoro, células rítmicas, intervalos e motivos rítmicos. À medida que a obra musical é escutada e que os alunos respondem às questões colocadas estão a desenvolver uma atividade de audição ativa e a memorizar, a pouco e pouco, a melodia escutada.

▪ Entoação da melodia do excerto

- Primeira entoação, em “no”, com a utilização de suporte auditivo;
- Segunda entoação, em “no”, com suporte visual da partitura;
- Terceira entoação, em “no”, sem qualquer tipo de suporte (com a ajuda da professora).

▪ Escrita da melodia do excerto

Segue-se a escrita individual da melodia do excerto. Para tal os alunos possuem algumas referências escritas, bem como as respostas dadas às questões da ficha de trabalho.

Parte final da aula (8')

▪ Atividade de consolidação

Projeção da partitura do excerto e entoação da melodia, com o nome das notas. Seguida da correção do trabalho de escrita da melodia realizado de forma individual.

Recursos produzidos pela professora estagiária

Ficha de trabalho (correção)



Nome:	Turma:	Data:
-------	--------	-------

Ouve atentamente o excerto musical e responde às seguintes questões...

Audição musical 1

1. Identifica o n.º de compassos do excerto musical.

R: compassos

2. Sabendo que a armação de clave tem 3 sustenidos, qual é a tonalidade do excerto musical?

R: Lá Maior

Concentra-te na voz mais aguda, do violino I....

Audição musical 2

3. Sabendo que o excerto inicia na nota Dó#, qual é a segunda nota?

R:

4. Assinala com um X o intervalo entre a última nota do 1.º compasso e a primeira nota do 2.º?

R: 2.ª Maior 3.ª Maior 3.ª menor

Audição musical 3

5. Qual é a célula rítmica que se repete em todo o 3.º compasso?

R:

6. No 4.º compasso quais são as notas do primeiro tempo?

R:

Audição musical 4

7. Qual é o motivo rítmico repetido nos compassos n.º 2, 5 e 6?

R:

Audição musical 5

8. Qual é o ritmo do último tempo do 7.º compasso?

R:

Audição musical 6

9. Quais são as notas do 8.º compasso, sabendo que inicia em Dó₂?

R: Dó₂, Si₂, Dó₂ Dó₂, Si₂, Si#₂ Dó₂, Si₂, La#₂

→ Para consolidar o trabalho de audição ativa e de análise auditiva, escreva a melodia.



Bibliografia e Webgrafia consultada pela professora estagiária

IMSLP. *String Quartet No. 21 in D major, K. 575 (Mozart, Wolfgang Amadeus)*.
[https://imslp.org/wiki/String_Quartet_No.21_in_D_major%2C_K.575_\(Mozart%2C_Wolfgang_Amadeus\)](https://imslp.org/wiki/String_Quartet_No.21_in_D_major%2C_K.575_(Mozart%2C_Wolfgang_Amadeus))

Stradivari Quartet. (2016) *Stradivari Quartett: Mozart Prussian Quartett KV 575*.
<https://www.youtube.com/watch?v=fNnDBKiEt5M>

Apêndice VI– Inquérito pré-intervenção de História da Cultura e das Artes



Inquérito por questionário aos alunos História da Cultura e das Artes

Este inquérito inicial destina-se à recolha de dados inserida no Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Tem como objetivo compreender a perspetiva dos alunos relativamente à componente de Audição Musical no ensino de Música. Sê o mais sincero possível em cada resposta. A tua colaboração é muito importante!
Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos.

Grupo I – Dados pessoais

1. Idade _____
2. Género Masculino Feminino
3. Instrumento _____
4. Ano 10.º 11.º 12.º
5. Com que idade começaste a estudar música? _____
6. Pretendes prosseguir os estudos musicais? Sim Não Talvez

Grupo II – Tempo dedicado à Audição Musical

1. Gostas de ouvir música? Sim Não
2. Que estilos musicais gostas mais de ouvir? _____
3. Em média, quanto tempo do teu dia ouves música em casa?
 Menos de 30 min. De 30 min. a 1 hora Mais de 1 hora
4. Que plataformas utilizas para ouvir música em casa? _____
5. Com que frequência ouves o repertório que estás a estudar em instrumento?
 1 vez por dia
 1 vez por semana
 1 vez por mês
6. Tens por hábito ouvir várias interpretações do repertório que estás a estudar em instrumento?
 Sim Não Às vezes
7. Se sim, onde? _____
8. Costumas procurar informação sobre as obras que estás a estudar em instrumento?
 Sim Não Às vezes
9. Se sim, onde? _____

Grupo III – A Audição Musical em sala de aula

1. Para ti a Audição Musical... (Escolhe uma das opções)
 Consiste no processo físico de ouvir música
 Consiste na perceção/compreensão auditiva da música no seu todo, durante o processo auditivo
 Compreende o fenómeno de ouvir e entender uma obra musical
2. Consideras que a Audição Musical deve fazer parte de que disciplina(s)? (Escolhe entre uma e três opções)
 TAM (Teoria e Análise Musical)
 Formação Musical
 HM/HCA (História da Música/História da Cultura e das Artes)
 Instrumento
 Todas as anteriores

3. De acordo com a seguinte escala, assinala com um x a opção que corresponde à tua conceção.
1 – discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – nem concordo nem discordo; 4 – concordo; 5 – concordo totalmente

3.1. A Audição Musical contribui para a tua compreensão dos conteúdos de HCA?	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Nas aprendizagens realizadas em HCA, o relacionamento com obras musicais contribui para conheceres melhor o repertório?	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. De acordo com a seguinte escala, assinala com um x a opção que corresponde à tua conceção.
1 – nada importante; 2 – pouco importante; 3 – importante; 4 – muito importante; 5 – imprescindível

4.1. Quão importantes são as atividades de Audição Musical para a tua formação enquanto músico?	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. O que pensas acerca das atividades de Audição Musical nas aulas de HCA?	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3. Consideras importante saber conhecer e distinguir auditivamente obras dos vários períodos da História da Música?	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Consideras que a Audição Musical na sala de aula de HCA é um momento...
- Ativo (tomas parte ativa na atividade)
- Passivo (não tomas parte ativa na atividade)
6. Na tua opinião quais são as competências que são desenvolvidas com os exercícios de Audição Musical na disciplina de HCA? (Escolhe entre uma e três opções)
- Sensibilidade estética e artística
- Pensamento crítico
- Pensamento criativo
- Análise e interpretação de diferentes produções musicais
7. Procuras, em casa, informação sobre as obras musicais ouvidas em sala de aula?
- Sim Não Às vezes
8. Se sim, onde? _____
9. O que mais contribui para aumentar a tua motivação em HCA? (Escolhe entre uma e três opções)
- Os conteúdos abordados
- A audição de obras musicais
- A articulação entre os conteúdos do programa com outros conhecimentos culturais e artísticos
- A abordagem de obras musicais mais conhecidas
- A abordagem de obras musicais do teu instrumento
10. Qual pensas ser o objetivo de a ficha de avaliação de HCA incluir audições musicais?
- _____
- _____
11. Sobre a audição musical na sala de aula de HCA, o que gostarias mais de referir?
- _____
- _____

Muito obrigada pela tua colaboração!

Apêndice VII – Inquérito pré-intervenção de Formação Musical



Inquérito por questionário aos alunos Formação Musical

Este inquérito inicial destina-se à recolha de dados inserida no Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Tem como objetivo compreender a perspetiva dos alunos relativamente à componente de Audição Musical no ensino de Música. Sê o mais sincero possível em cada resposta. A tua colaboração é muito importante!
Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos.

Grupo I – Dados pessoais

1. Idade _____
2. Género Masculino Feminino
3. Instrumento _____
4. Ano 5.º 6.º 9.º
5. Com que idade começaste a estudar música? _____
6. Pretendes prosseguir os estudos musicais? Sim Não Talvez

Grupo II – Tempo dedicado à Audição Musical

1. Gostas de ouvir música? Sim Não
2. Que estilos musicais gostas mais de ouvir? _____
3. Em média, quanto tempo do teu dia ouves música em casa?
 Menos de 30 min. De 30 min. a 1 hora Mais de 1 hora
4. Que plataformas utilizas para ouvir música em casa? _____
5. Com que frequência ouves o repertório que estás a estudar em instrumento?
 1 vez por dia
 1 vez por semana
 1 vez por mês
6. Tens por hábito ouvir várias interpretações do repertório que estás a estudar em instrumento?
 Sim Não Às vezes
7. Se sim, onde? _____
8. Costumas procurar informação sobre as obras que estás a estudar em instrumento?
 Sim Não Às vezes
9. Se sim, onde? _____

Grupo III – A Audição Musical em sala de aula

1. Para ti a Audição Musical... (Escolhe uma das opções)
 Consiste no processo físico de ouvir música
 Consiste na perceção/compreensão auditiva da música no seu todo, durante o processo auditivo
 Compreende o fenómeno de ouvir e entender uma obra musical
2. Consideras que a Audição Musical deve fazer parte de que disciplina(s)? (Escolhe uma ou mais opções)
 ATC (Análise e Técnicas de Composição)
 FM (Formação Musical)
 HM/HCA (História da Música/História da Cultura e das Artes)
 Instrumento
 Todas as anteriores

3. De acordo com a seguinte escala, assinala com um x a opção que corresponde à tua conceção.
1 – discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – nem concordo nem discordo; 4 – concordo; 5 – concordo totalmente

3.1. A Audição Musical contribui para a tua compreensão dos conteúdos de FM?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3.2. Nas aprendizagens realizadas em FM, o relacionamento com obras musicais contribui para conheceres melhor o repertório?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

4. De acordo com a seguinte escala, assinala com um x a opção que corresponde à tua conceção.
1 – nada importante; 2 – pouco importante; 3 – importante; 4 – muito importante; 5 – imprescindível

4.1. Quão importantes são as atividades de Audição Musical para a tua formação enquanto músico?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4.2. O que pensas acerca das atividades de Audição Musical nas aulas de FM?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4.3. Consideras importante saber conhecer e distinguir auditivamente obras dos vários períodos da História da Música?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

5. Consideras que a Audição Musical na sala de aula de FM é um momento...

Ativo (tomas parte ativa na atividade)
 Passivo (não tomas parte ativa na atividade)

6. Na tua opinião quais são as competências que são desenvolvidas com os exercícios de Audição Musical na disciplina de FM? (Escolhe entre uma e três opções)

Competências melódicas
 Competências harmónicas
 Competências rítmicas
 Competências de teoria musical

7. Procuras, em casa, informação sobre as obras musicais ouvidas em sala de aula?

Sim Não Às vezes

8. Se sim, onde? _____

9. O que mais contribui para aumentar a tua motivação em FM? (Escolhe entre uma e três opções)

Os conteúdos abordados
 A audição de obras musicais
 A articulação entre os conteúdos e a aprendizagem da leitura de partituras
 A abordagem de obras musicais mais conhecidas
 A abordagem de obras musicais do teu instrumento

10. Qual pensas ser o objetivo de realizares ditados musicais na ficha de avaliação?

11. Sobre a audição musical em sala de aula, o que gostarias mais de referir?

Muito obrigada pela tua colaboração!

Apêndice VIII – Inquérito pós-intervenção de História da Cultura e das Artes



Inquérito por questionário aos alunos História da Cultura e das Artes

Este inquérito final destina-se à recolha de dados inserida no Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Tem como objetivo compreender a perspetiva dos alunos relativamente às atividades didáticas implementadas nas aulas lecionadas pela professora estagiária.

Sê o mais sincero possível em cada resposta. A tua colaboração é muito importante!

Grupo I – A Audição Musical na sala de aula de HCA

1. Consideras que a Audição Musical deve fazer parte de que disciplina(s)? (Escolhe uma ou mais opções)

- TAM (Teoria e Análise Musical)
 FM (Formação Musical)
 HM/HCA (História da Música/História da Cultura e das Artes)
 Instrumento
 Todas as anteriores

2. De acordo com a seguinte escala, assinala com um x a opção que corresponde à tua conceção.
1 – discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – nem concordo nem discordo; 4 – concordo; 5 – concordo totalmente

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2.1. A Audição Musical contribui para a tua compreensão dos conteúdos de HCA? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.2. Nas aprendizagens realizadas em HCA, o relacionamento com obras musicais contribui para conheceres melhor o repertório? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. De acordo com a seguinte escala, assinala com um x a opção que corresponde à tua conceção.
1 – nada importante; 2 – pouco importante; 3 – importante; 4 – muito importante; 5 – imprescindível

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3.1. Quão importantes são as atividades de Audição Musical para a tua formação enquanto músico? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2. O que pensas acerca das atividades de Audição Musical nas aulas de HCA? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3. Consideras importante saber conhecer e distinguir auditivamente obras dos vários períodos da História da Música? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Grupo II – Apreciação global dos alunos face à intervenção pedagógica

1. Nas aulas lecionadas pela professora estagiária a audição de obras musicais permitiu uma melhor compreensão de aspetos como a estrutura, a forma musical e o contexto histórico de composição?

- Sim Não Às vezes

2. Consideras que as atividades realizadas nas aulas da professora estagiária contribuíram para a tua aprendizagem?

Sim Não Às vezes

3. Assinala com um x a opção que consideras adequada, de acordo com a seguinte escala.

1 – desmotivado; 2 – pouco motivado; 3 – nem motivado, nem desmotivado; 4 – motivado; 5 – muito motivado

3.1. Qual foi teu nível de motivação nas aulas lecionadas pela Professora estagiária?	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. O que mais contribuiu para a tua motivação, nas aulas lecionadas pela professora estagiária? (Escolhe entre uma e três opções)

- Os conteúdos abordados
- A audição de obras musicais
- A articulação entre dos conteúdos com outros conhecimentos culturais e artísticos
- A abordagem de obras musicais mais conhecidas
- A abordagem de obras musicais do teu instrumento
- Outro fator, qual? _____

5. Consideras que a Audição Musical nas aulas lecionadas pela professora estagiária foram momentos...

- Ativos (tomaste parte ativa na atividade)
- Passivos (não tomaste parte ativa na atividade)

6. Como avalias o Projeto “Espalhando cultura musical”?

7. O que foi mais interessante e menos interessante nas aulas lecionadas pela Professora estagiária?

Muito obrigada pela tua colaboração!

Apêndice IX – Inquérito pós-intervenção de Formação Musical



Inquérito por questionário aos alunos Formação Musical

Este inquérito final destina-se à recolha de dados inserida no Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Tem como objetivo compreender a perspetiva dos alunos relativamente às atividades realizadas nas aulas lecionadas da professora estagiária. Sê o mais sincero possível em cada resposta! Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos.

Grupo I – A Audição Musical na sala de aula de FM

1. Consideras que a Audição Musical deve fazer parte de que disciplina(s)? (Escolhe uma ou mais opções)
 TAM (Teoria e Análise Musical)
 FM (Formação Musical)
 HM/HCA (História da Música/História da Cultura e das Artes)
 Instrumento
 Todas as anteriores

2. De acordo com a seguinte escala, assinala com um x a opção que corresponde à tua conceção.
1 – discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – nem concordo nem discordo; 4 – concordo; 5 – concordo totalmente

2.1. A Audição Musical contribui para a tua compreensão dos conteúdos de FM?	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Nas aprendizagens realizadas em FM, o relacionamento com obras musicais contribui para conheceres melhor o repertório?	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. De acordo com a seguinte escala, assinala com um x a opção que corresponde à tua conceção.
1 – nada importante; 2 – pouco importante; 3 – importante; 4 – muito importante; 5 – imprescindível

3.1. Quão importantes são as atividades de Audição Musical para a tua formação enquanto músico?	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. O que pensas acerca das atividades de Audição Musical nas aulas de FM?	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. Consideras importante saber conhecer e distinguir auditivamente obras dos vários períodos da História da Música?	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Grupo II – Apreciação global dos alunos face à intervenção pedagógica

1. Nas aulas lecionadas pela Professora estagiária a audição de obras musicais permitiu uma melhor compreensão de aspetos da teoria musical, do ritmo e da melodia?
 Sim Não Às vezes
2. Consideras que as atividades realizadas nas aulas da Professora estagiária contribuíram para a tua aprendizagem?
 Sim Não Às vezes

3. Assinala com um x a opção que consideras adequada, de acordo com a seguinte escala.
1 – desmotivado; 2 – pouco motivado; 3 – nem motivado, nem desmotivado; 4 – motivado; 5 – muito motivado

3.1. Qual foi teu nível de motivação nas aulas lecionadas pela Professora estagiária? 1 2 3 4 5

4. O que mais contribuiu para a tua motivação, nas aulas lecionadas pela Professora estagiária? (Escolhe entre uma e três opções)

- Os conteúdos abordados
 A audição de obras musicais
 A articulação entre os conteúdos e a aprendizagem da leitura de partituras
 A abordagem de obras musicais mais conhecidas
 A abordagem de obras musicais do teu instrumento
 Outro fator, qual? _____

5. Consideras que a Audição Musical nas aulas lecionadas pela Professora estagiária foram momentos...

- Ativos (tomas parte ativa na atividade)
 Passivos (não tomas parte ativa na atividade)

6. O que foi mais interessante e menos interessante nas aulas lecionadas pela Professora estagiária?

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexos

Anexo I – Declaração (Para efeitos de autorização de identificação)



DECLARAÇÃO

(Para efeitos de autorização de identificação)

De acordo com os termos previstos no n.º 1, alínea a) do Despacho VRT-07-2020 da Universidade do Minho, declara-se que a estagiária Maria Inês Ribeiro Tavares Ferreira está autorizada a identificar a ARTAVE (Escola Profissional e Artística do Vale do Ave) e o CCM (Centro de Cultura Musical), no âmbito do seu relatório de estágio e por tempo indeterminado, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Caldas da Saúde, 29 de Junho de 2022

O DIRECTOR

(Dr. José Alexandre Reis)