

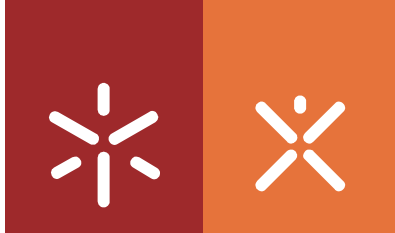


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Hermano Filipe Gomes Carneiro

**A génese e a identidade da disciplina de  
Formação Musical nas escolas públicas  
portuguesas de ensino especializado  
da música**





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Hermano Filipe Gomes Carneiro

**A génese e a identidade da disciplina de  
Formação Musical nas escolas públicas  
portuguesas de ensino especializado  
da música**

Tese de Doutoramento

Doutoramento em Estudos da Criança

Especialidade de Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação da

**Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira**

janeiro de 2022

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

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

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

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

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



**Atribuição  
CC BY**

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

## **AGRADECIMENTOS**

Na conclusão desta investigação os meus agradecimentos vão, em primeiro lugar, para a Doutora Maria Helena Vieira a quem agradeço a disponibilidade com que, ao longo destes anos, orientou este trabalho. Agradeço, especialmente, todo o empenho e entrega na sua concretização.

Deixo um agradecimento a todos os professores que gentilmente se dispuseram a colaborar comigo no estudo desenvolvido, a Doutora Elisa Lessa, o Doutor Francisco Cardoso, a Doutora Helena Caspurro, o Doutor José Parra, o Professor João Pedro Mendes dos Santos, o Professor Joaquim Branco, a Professora Margarida Fonseca Santos, o Professor Nuno Rocha, a Professora Paula Leite, a Professora Paula Nunes, o Professor Paulo Maciel, a Professora Rosa Torres e, por fim, a Excelentíssima Senhora Professora Maria Teresa Macedo.

Agradeço ao Conservatório de Guimarães que, na pessoa dos seus diretores, professores e alunos, tem permitido a minha realização pessoal e profissional ao longo destes anos.

Finalmente, quero manifestar o meu maior agradecimento a toda a minha família, especialmente à minha esposa, Ana Barroso, que sempre me tem apoiado.

Muito obrigado!

## **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 génese e a identidade da disciplina de Formação Musical nas escolas públicas portuguesas de ensino especializado da música**

## **Resumo**

A presente investigação tem como objeto de estudo a disciplina de Formação Musical, a sua génese, o seu desenvolvimento e a sua identidade. Da revisão de literatura sobressai a ideia de que os objetivos de aprendizagem das disciplinas de que é herdeira incidiam num conhecimento mais centrado na teoria musical, na leitura e na escrita (sobretudo através de ditados) e numa função de apoio a outras disciplinas. Os documentos legislativos, desde 1835 até aos nossos dias, mostram uma evolução dessa função estrita de apoio para uma maior abrangência de objetivos, conteúdos e estratégias.

A falta de estudos sobre a disciplina e a necessidade de compreender em profundidade a sua identidade pedagógica real, a sua relevância e as suas funções atuais levaram ao desenho deste estudo, que se orientou pela seguinte questão: *“Como se define a identidade da disciplina de Formação Musical e qual o sentido da sua evolução no ensino especializado da música nas escolas públicas portuguesas?”*. Os objetivos específicos associados a esta questão visaram: conhecer o funcionamento da disciplina no passado e no presente; identificar as metodologias de ensino mais influentes; identificar os seus conteúdos programáticos; aferir o papel da audição, da leitura, da escrita e da prática vocal e instrumental ao longo dos tempos; identificar a importância da disciplina no currículo; conhecer o processo formativo e o perfil do professor de Formação Musical e perspetivar a sua evolução futura.

A investigação configurou-se como um estudo de caso intrínseco que teve como fontes prioritárias de dados os Documentos de Orientação Curricular de Formação Musical (DOCFM) e um conjunto de treze entrevistas realizadas a professores do Ensino Superior, do Ensino Básico e Secundário e professores aposentados, com diversos tipos de ligação profissional à disciplina de Formação Musical.

Do cruzamento dos resultados obtidos da análise de conteúdo dos dados históricos documentais e das transcrições das entrevistas realizadas verificou-se que, atualmente, a disciplina de Formação Musical continua a visar uma formação capaz de dar apoio à construção de saberes e competências de outras disciplinas, mas fá-lo agora investindo numa articulação muito mais profunda com essas disciplinas do que no passado, apoiando-se numa visão mais prática e concreta do que teórica e abstrata, uma visão mais artística, mais baseada na utilização de repertório, da voz e dos próprios instrumentos dos alunos, bem como mais aberta à evolução dos tempos, ao uso das tecnologias e ao reconhecimento da complexidade multicultural do mundo de hoje. No mesmo sentido, as perspetivas para o futuro da disciplina apontam para uma formação de professores que deve estar atenta a todos estes aspetos e dinâmicas, bem como à consideração das crianças e dos jovens alunos já como músicos em formação e não como músicos em preparação para um futuro profissional. Do mesmo modo as perspetivas futuras apontam para um profissional de ensino da disciplina de Formação Musical que deverá ser um músico profissional ativo, que leva para dentro da sala princípios e práticas da música viva, que abre as portas dessa sala à prática musical, numa visão holística da formação, despertando o encantamento dos alunos pela música.

**Palavras chave:** Ensino Especializado, Escolas Públicas; Formação Musical; Génese e Identidade

# **The genesis and identity of the *Formação Musical* curriculum subject in Portuguese specialized public music schools**

## **Abstract**

This research project is focused on the study of the curriculum subject *Formação Musical*, its genesis, its development and its identity. The literature studied shows that the goals of the curriculum subjects preceding *Formação Musical* were centered on music theory, reading and writing (particularly through music dictations) and also on building supporting competences and knowledge for other curriculum subjects. Legislation shows that since 1835 those goals have been broadening, as have contents and pedagogical strategies. The lack of research focusing on the *Formação Musical* curriculum subject and the need to understand its real pedagogical identity, its relevance and its present functions in the curriculum were the reasons that motivated this study. The main research questions were: "How can the identity of the *Formação Musical* curriculum subject be described and what is the meaning of its evolution in the Portuguese specialized music education system?" The specific goals associated with these research questions were: to know how the *Formação Musical* curriculum subject functioned in the past and how it is functioning in the present; to identify the predominant teaching methodologies; to describe the curriculum subject contents; to evaluate the role of aural, reading, writing, vocal and instrumental skills in the curriculum subject through history; to describe the role and importance of *Formação Musical* in the curriculum; to illuminate the students learning process and the teacher training options and to suggest future developments for this curriculum subject. The research methodology in this project was the *Intrinsic Case Study*. The main data sources were Curricular Documents concerning the *Formação Musical* curriculum subject (summarized in Portuguese as DOCFM) and interview transcriptions of 13 interviews with professors from higher education institutions, basic and secondary levels teachers, and retired teachers and professors - all with professional connections with the *Formação Musical* curriculum subject. Data crossing the results from the document analysis and the interview transcriptions allowed for some conclusions: the *Formação Musical* curriculum subject is still supporting the learning processes of other curricular subjects; however it is doing so at a deeper level, not so much in a restrictive abstract and theoretical perspective anymore, but in a more practical, concrete and artistic approach, based on repertoire, and on the voice and the music instruments of the students; it is also more open to the evolution of times, to the use of technologies and to the recognition of today's world as a complex and multicultural world. Much in the same way the future perspectives for the *Formação Musical* curriculum subject point to the importance of teacher training degrees focusing on those aspects and dynamics, and considering children and young students as musicians in training and not as subjects who are preparing for a faraway professional future. The future vision for the *Formação Musical* teacher training degrees also points to the perspective of the teacher as an active professional musician who should be able to make live music in the classroom, in a holistic concept of education that might bring students enchantment for music.

**Key words:** Specialized music education; Public schools, *Formação Musical*; Curriculum subject genealogy; Identity



## ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS .....	ii
AGRADECIMENTOS .....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE .....	iv
RESUMO .....	v
ÍNDICE DE QUADROS .....	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xvi
SIGLAS E ABREVIATURAS .....	xviii
DEDICATÓRIA .....	xx
INTRODUÇÃO .....	1
1. O tema da investigação: a identidade da disciplina de Formação Musical .....	1
2. A problemática e os objetivos de investigação. ....	2
3. As motivações pessoais e a pertinência da investigação .....	5
4. A organização e o desenvolvimento da investigação .....	6
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	9
CAPÍTULO 1 – A EVOLUÇÃO DO ENSINO DA MÚSICA COMO FUNDAMENTO IDENTITÁRIO DA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL .....	10
1. Breve apontamento histórico sobre a evolução do ensino da música no ensino genérico .....	10
2. O enquadramento legal e a evolução do ensino da música no ramo de ensino especializado .....	13
2.1. A música como ofício e profissão – 1835 a 1901 .....	15
2.2. Educação e sensibilidade – 1901 a 1919 .....	17
2.3. A Influência europeia – 1919 a 1930 .....	18
2.4. O Ensino técnico – 1930 a 1971 .....	20
2.5. A Experiência Pedagógica – 1971 a 1983 .....	21
2.6. Inserção e expansão – 1983 .....	23
2.7. Dos resultados e efeitos do Decreto-Lei n.º 310/83 à atualidade .....	26
CAPÍTULO 2 – A DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL E A EVOLUÇÃO DOS SEUS PRINCIPAIS ELEMENTOS IDENTITÁRIOS .....	32
1. As disciplinas precedentes à disciplina de Formação Musical – 1835 a 1983 .....	32
1.1. Preparatórios e Rudimentos: 1835 – 1836 .....	32

1.2. Rudimentos, Preparatórios e Solfejo: 1836 – 1919 .....	34
1.3. Solfejo: 1919 – 1971 .....	37
1.4. Educação Musical: 1971 – 1983 .....	42
2. Formação Musical, uma “nova” disciplina escolar: a partir de 1983 .....	50
2.1. Objetivos de aprendizagem.....	51
2.2. Conceção programática.....	52
2.3. Princípios pedagógicos do ensino da música vigentes em Portugal a partir dos anos 80.....	61
3. A habilitação para a docência da disciplina de Formação Musical .....	97
3.1. A variante de Formação Musical nos cursos de Licenciatura em Música. ....	102
3.2. Os Mestrados em Ensino da Música na especialidade de Formação Musical. ....	106
 CAPÍTULO 3 – PERSPETIVAS ATUAIS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL NA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL .....	 119
1. Problematização do ensino da música na disciplina de Formação Musical a partir dos relatórios de práticas pedagógicas .....	119
2. Princípios e práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical a partir dos relatórios de práticas pedagógicas .....	125
2.1. A leitura e a escrita musical. ....	126
2.2. A audição de obras musicais.....	130
2.3. O desenvolvimento da criatividade musical .....	131
2.4. As práticas vocais e instrumentais.....	133
2.5. O repertório musical como fator de desenvolvimento cultural .....	135
2.6. A abordagem interdisciplinar de conteúdos musicais. ....	137
2.7. A utilização pedagógica de recursos tecnológicos digitais .....	140
3. Algumas perspetivas internacionais para a disciplina de Formação Musical .....	141
3.1. A disciplina de Formação Musical no ensino da música em França.....	143
3.2. O ensino da teoria musical e o desenvolvimento da perceção musical em Inglaterra .....	147
3.3. Princípios e práticas pedagógicas do ensino da música na Hungria.....	148
3.4. A disciplina de Teoria Musical e Treino Auditivo no ensino da música nos EUA.....	150
3.5. A disciplina de Perceção Musical no ensino da música no Brasil.....	153

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....	156
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	157
1. Fundamentação teórica da orientação metodológica.....	157
1.1. O paradigma da investigação adotado.....	158
1.2. A metodologia qualitativa no processo de investigação .....	159
1.3. O estudo de caso como opção metodológica .....	162
2. Procedimentos de carácter metodológico.....	164
2.1. A recolha dos dados da investigação.....	166
2.1.1 Os DOCFM como fonte de dados .....	166
2.1.2. As entrevistas como fonte de dados.....	167
2.2. Os DOCFM nas escolas públicas portuguesas de ensino especializado da música .....	168
2.2.1. Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian de Braga.....	170
2.2.2. Conservatório de Música do Porto.....	176
2.2.3. Escola de Música do Conservatório Nacional .....	186
2.2.4. Instituto Gregoriano de Lisboa.....	190
2.2.5. Agrupamento de Escolas de Vialonga.....	195
2.2.6. Conservatório de Música de Coimbra.....	196
2.2.7. Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian .....	203
2.2.8. Agrupamento de Escolas da Bemposta .....	211
2.2.9. As Aprendizagens Essenciais de Formação Musical.....	217
2.3. Os sujeitos participantes na investigação .....	226
2.4. O tratamento dos dados .....	246
PARTE III – ANÁLISE DOS DADOS, INTERPRETAÇÃO E CONCLUSÕES.....	248
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	249
1. Análise dos dados recolhidos a partir dos DOCFM .....	249
1.1. Codificação e agrupamento vertical dos dados.....	249
1.1.1. Documentos [Plan-Prog]. Unidade de registo – Temas qualificadores.....	251
1.1.2. Documentos [MP]. Unidade de registo – Temas qualificadores .....	269
1.1.3. Documentos [PM]. Unidade de registo – Temas qualificadores .....	280
1.1.4. Documentos [CA]. Unidade de registo – Temas qualificadores.....	283
1.2. Agrupamento horizontal dos dados codificados.....	286

1.2.1. DOCFM – Unidades de Sentido .....	287
1.2.1.1. Audição, leitura e escrita musical.....	287
1.2.1.2. Conteúdos programáticos .....	291
1.2.1.3. Métodos de ensino .....	304
1.2.1.4. Objetivos educativos.....	310
1.2.1.5. Práticas pedagógicas.....	315
1.2.1.6. Práticas vocais e instrumentais .....	323
1.2.1.7. Recursos didáticos .....	325
2. Análise de dados recolhidos a partir das entrevistas .....	328
2.1. Codificação e agrupamento vertical dos dados das entrevistas .....	328
2.1.1. Entrevistas [Prof-E.Sup]. Unidade de registo – Temas qualificadores.....	329
2.1.2. Entrevistas [Prof-E.Bas/Sec] Unidade de registo – Temas qualificadores .....	352
2.1.3. Entrevistas [Prof-Apos]. Unidade de registo – Temas qualificadores .....	375
2.2. Agrupamento horizontal dos dados codificados.....	389
2.2.1. Entrevistas – Unidades de Sentido .....	390
2.2.1.1. Audição, leitura e escrita musical.....	390
2.2.1.2. Conteúdos programáticos .....	397
2.2.1.3. Formação do Professor .....	404
2.2.1.4. Função da disciplina .....	411
2.2.1.6. Métodos de ensino .....	422
2.2.1.7. Objetivos educativos.....	435
2.2.1.8. Perfil do Professor .....	440
2.2.1.9. Práticas pedagógicas.....	445
2.2.1.10. Práticas vocais e instrumentais .....	454
2.2.1.11. Recursos didáticos .....	459
3. Categorização e interpretação dos resultados.....	465
3.1. Categorias .....	465
3.1.1. Audição, leitura e escrita musical .....	466
3.1.2. Conteúdos .....	467
3.1.3. Ensino da música em Formação Musical .....	469
3.1.4. Práticas vocais e instrumentais .....	481
3.1.5. Profissionalidade docente.....	483
3.1.6. Utilidade da disciplina de Formação Musical.....	485

4. Conclusões e perspectivas para futuras investigações .....	488
4.1. Conclusões .....	488
4.1.1. Conhecer o funcionamento da disciplina no passado e no presente .....	489
4.1.2. Identificar as metodologias de ensino mais influentes.....	494
4.1.3. Identificar os conteúdos programáticos abordados .....	497
4.1.4. Aferir o papel da audição, da leitura, da escrita e da prática vocal e instrumental .....	498
4.1.5. Identificar a importância e a função da disciplina no currículo.....	500
4.1.6. Conhecer o processo formativo e o perfil de professor de Formação Musical.....	502
4.1.7. Perspetivar a evolução futura da disciplina de Formação Musical.....	504
4.2. Perspetivas para futuras investigações .....	508
4.3. Epílogo.....	509
REFERÊNCIAS.....	511
LEGISLAÇÃO .....	536
ANEXOS.....	541
Anexo 1 – Escolas Públicas de Ensino Especializado de Música - ANQEP .....	542
Anexo 2 – Planificação Anual de Formação Musical do CMCGB.....	543
Anexo 3 – Matrizes das Disciplinas de Formação Musical do CMP .....	561
Anexo 4 – Admissões 2019/2020 – Provas Modelo do CMP.....	576
Anexo 5 – Grelha de Progressos de Formação Musical do CMP.....	612
Anexo 6 – Critérios de Avaliação de Formação Musical da EMCN .....	615
Anexo 7 – Planificação Anual de Formação Musical do IGL.....	618
Anexo 8 – Matrizes das Provas de Equivalência de Formação Musical do IGL .....	626
Anexo 9 – Plano a Longo Prazo de Formação Musical do CMC.....	634
Anexo 10 – Programa de Formação Musical do CMACG .....	647
Anexo 11 – Conteúdos Programáticos de Formação Musical do AEB.....	703
Anexo 12 – Aprendizagens Essenciais de Formação Musical .....	708
Anexo 13 – Carta aos Diretores das Escolas Públicas de Ensino Especializado de Música .....	769
Anexo 14 – Guião de Entrevistas .....	770
Anexo 15 – Consentimento Informado: Elisa Maria da Maia Silva .....	772
Anexo 16 – Consentimento Informado: Francisco Cardoso .....	774
Anexo 17 – Consentimento Informado: Joaquim Lourenço Fragoso Branco.....	776
Anexo 18 – Consentimento Informado: Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro.....	778

Anexo 19 – Consentimento Informado: José Maria Parra Mas .....	780
Anexo 20 – Consentimento Informado: João Pedro Alves Mendes dos Santos.....	782
Anexo 21 – Consentimento Informado: Nuno Alexandre Santos Rocha .....	784
Anexo 22 – Consentimento Informado: Paula Maria da Silva Peixoto Leite.....	786
Anexo 23 – Consentimento Informado: Paula Nunes.....	788
Anexo 24 – Consentimento Informado: Paulo José Calçada Maciel.....	790
Anexo 25 – Consentimento Informado: Margarida Fonseca Santos.....	792
Anexo 26 – Consentimento Informado: Rosa Maria Fernandes Torres .....	794
Anexo 27 – Consentimento Informado: Maria Teresa Macedo.....	796
Anexo 28 – Entrevista Elisa Maria da Maia Silva Lessa.....	798
Anexo 29 – Entrevista Francisco Cardoso.....	816
Anexo 30 – Entrevista Joaquim Lourenço Fragoso Branco .....	833
Anexo 31 – Entrevista Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro .....	842
Anexo 32 – Entrevista José Maria Parra Mas.....	861
Anexo 33 – Entrevista João Pedro Alves Mendes dos Santos .....	867
Anexo 34 – Entrevista Nuno Alexandre Santos Rocha .....	886
Anexo 35 – Entrevista Paula Maria da Silva Peixoto Leite .....	896
Anexo 36 – Entrevista Paula Nunes .....	911
Anexo 37 – Entrevista Paulo José Calçada Maciel .....	920
Anexo 38 – Entrevista Margarida Fonseca Santos .....	932
Anexo 39 – Entrevista Rosa Maria Fernandes Torres.....	947
Anexo 40 – Entrevista Maria Teresa Macedo .....	956

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 Síntese da evolução do ensino especializado da música .....	31
Quadro 2 Programa de <i>Solfejo</i> – síntese descritiva.....	42
Quadro 3 Programa de Educação Musical – síntese descritiva .....	49
Quadro 4 Conceção programática da disciplina de Formação Musical .....	61
Quadro 5 Práticas pedagógicas: Instrumento – Formação Musical .....	78
Quadro 6 Tipo de Audição (Gordon, 2000, p. 29).....	79
Quadro 7 Estádios de Audição (Gordon, 2000, p. 34) .....	80
Quadro 8 Metodologias e teorias de ensino e aprendizagem musical – Convergências .....	88
Quadro 9 Síntese de princípios pedagógicos – Formação Musical .....	96
Quadro 10 Habilitação profissional docente: Componentes de formação .....	107
Quadro 11 Mestrado em Ensino da Música – Formação Musical (ESART) .....	108
Quadro 12 Mestrado em Ensino de Música – Formação Musical (ESE/ESMAE) .....	109
Quadro 13 Mestrado em Ensino da Música – Formação Musical da (ESML).....	110
Quadro 14 Mestrado em Ensino da Música – Teoria e Formação Musical .....	111
Quadro 15 Mestrado em Ensino da Música - Formação Musical (UM, IE/ILCH). .....	112
Quadro 16 Relatórios de estágio – Formação Musical. ....	118
Quadro 17 Escolas públicas de ensino especializado da música.....	169
Quadro 18 Provas Modelo de Formação Musical, exercícios – CMP .....	178
Quadro 19 Apropriação da linguagem musical, 2º Ciclo do Ensino Básico – AEB .....	213
Quadro 20 Aplicação da linguagem musical, 2º Ciclo do Ensino Básico – AEB .....	214
Quadro 21 Apropriação da linguagem musical, 3º Ciclo do Ensino Básico – AEB .....	215
Quadro 22 Aplicação da linguagem musical, 3º Ciclo do Ensino Básico – AEB .....	217
Quadro 23 AEFM: Conceitos e ideias-chave (2º Ciclo do Ensino Básico). ....	219
Quadro 24 AEFM: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (2º Ciclo do Ensino Básico). ....	220
Quadro 25 AEFM: Conceitos e ideias-chave (3º Ciclo do Ensino Básico) .....	221
Quadro 26 AEFM: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (3º Ciclo do Ensino Básico). ....	222
Quadro 27 AEFM: Conceitos e ideias-chave (Ensino Básico e Ensino Secundário).....	223
Quadro 28 AEFM: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (Ensino Secundário) .....	224
Quadro 29 AEFM: Avaliação. ....	225
Quadro 30 AEFM: Áreas de competência do Perfil do Aluno .....	226
Quadro 31 Sujeitos entrevistados: Professores, pedagogos e investigadores .....	227
Quadro 32 Sujeitos entrevistados: breve caracterização .....	245
Quadro 33 Fases da análise categorial (Adp. Bardin, 2006, pp. 152-153) .....	247

Quadro 34 Roteiro da análise, interpretação e apresentação dos resultados .....	249
Quadro 35 Agrupamento dos documentos quanto às suas características.....	250
Quadro 36 Unidade de registo do documento [Plan-Prog] – 1º objetivo .....	254
Quadro 37 Unidade de registo do documento [Plan-Prog] – 2º objetivo .....	261
Quadro 38 Unidade de registo do documento [Plan-Prog] – 3º objetivo .....	264
Quadro 39 Unidade de registo do documento [Plan-Prog] – 4º objetivo .....	265
Quadro 40 Unidade de registo do documento [Plan-Prog] – 7º objetivo .....	269
Quadro 41 Unidade de registo do documento [MP] – 1º objetivo.....	271
Quadro 42 Unidade de registo do documento [MP] – 2º objetivo.....	276
Quadro 43 Unidade de registo do documento [MP] – 3º objetivo.....	278
Quadro 44 Unidade de registo do documento [MP] – 4º objetivo.....	280
Quadro 45 Unidade de registo do documento [PM] – 1º objetivo.....	281
Quadro 46 Unidade de registo do documento [PM] – 2º objetivo.....	282
Quadro 47 Unidade de registo do documento [PM] – 3º objetivo.....	283
Quadro 48 Unidade de registo do documento [PM] – 4º objetivo.....	283
Quadro 49 Unidade de registo do documento [CA] – 1º objetivo .....	284
Quadro 50 Unidade de registo do documento [CA] – 2º objetivo .....	285
Quadro 51 Unidade de registo do documento [CA] – 3º objetivo .....	285
Quadro 52 Unidade de registo do documento [CA] – 4º objetivo .....	286
Quadro 53 Agrupamento das entrevistas quanto às suas características .....	328
Quadro 54 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Sup] – 1º objetivo .....	333
Quadro 55 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Sup] – 2º objetivo .....	336
Quadro 56 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Sup] – 3º objetivo .....	339
Quadro 57 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Sup] – 4º objetivo .....	342
Quadro 58 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Sup] – 5º objetivo .....	345
Quadro 59 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Sup] – 6º objetivo .....	347
Quadro 60 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Sup] – 7º objetivo .....	352
Quadro 61 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Bas/Sec] – 1º objetivo.....	355
Quadro 62 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Bas/Sec] – 2º objetivo.....	358
Quadro 63 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Bas/Sec] – 3º objetivo.....	361
Quadro 64 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Bas/Sec] – 4º objetivo.....	364
Quadro 65 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Bas/Sec] – 5º objetivo.....	368
Quadro 66 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Bas/Sec] – 6º objetivo.....	372
Quadro 67 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Bas/Sec] – 7º objetivo.....	374
Quadro 68 Unidade de registo das entrevistas [Prof-Apos] – 1º objetivo .....	377



Quadro 69 Unidade de registo das entrevistas [Prof-Apos] – 2º objetivo .....	378
Quadro 70 Unidade de registo das entrevistas [Prof-Apos] – 2º objetivo .....	381
Quadro 71 Unidade de registo das entrevistas [Prof-Apos] – 4º objetivo .....	384
Quadro 72 Unidade de registo das entrevistas [Prof-Apos] – 5º objetivo .....	386
Quadro 73 Unidade de registo das entrevistas [Prof-Apos] – 6º objetivo .....	388
Quadro 74 Unidade de registo das entrevistas [Prof-Apos] – 7º objetivo .....	389
Quadro 75 Categorias e unidades de sentido .....	465

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Objetivos da investigação .....	5
Figura 2 Quadro para análise auditiva – Folha do aluno .....	64
Figura 3 Quadro para análise auditiva – Folha do professor .....	64
Figura 4 Ditado para preenchimento de espaços – Folha do aluno .....	66
Figura 5 Ditado para preenchimento de espaços – Folha do professor .....	67
Figura 6 Ditado rítmico com notas dadas – Folha do aluno .....	68
Figura 7 Ditado rítmico com notas dadas – Folha do professor .....	68
Figura 8 Despiste de erros – Folha do Professor .....	69
Figura 9 Despiste de erros – Folha do Aluno.....	70
Figura 10 Processo de memorização (Pinheiro, <i>s.d.e</i> ).....	71
Figura 11 Musicograma: P.I. Tchaikovsky .....	73
Figura 12 Habilitação docente – Formação Musical: .....	102
Figura 13 Elementos constituintes do processo de investigação .....	160
Figura 14 Tipos de estudos de caso .....	163
Figura 15 Planificação Anual, 1º Ano – CMCGB.....	172
Figura 16 Ditado rítmico percutido – Folha do Professor – CMP.....	179
Figura 17 Ditado rítmico percutido – Folha do Aluno – CMP .....	179
Figura 18 Ditado de intervalos / sons – Folha do Professor – CMP .....	180
Figura 19 Ditado de intervalos / sons – Folha do Aluno – CMP.....	180
Figura 20 Ditado melódico com ritmo dado – Folha do Aluno – CMP .....	181
Figura 21 Ditado de melódico – Folha do Professor – CMP.....	181
Figura 22 Identificação de acordes – Folha do Professor – CMP .....	182
Figura 23 Ditado polifónico – Folha do Aluno – CMP.....	183
Figura 24 Exercícios de teoria – Folha do Aluno – CMP.....	183
Figura 25 Exercícios de leitura rítmica – Prova Oral – CMP .....	184
Figura 26 Exercícios de leitura solfejada – Prova Oral – CMP.....	185
Figura 27 Leitura entoada e ritmo percutido – Prova Oral - CMP .....	186
Figura 28 Critérios de Avaliação de Formação Musical – EMCN .....	189
Figura 29 Planificação Anual – Formação Musical, 6º grau – IGL.....	192
Figura 30 Conteúdos rítmicos, 1º Grau – IGL.....	193
Figura 31 Figuração rítmica – Curso Básico de Música – CMC .....	199
Figura 32 Obras musicais para audição – CMC .....	201

Figura 33 Objetivos educativos – CMACG .....	205
Figura 34 Obras musicais – CMACG.....	206
Figura 35 Harmonia: Plano de estudo – Curso de Iniciação Musical – CMACG.....	208
Figura 36 Melodia modal a uma voz com acompanhamento – CMACG .....	208
Figura 37 Leitura rítmica – 6º grau – CMACG.....	209
Figura 38 Frase rítmica a 3 partes (vozes) – CMACG .....	209

## SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>AEB</b>	Agrupamento de Escolas da Bemposta
<b>AEC</b>	Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen
<b>AEFM</b>	Aprendizagens Essenciais de Formação Musical
<b>AEV</b>	Agrupamento de Escolas de Vialonga
<b>ANQEP</b>	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
<b>APEM</b>	Associação Portuguesa de Educação Musical
<b>ARTAVE</b>	Escola Profissional Artística do Vale do Ave
<b>A3ES</b>	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
<b>CA</b>	Critérios de Avaliação
<b>CCB</b>	Centro Cultural de Belém
<b>CCM</b>	Centro de Cultura Musical
<b>CEG</b>	Centro de Estudos Gregorianos
<b>CESE</b>	Cursos de Estudos Superiores Especializados
<b>CIFOP</b>	Centro Integrado de Formação de Professores
<b>CLASP</b>	Composição, Literatura Musical, Apreciação, Técnica e Performance
<b>CMACG</b>	Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian
<b>CMCGB</b>	Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian de Braga
<b>CMC</b>	Conservatório de Música de Coimbra
<b>CMP</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>CNR</b>	Conservatórios Nacionais de Região
<b>CRC</b>	Conservatórios de Alcance Comunal
<b>CRD</b>	Conservatórios de Alcance Regional
<b>CRI</b>	Conservatórios de Alcance Intercomunal
<b>CRRP</b>	Conservatoire à Rayonnement Regional de Paris
<b>DeCA</b>	Departamento de Comunicação e Arte
<b>DOCFM</b>	Documentos de Orientação Curricular de Formação Musical
<b>EACMC</b>	Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra
<b>EAEM</b>	Ensino Artístico e Especializado da Música
<b>EAMCN</b>	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

<b>EBSQF</b>	Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores
<b>ELACH</b>	Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho
<b>EMCN</b>	Escola de Música do Conservatório Nacional
<b>EMMA</b>	Escolas Municipais de Música Agregadas
<b>EMSU</b>	European Music School Union
<b>ENM</b>	Escolas Nacionais de Música
<b>EPTA</b>	European Piano Teachers Association
<b>ESART</b>	Escola Superior Artística de Castelo Branco
<b>ESE</b>	Escola Superior de Educação
<b>ESMAE</b>	Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo
<b>ESML</b>	Escola Superior de Música de Lisboa
<b>GSMD</b>	Guildhall School of Music & Drama
<b>IE</b>	Instituto de Educação
<b>IGL</b>	Instituto Gregoriano de Lisboa
<b>ILCH</b>	Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho
<b>IPCB</b>	Instituto Politécnico de Castelo Branco
<b>IPL</b>	Instituto Politécnico de Lisboa
<b>IPP</b>	Instituto Politécnico do Porto
<b>LU</b>	Lawrence University
<b>MMCP</b>	Manhattanville Music Curriculum Project
<b>MP</b>	Matrizes das Provas
<b>MSM</b>	Manhattan School of Music
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>POPH</b>	Programa Operacional Potencial Humano
<b>QREN</b>	Quadro de Referência Estratégica Nacional
<b>TLCMD</b>	Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance
<b>UA</b>	Universidade de Aveiro
<b>UCP</b>	Universidade Católica Portuguesa
<b>UE</b>	Universidade de Évora
<b>UM</b>	Universidade do Minho
<b>UNL</b>	Universidade Nova de Lisboa

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico todo o esforço do meu trabalho à*

*minha esposa Ana Elisabete e*

*à nossa filha Joana Carneiro.*

# INTRODUÇÃO

---

## **1. O TEMA DA INVESTIGAÇÃO: A IDENTIDADE DA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL.**

A génese e a identidade da disciplina de Formação Musical apresentam-se como o tema central da investigação: o que esta disciplina foi no passado, como se foi desenvolvendo, o que é atualmente e o sentido da sua evolução no contexto do ensino especializado da música em Portugal são os focos de observação que orientam o desenvolvimento da investigação que aqui se expõe.

A investigação inicia-se com uma abordagem geral à evolução do ensino da música em Portugal para um melhor enquadramento da disciplina de Formação Musical no sistema de ensino em que se insere e uma melhor contextualização da sua evolução histórica enquanto disciplina escolar. Nesse seguimento, o estudo das circunstâncias passadas da disciplina de Formação Musical coloca o ponto de partida da investigação na disciplina de Preparatórios e Rudimentos que constava no primeiro plano de estudos musicais do Conservatório de Música da Casa Pia de Lisboa<sup>1</sup>, no ano de 1835. É nessa disciplina que situamos as raízes genealógicas da atual disciplina de Formação Musical, a qual, pelo seguimento da sua linha evolutiva, encontra pela primeira vez a sua atual designação no ano de 1983<sup>2</sup>.

Atendendo a que o interesse desta investigação é gerar entendimentos sobre o que tem sido a evolução e a identidade da disciplina de Formação Musical, a temática em estudo é aqui perspetivada sob vários ângulos de análise que são definidos como: os objetivos de ensino e aprendizagem, o currículo e a conceção programática da disciplina de Formação Musical, a pedagogia e a didática por que se tem orientado, o perfil e a formação dos professores para a sua lecionação.

Para que pudéssemos considerar a circunstância atual da disciplina de Formação Musical e perspetivar também o que esta disciplina poderá vir a ser no futuro do ensino especializado da música no nosso país, identificaram-se e analisaram-se alguns dos problemas com que o ensino da música se

---

<sup>1</sup> Sobre este Conservatório de Música, Costa (2000) refere tratar-se de uma nova instituição que se aproximava “do modelo organizacional francês de conservatório posterior à revolução francesa de 1789, ficando a sua organização artística e pedagógica ao cuidado de um músico de carreira profissional, leigo e liberal” (p. 208).

<sup>2</sup> Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho – Insere o ensino artístico nos moldes do ensino genérico através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias. Cria as Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura do Ensino Superior Politécnico.

tem vindo a confrontar, para, de seguida, se apresentar os princípios e práticas pedagógicas que, na perspetiva já publicada de vários autores, devem orientar a prática musical nela desenvolvida. Nesse seguimento, o tema em estudo nesta investigação incluiu a descrição e a fundamentação das principais práticas pedagógicas historicamente utilizadas na disciplina de Formação Musical, com especial destaque para a realização de atividades como a audição, a leitura e a escrita musical em Formação Musical, o desenvolvimento da criatividade, a utilização de instrumentos musicais como meio facilitador da aprendizagem musical, na sua vertente teórica e prática, a utilização de recursos tecnológicos, entre outros. Como termo comparativo, e também para complementar o conhecimento acerca da disciplina, expôs-se ainda a forma como o ensino da música é desenvolvido noutros países, particularmente nas disciplinas que, pelas suas características gerais, mais próximas parecem estar da disciplina lecionada em Portugal.

Uma primeira leitura feita aos diversos textos e artigos sobre a evolução do ensino da música em Portugal, à legislação produzida, aos documentos oficiais pedagógicos e aos materiais didáticos da disciplina de Formação Musical permitiu-nos constatar que, em determinados momentos, os objetivos de aprendizagem das disciplinas que antecederam a disciplina de Formação Musical estavam mais voltados para um conhecimento conceptual da música, mais centrado na leitura e na escrita musical. Foi ainda possível verificar que essas disciplinas haviam sido pensadas, numa primeira fase como uma disciplina propedêutica da prática instrumental e, mais tarde, como uma disciplina *Anexa* do currículo. Foi esta perspetiva passada da disciplina de Formação Musical e a influência que esse passado veio a exercer sobre as várias fases da sua evolução enquanto disciplina escolar que nos levou a questionar a identidade atual da disciplina de Formação Musical, a forma como é concebida, se é uma disciplina de carácter predominantemente teórico ou prático, se as suas práticas pedagógicas se mantêm semelhantes às práticas desenvolvidas pelas disciplinas congéneres que a antecederam e se a sua função no currículo é hoje claramente identificável. Deste modo pareceu-nos necessário conhecer o que é a disciplina de Formação Musical, o que a identifica, a função que desempenha no currículo atual do ensino especializado da música, bem como o papel que poderá ou deverá vir a desempenhar no futuro do ensino da música em Portugal.

## **2. A PROBLEMÁTICA E OS OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO.**

As transformações que, ao longo dos anos, as diversas reformas educativas trouxeram ao ensino especializado da música em Portugal apresentam-se aqui como o ponto de partida para o



questionamento da identidade daquela que é hoje a disciplina de Formação Musical. A ideia de que a circunstância passada desta disciplina tenha exercido influência naquilo que ela é atualmente constitui um dos pontos de interesse que conduzem a investigação na procura de contributos para uma definição mais atual dos seus principais parâmetros identitários, bem como na clarificação do seu papel e da sua função no currículo do ensino especializado da música.

Do ponto de vista pedagógico, o questionamento da identidade da disciplina de Formação Musical vem associado a diversas problemáticas com que globalmente o ensino da música se vê confrontado e das quais a própria disciplina não se pode dissociar. Disso é exemplo a consideração de Más (2011, p. 22) para quem a disfunção da apreensão da música como linguagem é vista mais como um problema sistémico da educação do que uma qualquer “deficiência” no processo de aprendizagem desenvolvido pelo aluno. É precisamente por essa razão que têm surgido inúmeras propostas e orientações pedagógicas na literatura da especialidade em Portugal que visam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem musical, incluído aquele que se faz no âmbito da disciplina de Formação Musical. Como exemplo dessas orientações realça-se o contributo de Cristina Brito da Cruz (1988) que, baseado na metodologia Kodály, defende que o ensino e a aprendizagem musical sejam iniciados pela vivência e pela prática musical, acrescentado ainda que, em momento algum, se deva iniciar a aprendizagem musical pelo seu lado mais intelectual ou racional (Cruz, 1988, p. 10). Este é, pois, um dos princípios pedagógicos que se alinham com a ideia de que a aprendizagem musical deve seguir procedimentos idênticos à aprendizagem de uma língua: ideia amplamente explorada ao longo da história do ensino e da aprendizagem musical por pedagogos e metodólogos do ensino da música como foi o caso de Dalcroze (1865-1950), Kodály (1882-1967), Willems (1890-1978), Orff (1895-1982), Suzuki (1898-1998) e abordada mais recentemente por autores e investigadores como Gordon (2000, p. 4); Schroeder (2009, p. 49); Feldman e Contzius, (2011, p. 6), Caspurro (2007, p. 54), Más (2011, p. 126), Cardoso (2011, p. 1), Vieira (2011, p. 800) e Costa (2021, p. 86). A descrição de princípios pedagógicos como os que anteriormente foram expostos direciona a disciplina de Formação Musical para uma dimensão prática que importa estudar, naquilo que tem sido a sua evolução.

Sobre o papel e a função da disciplina de Formação Musical no currículo, a ideia comumente aceite de que esta disciplina se orienta por objetivos gerais como o de levar o aluno a adquirir e a desenvolver a compreensão da linguagem musical, a expressar-se conscientemente pela música e a ter a capacidade de gerar e de criar um discurso musical próprio contrasta com uma posição de subserviência da disciplina de Formação Musical face a outras disciplinas, como é o caso da disciplina

de Instrumento. Essa função atribuída à disciplina de Formação Musical desencadeia, na perspectiva de Más (2011, p. 12), uma sobrevalorização de atividades pedagógicas em que a aculturação simbólica reduz a linguagem musical à sua dimensão de leitura e escrita, pondo assim de lado uma abordagem mais criativa e vivencial da própria música. Ainda nesta ação de problematização do ensino da música na disciplina de Formação Musical, interessa aqui reter a ideia de Bruna Vieira (2017, p. 41) a qual refere o afastamento e a falta de relação que se faz sentir entre disciplinas que assumiram um cunho teórico e as disciplinas ditas práticas. A autora prossegue com o exemplo da aprendizagem de conteúdos musicais, habitualmente abordados na disciplina de Formação Musical, e que se privam de qualquer sentido ou ligação com as demais disciplinas, como é o caso particular da disciplina de Instrumento.

Considerando a importância que ao longo dos últimos anos a disciplina de Formação Musical tem vindo a ocupar no currículo do ensino especializado da música, e orientados pela necessidade de definir o seu atual perfil identitário, assim como o sentido da sua evolução futura no sistema de ensino em que se insere, empreendeu-se um estudo empírico que tem como linha orientadora a seguinte questão central de investigação:

*Como se define a identidade da disciplina de Formação Musical e qual o sentido da sua evolução no ensino especializado da música nas escolas públicas portuguesas?*

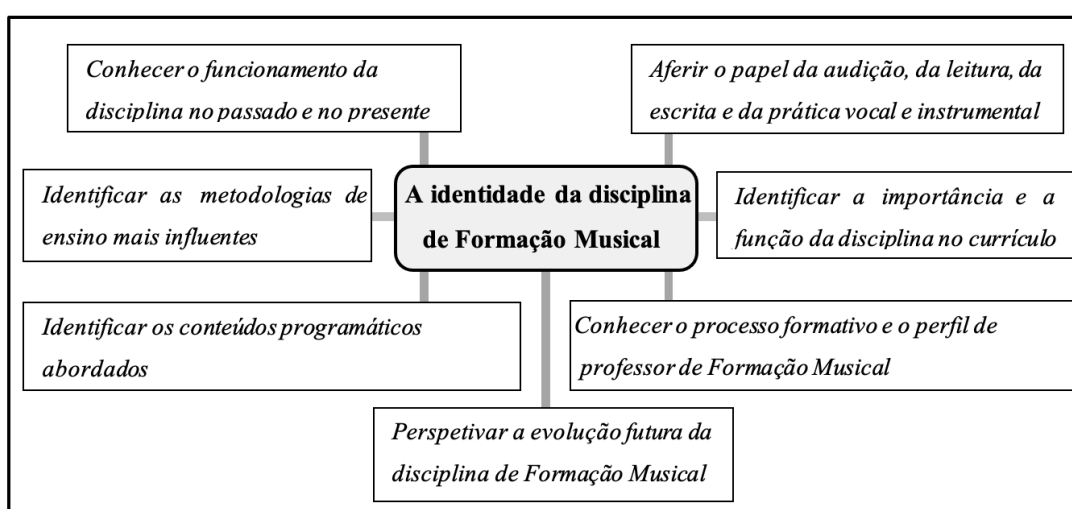
Desta questão central de investigação emergiram as seguintes questões:

- 1. Como se tem desenvolvido o ensino da música na disciplina de Formação Musical e quais as mudanças mais relevantes que se têm verificado no seu funcionamento?*
- 2. Quais os conteúdos programáticos abordados em Formação Musical, as atividades pedagógicas mais frequentemente desenvolvidas e quais as metodologias e recursos didáticos utilizados para esse efeito?*
- 3. Qual o papel da audição, da leitura, da escrita, da prática vocal e instrumental na disciplina de Formação Musical?*
- 4. Que avaliação se faz da importância e da função da disciplina de Formação Musical no currículo do ensino especializado da música?*
- 5. Como se tem desenvolvido a formação dos professores de Formação Musical e qual a sua relação com a definição de um perfil de professor de Formação Musical?*

6. *Como se perspectiva a evolução futura da disciplina de Formação Musical no ensino especializado da música em Portugal?*

Considerada a problemática da investigação e as questões a si associadas, definiram-se um conjunto de objetivos que orientam o desenvolvimento da investigação, os quais visam a construção de um conhecimento mais atual acerca da evolução e identidade da disciplina de Formação Musical.

A figura que se segue expõe os objetivos definidos para a investigação, centrados na identificação da identidade da disciplina de Formação Musical.



**Figura 1** **Objetivos da investigação**

### **3. AS MOTIVAÇÕES PESSOAIS E A PERTINÊNCIA DA INVESTIGAÇÃO**

As motivações que levaram à escolha da temática em estudo estão diretamente relacionadas com a minha prática profissional enquanto professor de Formação Musical e com a vontade de conhecer melhor a disciplina que leciono: a sua circunstância passada, a forma como tem evoluído, o modo como é desenvolvida atualmente e o sentido que parece vir a tomar no futuro do ensino especializado da música em Portugal.

A um outro nível, e enquanto investigador e formador de professores de música para área da docência em Formação Musical, as motivações que orientam a realização desta investigação estão também marcadas pelo interesse em contribuir com novos conhecimentos acerca desta disciplina, nomeadamente: a função que esta ocupa no currículo do ensino especializado da música, os princípios

pedagógicos e as metodologias de ensino dominantes, as práticas pedagógicas mais comuns e outros aspetos que se venham a considerar relevantes na definição da sua identidade.

De referir também que, embora fosse numa outra perspetiva, a temática da disciplina de Formação Musical esteve já presente na minha dissertação de mestrado. Já nessa altura (2013) foi possível constatar a escassez de estudos mais densos sobre esta disciplina na realidade portuguesa do ensino especializado de música. Grande parte da produção académica realizada até então sobre esta disciplina dizia respeito a teses e relatórios de estágio realizados no âmbito dos estudos de mestrado em ensino da música no ensino superior público e privado de Portugal. Até aos dias de hoje essa realidade mantém-se quase inalterada. Regista-se, porém, o aumento do número desse tipo de trabalhos (teses e relatórios de mestrado), os quais constituem para esta investigação um motivo de interesse pelo facto de exporem, na maioria dos casos, as perspetivas atuais da disciplina de Formação Musical. Nesse sentido pareceu pertinente um estudo académico mais profundo que, partindo das raízes genealógicas da disciplina de Formação Musical, pudesse perspetivar e delinear os principais aspetos relacionados com a sua evolução e identidade com vista à clarificação do papel que tem ou deverá ter no currículo do ensino especializado da música em Portugal.

#### **4. A ORGANIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO**

A tese aqui apresentada está organizada em três partes: Parte I – Contextualização e enquadramento teórico, Parte II – Estudo empírico e Parte III – Análise dos dados, interpretação e conclusões. A primeira parte desta investigação debruça-se sobre os principais aspetos da evolução do ensino da música em Portugal, com especial enfoque no ensino especializado da música. Foi neste seguimento que se traçou a evolução histórica da disciplina de Formação Musical, considerando que a sua génese se situa na aula de Preparatórios e Rudimentos daquele que é considerado o primeiro Conservatório de Música de ensino público em Portugal, o Conservatório de Música da Casa Pia, em Lisboa, no ano de 1835. Pretende-se, com este primeiro capítulo contextualizar e enquadrar a temática exposta no segundo capítulo, a qual diz respeito à evolução histórica da atual disciplina de Formação Musical<sup>3</sup>. Segue-se a apresentação e descrição das principais linhas de desenvolvimento das disciplinas

---

<sup>3</sup>Como anteriormente foi referido, a disciplina de Formação Musical surge com esta designação, pela primeira vez, no ano de 1983, aquando da publicação do Decreto Lei nº 310/83, de 1 de Julho. Este decreto vem inserir o ensino artístico nos moldes do ensino genérico através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias. São ainda criadas as Escolas Superiores de Música a ser inseridas na estrutura do Ensino Superior Politécnico.

antecessoras da disciplina de Formação Musical: Preparatórios e Rudimentos (1835), Rudimentos, Preparatórios e Solfejo (1839), Solfejo (1919) e Educação Musical (1971). No caso particular da disciplina de Formação Musical, o capítulo inclui perspectivas e informações sobre os objetivos da disciplina, a sua conceção programática, as linhas de orientação didática e pedagógica e, finalmente, informações sobre a forma como, até à atualidade, tem sido desenvolvida a formação com vista à habilitação de professores para a docência da disciplina de Formação Musical.

O terceiro capítulo desta tese é dedicado às perspectivas atuais da disciplina de Formação Musical. O capítulo começa por apresentar um conjunto de reflexões contemporâneas sobre o ensino da música na disciplina de Formação Musical, destacando as temáticas e problemas com que o ensino da música se vê confrontado no âmbito desta disciplina. Numa perspectiva pedagógica, a ideia que aqui subjaz é a de que estes problemas estão bastante relacionados com os processos de ensino e com abordagens pedagógicas consideradas por vários autores e pedagogos como pouco efetivas em termos de aprendizagem. No seguimento dessas problemáticas, e como forma de resposta às mesmas, são descritos os princípios e práticas pedagógicas mais comuns da disciplina de Formação Musical, nomeadamente o desenvolvimento da perceção musical através da audição, leitura e escrita musical, o desenvolvimento da criatividade através de práticas como a improvisação e a composição musical, a prática musical com a utilização de instrumentos musicais nas atividades da sala de aula, o papel dos recursos tecnológicos e, finalmente, a abordagem multicultural e interdisciplinar na organização e planificação da prática docente. Conclui-se este capítulo com a apresentação de outras perspectivas e contributos internacionais sobre a disciplina de Formação Musical e suas congéneres, dentro e fora do espaço europeu, por forma a contribuir para um olhar mais crítico e abrangente sobre a realidade da nossa própria disciplina.

Na segunda parte desta tese, a qual corresponde ao estudo empírico, procede-se à apresentação, de forma justificada e sustentada, da metodologia usada na realização da investigação. Dividido em duas secções, o quarto capítulo apresenta numa primeira parte o paradigma qualitativo como a orientação teórica deste estudo, que é de carácter interpretativo e de sentido naturalista. Segue-se a definição do estudo de caso como a opção metodológica mais ajustada ao estudo empírico, na linha daquilo que representa a problemática e o objetivo desta investigação. Dos vários tipos de estudos de caso apresentados na literatura, adotou-se o estudo de caso intrínseco, porquanto o interesse do investigador se centrou no conhecimento de uma realidade tão única como é o caso da identidade da disciplina de Formação Musical no currículo do ensino especializado da música ministrado nas escolas públicas

portuguesas. Na segunda parte deste capítulo expõem-se de forma fundamentada os procedimentos metodológicos adotados na investigação. Procede-se à descrição dos Documentos de Orientação Curricular da disciplina de Formação Musical (DOCFM) em vigor nas escolas públicas portuguesas de ensino especializado da música no pressuposto de que estes documentos representam uma importante fonte de dados, essenciais à investigação. Como segunda fonte de dados, apresentam-se de seguida os sujeitos participantes na investigação: um grupo de professores e pedagogos que têm ou tiveram no passado uma ligação direta à disciplina de Formação Musical. Após a apresentação dos sujeitos participantes descrevem-se os procedimentos adotados na recolha dos dados, os instrumentos e as técnicas para a recolha de dados: a análise documental aos DOCFM e entrevista aos sujeitos participantes. Finalmente, apresentam-se as linhas orientadoras dos procedimentos a que respeita a análise e interpretação dos dados da investigação.

Por fim, a terceira parte da tese corresponde à análise e interpretação dos dados, a que se segue a apresentação dos resultados, capítulo cinco. Num primeiro momento procede-se à organização dos dados obtidos dos Documentos de Orientação Curricular de Formação Musical (DOCFM) e das entrevistas realizadas de forma a identificar as unidades de registo e respetivos temas qualificadores. Segue-se a definição das unidades de sentido decorrente do agrupamento vertical dos dados obtidos por recorte e, posteriormente, o seu reagrupamento horizontal em função dos temas previamente definidos. A concluir esta fase, procede-se à categorização dos dados através da sua agregação (dados, unidades de sentido) consoante as suas características e especificidades. O capítulo termina com a formulação das conclusões alinhadas com os objetivos fixados para esta investigação, colocando em perspetiva as possíveis linhas de investigação a desenvolver no futuro, no âmbito da disciplina de Formação Musical.

## **PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## **CAPÍTULO 1 – A EVOLUÇÃO DO ENSINO DA MÚSICA COMO FUNDAMENTO IDENTITÁRIO DA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL**

---

### **1. BREVE APONTAMENTO HISTÓRICO SOBRE A EVOLUÇÃO DO ENSINO DA MÚSICA NO ENSINO GENÉRICO**

Em Portugal, o sistema público de ensino permite que a aprendizagem musical se desenvolva em dois ramos de ensino: o ensino genérico e o ensino especializado, este último inúmeras vezes designado por ensino vocacional da música, até à legislação mais recente. A diferença existente entre estas duas vias de ensino é determinada pela legislação para o ensino da música que, no caso particular do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro de 1990, define o ensino genérico como aquele tipo de ensino que se destina a todos os alunos que não demonstrem uma “vocação” musical específica, ao passo que o ensino especializado surge como um ensino indicado para os alunos com manifesto talento musical (Ribeiro e Vieira, 2016, p. 238). Apesar de serem dois ramos de ensino distintos e, como tal, apresentados na legislação com diferentes objetivos, tem-se procurado uma certa aproximação de ambos os ramos de ensino ao longo da história do ensino da música em Portugal. Disso é exemplo o Decreto-Lei n.º 310/83 que, como refere Vieira (2009, p. 253), procura aproximar a estrutura de funcionamento dos cursos dos Conservatórios da estrutura existente nas escolas genéricas, com a fixação de um plano de equivalências para os vários níveis de ensino.

Ainda que a temática desta investigação seja a disciplina de Formação Musical, enquanto disciplina do ensino especializado da música, interessa aqui apresentar os traços gerais que identificam o ensino da música no ramo de ensino genérico para melhor compreender a evolução histórica do ensino especializado da música, o subsistema de ensino onde se insere a já referida disciplina de Formação Musical.

A forma como o movimento coral se foi desenvolvendo durante o século XIX na Europa, mais especificamente em França com Guillaume Louis B-Wilhem, levou a que se procurasse instituir o Canto Coral no sistema educativo português (Vasconcelos, 2010, p. 402). Enquanto parte de um conjunto de disciplinas intituladas de Educação Intelectual, pretendia-se que o ensino e a prática musical fosse disponível a todos os alunos e não apenas destinado à “educação feminina” (p. 402). No período do Estado Novo era notório um certo interesse do regime pelo Canto Coral, algo que ultrapassava o próprio saber escolar, e que estava mais relacionado com a pretensão que essa atividade pudesse servir a



glorificação e exaltação da pátria (Palheiros, 1993, p. 27) e que fosse, ao mesmo tempo, um exemplo de uma ação unida com vista a um bem comum, em detrimento de qualquer interesse individual (Artiaga, 2001, p. 52). Pode assim dizer-se que tinha um valor secundário e um propósito político, o qual consistia “em criar uma massa coral coesa e homogénea, uma espécie de mini sociedade em que o todo social se revisse, comungando ao mesmo tempo, dos mesmos ideais veiculados pelas canções” (p. 52). Não era, por isso, uma disciplina que tivesse um valor idêntico ao de outras disciplinas e, como refere Palheiros (1993) “não era relevante para a avaliação dos alunos” (p. 27). Segundo a autora, o papel que a disciplina ocupava no currículo, levava a que os alunos evitassem frequentar as aulas de música e que estas fossem muito pouco relevantes em termos de uma efectiva aprendizagem ou prática musical.

Com o passar dos tempos, a música parece ter perdido alguma força no currículo em favor de disciplinas que, de certa forma, se consideravam mais importantes do ponto de vista socioeconómico. Porém, e como constata Vasconcelos (2010), é a partir dos anos 50 que se inicia uma nova forma de entendimento relativamente ao ensino da música. Para isso, refere o autor, contribuiu a pedagogia musical preconizada por Edgar Willens (1880 - †1978), pela curiosidade e interesse que suscitava, bem como a institucionalização do Ciclo Preparatório em 1967 e o alargamento da escolaridade obrigatória dos quatro para os seis anos de escolaridade. No ensino da música, surgem novos programas para a disciplina de Educação Musical, a qual virá a substituir a disciplina de Canto Coral no Ensino Primário e no Ciclo Preparatório do ensino genérico. Trata-se de uma nova disciplina bastante marcada pela pedagogia de Willems que, ao romper com um entendimento de música ao serviço de valores éticos, sociais e ideológicos, se apresenta como “parte da formação integral do indivíduo” (p. 404).

Com a instituição da democracia, no ano de 1975, desenvolveram-se novas perspetivas sobre o que deveria ser a disciplina de Educação Musical. Disso foi reflexo a alteração dos programas de música em todos os níveis de ensino. Tais programas passaram a seguir uma linha de orientação que, entre outros elementos, consideravam a valorização do indivíduo, o respeito e o direito à igualdade de oportunidades. No Ensino Primário, o ensino da música é ministrado no âmbito da disciplina então chamada de “Movimento, Música e Drama” nos dois primeiros anos de estudo. Nos dois últimos anos de estudo o ensino da música era já ministrado no âmbito da disciplina de Educação Musical. Por sua vez, no Ciclo Preparatório, a disciplina era designada de Música. De referir que, embora fizesse referência às atividades pedagógicas da disciplina, o programa curricular de 1975 não contemplava os objetivos a que atendiam tais atividades.

O final da década de 70 trouxe consigo mudanças significativas quanto à forma e conceção de formação para futuros professores de música. Tal se verificou na definição das competências do Ensino Superior Politécnico e que deu origem a um novo modelo formativo, o qual, no caso particular da Educação Musical, previa a criação dos cursos designados de “Variante de Educação Musical” para futuros professores de música para o 5º e 6º ano de escolaridade. Posteriormente apareceram outras escolas com outras ofertas formativas para professores de música: a Escola Superior de Setúbal, as Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos e os Centros de Formação de Professores das Universidades (p. 405). A evolução do modelo de formação de professores da disciplina de Educação Musical e a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) veio a revelar-se um importante contributo para a disciplina de Educação Musical. A isso se junta a influência de novas correntes pedagógicas para o ensino da música, como foi o caso do Manhattanville Music Curriculum Program (MMCP), o modelo CLASP de Keith Swanwick e a vinda a Portugal de pedagogos da chamadas metodologias ativas (Vasconcelos, 2010 pp. 405-406).

O ano de 1990 apresentou-se como um ano marcante no que à educação artística diz respeito. Para isso contribuiu a publicação do já referido Decreto-Lei n.º 344, de 2 de novembro de 1990. Este decreto deixava claro que, qualquer que fosse a orientação profissional de cada aluno, a educação artística genérica destinava-se a todos os “cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos” (artigo 7º). Por essa razão, passou a fazer parte, pelo menos na lei, da formação geral de todos os alunos, contribuindo assim para o seu desenvolvimento global. Foi precisamente nesse contexto que se estabeleceram as bases gerais da organização curricular da educação artística para os níveis Pré-Escolar, Escolar e Extraescolar. Porém, e apesar das disposições legais inscritas no Decreto-Lei n.º 344/90 verificou-se na prática que os pontos determinados pela lei não se vieram a revelar totalmente positivos. Isso mesmo foi referido pelos autores Ribeiro e Vieira (2010, p. 1425) ao apresentarem como exemplo, o facto do ensino da música ser “ministrado por professores generalistas cuja formação não se adequava às necessidades específicas desta área do conhecimento” em níveis de educação como o Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Sobre a forma como até ao final do século XX o ensino da música se foi desenvolvendo no currículo do ensino genérico, é de salientar a perspetiva de Vasconcelos (2010), para quem é ainda notória a falta de um reconhecimento efetivo quer da parte da escola, quer da parte da sociedade em geral relativamente a esta área de conhecimento:

Até ao final do século a educação musical continuou a refletir, da parte dos sucessivos ministérios, negligência, falta de clareza, sobre o papel do ensino musical na escolaridade geral e falta de vontade política de dar à disciplina as condições necessárias à sua efetiva realização. Da parte dos professores e músicos foi constante a ausência de uma ação coletiva e concertada que refletisse o papel do ensino da música no sistema educativo em todas as suas vertentes, em particular a artística e estética (Vasconcelos, 2010, p. 405).

No início do século XXI, e no contexto das políticas públicas para o desenvolvimento da sociedade portuguesa, a educação artística (particularmente a musical) aparece associada a todo um conjunto de temáticas dominantes de que são exemplo os seguintes domínios: democratização e descentralização; difusão e investigação; património: infraestruturas e atividades amadoras; educação e formação artística; cultura e *mass-media* e novos públicos. Quanto aos objetivos e às linhas de ação que têm orientado a intervenção dos sucessivos governos nesses domínios destacam-se os seguintes pontos: a articulação das políticas de educação e de formação com outras políticas sociais; a tentativa de desenvolvimento da educação artística em todos os níveis de ensino; o desenvolvimento do ensino especializado e do reforço das componentes artísticas no ensino geral; o financiamento, em geral, do teatro, da dança e da música; a criação de bolsas de formação no estrangeiro, nos diversos domínios da criação; a articulação entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação, de forma a poder levar a Cultura às escolas (quer pelo aproveitamento do equipamento escolar excedentário, quer pelo envolvimento de professores do quadro do Ministério da Educação sem docência atribuída, quer, ainda, pelo programa de atividades de enriquecimento curricular, pela formação artística desde o nível primário, pela formação de professores e animadores culturais, pelo programa de educação de adultos, pelo programa de formação de cidadãos europeus, bem como pela campanha de sensibilização e educação para o património); o alargamento da oferta dos cursos tecnológicos, artísticos e profissionais, de forma a aumentar o número de jovens que seguem esses percursos formativos (Vasconcelos, 2011, pp. 33-36).

## **2. O ENQUADRAMENTO LEGAL E A EVOLUÇÃO DO ENSINO DA MÚSICA NO RAMO DE ENSINO ESPECIALIZADO**

A evolução do ensino especializado da música é aqui descrita nas suas diferentes fases de desenvolvimento. Com as suas raízes no ensino da música que se ministrava no Conservatório de Música da Casa Pia de Lisboa<sup>4</sup>, os períodos da educação da sensibilidade, da influência europeia, do ensino

---

<sup>4</sup> Criado a 5 de maio de 1835, o Conservatório de Música é apresentado como parte integrante da Casa Pia de Lisboa. Veio substituir o então extinto Seminário da Patriarcal (1834) e teve João Domingos Bomtempo (1755 - †1842) como seu diretor. Enquanto instituição pública de ensino da música, apresenta-se como um referencial no que concerne à mudança de um paradigma de ensino de influência religiosa que até então era dominado pela Igreja.

técnico, da experiência pedagógica e, finalmente, da inserção e expansão, como descritos por Vasconcelos (2010, pp. 406-409) demonstram uma linha evolutiva desta tipologia de ensino, a qual, ao ser continuamente tratada de forma excepcional teve implicações na forma como atualmente toda a sua estrutura é concebida:

O ensino artístico especializado, muito particularmente no que se refere à música e à dança, foi sempre tratado de uma forma excepcional, casuística, permanecendo um pouco ou nada integrado no sistema educativo português, sem missão e propósitos claramente definidos. Esta situação marginal – contrariamente às artes visuais que sempre cresceram em ligação com os outros ramos de ensino – teve sérias implicações no desenvolvimento dos conservatórios públicos e, conseqüentemente, no acesso ao ensino da música e da dança por parte das crianças e dos jovens (Fernandes *et al*, 2014 p. 31).

Em Portugal, e pela primeira vez, a noção de especificidade atribuída ao ensino especializado da música surge como ponto de discussão e de reflexão pública aquando da realização do *Colóquio sobre o Projeto da Reforma do Ensino Artístico*, em Lisboa, na Fundação Calouste Gulbenkian, em abril de 1971. Este evento revestiu-se de especial importância na medida em que, ao trazer para a ordem pública o tema do ensino artístico, demonstrou a necessidade de se elaborar legislação própria<sup>5</sup> em articulação com a legislação que regulava o sistema de ensino vigente (Fernandes *et al*, 2014, pp. 11 – 13).

Como tema de discussão nesse colóquio, a definição do que é ensino artístico genérico e ensino especializado resulta na ideia de que o primeiro se destinava a todos os alunos, ao passo que o segundo visava apenas a formação de artistas e, como tal, deveria realizar-se em moldes curriculares diferenciados, em escolas que refletissem essa especificidade (Gomes, 2002, p. 3). A diferença entre estes dois tipos de ensino torna-se ainda mais notória no Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro quando se refere que o mesmo tem por objetivo o desenvolvimento técnico, teórico e criativo dos seus alunos, proporcionando uma “formação artística especializada, a nível vocacional e profissional, destinada, designadamente, a executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, por forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural” (Artigo n.º 2, alínea f). A forma e o momento de se identificar os alunos que devem frequentar cada ramo é que está, ainda hoje, por esclarecer.

Tal como a seguir se pode constatar, ao longo da história do ensino da música em Portugal verifica-se que a linha evolutiva por que se desenvolveu o ensino especializado da música gerou em si

---

<sup>5</sup> Importa referir que, até ao momento, a produção de legislação sobre o ensino artístico era dirigida aos Conservatórios e Escolas Técnicas e não em função da abrangência que representava esse tipo de ensino (Fernandes et al 2014, p.13).

mesmo um sentido de especificidade, algo que aparece bastante associado a um perfil de aluno e que se foi (re)definindo a par e passo com a evolução deste tipo de ensino.

## **2.1. A MÚSICA COMO OFÍCIO E PROFISSÃO – 1835 A 1901**

As raízes genealógicas sobre as quais emergiu o desenvolvimento do ensino especializado da música com a identidade que lhe é própria situam-se na esfera da influência da Igreja desde a fundação do reino até ao período das guerras liberais (Costa, 2000, p. 164; Fernandes *et al*, 2014, p. 8). A extinção do Seminário da Patriarcal do Convento de Santa Catarina (1834) e a consequente criação do Conservatório de Música na Casa Pia de Lisboa em 1835 levou a que se concebesse um novo paradigma de ensino da música, o qual se situava num domínio de formação de carácter profissionalizante para todos alunos de classes sociais mais desfavorecidas que dessa formação viessem a usufruir:

Desde 1835 os vários normativos [apontavam] para a possibilidade de serem admitidos na Escola de Música todos os indivíduos (internos/externos, masculinos/femininos, portugueses/estrangeiros), [...] o objectivo central durante toda a primeira metade do século XIX foi a formação de profissionais, recolhidos nos meios sociais mais deprimidos (Fernandes *et al*, 2014, p. 8).

De referir que, a esta ação caritativa a que o Conservatório de Música estava ligado e que lhe imprimia um carácter mais tradicional, de influência italiana, havia ainda uma linha de ação, considerada mais modernista, que estava relacionada com a formação musical laica que se pretendia ministrar a todos os seus alunos (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, 2019a). Com a transferência de quase todo o corpo docente do Seminário da Patriarcal e com um plano de estudos semelhante ao anterior, o ensino da música no novo Conservatório ficou marcado pela substancial redução das disciplinas lecionadas. Verificava-se apenas a existências de seis disciplinas, cada uma com um professor (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, 2019a). Neste seguimento, Costa (2000) refere que, apesar da sua simplicidade, é de se reconhecer o mérito e originalidade no que concerne a um plano curricular que se apresentava como diferente, por se destinar a alunos de ambos os sexos, por ser possuidor de um currículo mais abrangente, por se dirigir essencialmente ao estudo dos instrumentos e, finalmente, por considerar a prática de conjunto em diferentes géneros musicais (p. 210). Conforme o disposto no Decreto de 5 de maio de 1835 o plano curricular do Conservatório de Música constava das seguintes disciplinas: Preparatórios e Rudimentos; Instrumento de Latão; Instrumentos de Palheta; Instrumentos de Arco; Orquestra e, finalmente, Canto.

Em 1836, aquando da reforma da instrução pública efetuada pelo Ministro Passos Manuel, o dramaturgo Almeida Garrett (1799 – †1854) veio a concretizar um projeto de reforma para o Conservatório de Música passando esse a integrar o Conservatório Geral de Arte Dramática, o qual englobava três escolas: Escola de Música, Escola de Teatro e Declamação e Escola de Mímica e Dança (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, 2019a). Um dos aspetos a realçar relativamente à cultura escolar vigente da época e que aqui salientamos diz respeito à promoção de um ensino da música numa linha mais técnica, sem ramificação para o ensino geral e sem continuidade para os estudos superiores. Tratava-se de uma formação com uma vertente mais funcional que, segundo Costa (2000) se destinava a fornecer uma preparação útil e especializada para a vida prática e profissional dos estudantes de música. Quanto à forma como esse ensino se desenvolvia, verificava-se a opção por uma metodologia expositiva, prática e imitativa no âmbito de um currículo específico, como era o caso da música (p. 313).

A mudança que posteriormente se veio a verificar relativamente aos objetivos que até então orientavam o ensino da música esteve relacionada com as transformações e alterações da composição social da população a partir da segunda metade do século XIX. Isso mesmo levou à coexistência de duas vias de formação no Conservatório: a primeira, denominada de formação burguesa “postulava o piano no salão como cenário e destino ideal para uma performance de elegância, de nobreza” (Fernandes *et al*, 2014, p. 8); a segunda, voltada para a música enquanto representação de cultura, com a conceção do músico como artista:

Um predestinado [...] para quem, naturalmente, o trabalho em torno da técnica – que, no contexto histórico do segundo quartel do século XIX, e como temos estado a verificar, era de facto o único sinónimo de educação musical – deveria passar a merecer cada vez menos atenção, ante a nova pressão para a aquisição de um capital cultural, sobretudo destinado a fazer dele um esteta, um virtuoso do bom gosto (Fernandes *et al*, 2014, p. 9).

Sob a direção de Augusto Machado, nos anos de 1901 a 1910, a reforma a que foi sujeito o Conservatório Nacional não só marcou a entrada da Escola de Música no caminho da modernidade, como materializou uma nova conceção de formação musical, a qual se caracterizava pela desvalorização das aprendizagens técnicas “em favor de uma formação de tipo espiritual do aluno” (Fernandes *et al*, 2014, p. 10).

## **2.2. EDUCAÇÃO E SENSIBILIDADE – 1901 A 1919**

O modelo de ensino adotado para este período da história do ensino da música em Portugal foi pensado no sentido de dar ao país um melhor contributo cultural e artístico. A noção de uma educação da sensibilidade assenta numa ideia neo-romântica que perspetiva o músico como aquele que “deveria aprender a sonhar-se apenas em comunhão plena e extasiada com a sua obra e, nunca por nunca, ceder à menoridade que consistiria em desejar para si uma certificação de tipo profissional” (Fernandes *et al*, 2014, p.10). Deste modo, e como perspetiva Vasconcelos (2010, p. 407), pretendia-se “devolver a componente artística a um ensino que muitas vezes se tinha tornado um ofício”. Este parece ter sido um dos primeiros argumentos sobre o qual se fundamentava a natureza da especificidade deste tipo de ensino que procurava romper com um passado que apenas concebia a prática musical na sua dimensão oficial em favor de uma educação do espírito e de uma formação artística dos jovens músicos (Fernandes *et al*, 2014, pp. 10-11).

A evolução de pensamento relativamente ao ensino e à prática musical, assim como o valor acrescido que a burguesia proporcionou à música nesta época, levou a que, por um lado, houvesse um aumento da procura de professores particulares para o ensino da música e, por outro, ao alargamento da oferta educativa com a criação de polos do Conservatório em várias cidades do país. É precisamente neste período, mais concretamente a 1 de junho de 1917, que é criado o Conservatório de Música do Porto. Tratava-se de uma escola independente do Conservatório Nacional que surgiu “como forma de responder à necessidade de formar e habilitar músicos no Porto e na zona Norte do País, tal como tinha acontecido em 1835, com a criação do Conservatório Nacional, em Lisboa” (Jorge, 2014, p. 129). A criação desta escola está bastante ligada a Bernardo Moreira de Sá. Músico e pedagogo, por ele foram elaborados o regulamento e o Programa de Estudo do Conservatório, documento este que, mais tarde, veio a servir de base à reforma levada a cabo no ano de 1919 e que visava a reestruturação dos programas do Conservatório Nacional (Fonseca, 1999, p. 110).

Quanto à oferta educativa dos cursos de música é de salientar uma duração diferenciada dos vários cursos e que variavam entre os dois e os oito anos letivos. A considerar ainda a existência de cursos como o Curso de Piano, de Violino ou de Violoncelo, que eram organizados em dois níveis: o nível geral e o nível superior, e ainda o Curso de Canto, que previa a formação dos alunos em dois domínios: Canto Individual e Coletivo e Canto Teatral.

A duração de cada curso variava entre dois anos (rudimentos e solfejo) e oito anos, para os cursos de nível superior, e entre seis (flauta e instrumentos de palheta) e os quatro anos (trombone), para os instrumentos de sopro. A Harmonia realizava-se em três anos e o Contraponto, Fuga e Composição em quatro (Vasconcelos, 2010, p. 407).

No que respeita às disciplinas de conjunto desta oferta educativa, há ainda a acrescentar a importância atribuída às disciplinas de Música de Câmara e Música de Orquestra. No plano teórico foram ainda criadas as classes de História da Música e Literatura Musical.

### **2.3. A INFLUÊNCIA EUROPEIA – 1919 A 1930**

O ano de 1919 é assinalado como o início de um período de modernização do ensino da música em Portugal. Sob orientação e direção do pianista Viana da Mota (1868 - †1948) e do compositor Luís de Freitas Branco (1890 - †1955) foi realizada uma reestruturação do ensino da música no Conservatório de Música, passando este a designar-se por Conservatório Nacional de Música (Decreto n.º 5546 de 9 de maio de 1919). Esta reestruturação do ensino da música em Portugal e os efeitos que dela se fizeram sentir, levou a que fosse descrita como uma notável reforma, porquanto permitiu a modernização dos "programas e os métodos pedagógicos [...] fornecendo aos alunos meios de obtenção de uma cultura menos rudimentar do que era regra entre os músicos portugueses (Branco, 1995, p. 296).

Com esta reforma aumentou-se substancialmente o número de instrumentos lecionados no Conservatório e definiu-se uma divisão do ensino em três graus distintos: elementar, complementar e superior para todos os Instrumentos, para Canto e para Composição. Criaram-se as disciplinas de Instrumentação, Leitura de Partituras e Regência de Orquestra. Para Piano, Violino e Violoncelo foi criada a aula de virtuosidade que, sendo de frequência facultativa, se destinava apenas aos alunos que, tendo concluído o nível superior, revelassem elevadas qualidades concertísticas. Nos planos de estudos incluíram-se novas disciplinas de cultura geral, a saber: História Geral, Geografia, Línguas e Literatura Francesa, Português e Italiano. No âmbito desta reforma, criaram-se ainda o curso de Ciências Musicais, com a duração de cinco anos. O seu plano curricular contava com as seguintes disciplinas: no 1º ano – Acústica; no 2º e 3º ano – História da Música; no 4º e 5º ano – Estética Musical. Além deste curso, criaram-se ainda as disciplinas de Direção de Orquestra e de Instrumentação e introduziram-se importantes alterações pedagógicas na disciplina de Harmonia (Delgado *et al.*, 2007, p. 61).

Procurando pôr de lado a sua vertente mais tecnicista, a disciplina de Rudimentos e Solfejo incorporou também a evolução pedagógica que se desejava para este período (Decreto n.º 5546 de 9



de maio de 1919). Segundo Delgado *et al* (2007, p.61) tal evolução pedagógica traduziu-se na prática exclusiva do solfejo entoado em substituição do solfejo rezado. Como forma de divulgação e de promoção cultural, esta reforma previa ainda que os professores de instrumento colaborassem com o Conservatório na realização de concertos públicos. A aproximação à cultura europeia é reforçada com a presença em Portugal de professores estrangeiros, assim como o contacto dos professores do Conservatório com os melhores centros de cultura no estrangeiro (Vasconcelos, 2010, p. 407).

Num artigo publicado na Revista do Conservatório (nº 1, de 1 de Janeiro de 1920)<sup>6</sup>, Luís de Freitas Branco, (1920, pp. 4-6), dava conta de um novo paradigma de ensino da música que se pretendia seguir e que tinha a si associada a ideia de um músico globalmente instruído, isto é, com uma formação que se desejava que fosse para além da formação técnica e instrumental. Nesse artigo, merece a atenção do autor a visão de Richard Wagner (1813 - †1833) no projeto de fundação do Conservatório de Munique<sup>7</sup> e que a seguir expomos:

[...] o Conservatório se destina exclusivamente a ministrar o ensino material e por assim dizer manual da arte dos sons. Segundo esta opinião o músico entra num Conservatório depois de adquirir os indispensáveis conhecimentos de solfejo e teoria elementar da música, para aprender a tocar um instrumento. Ministrando este ensino e conservando intactas as boas tradições de estilo e de respeito pelos mestres, o Conservatório tem preenchido o fim verdadeiro a que se destina. Os conhecimentos de harmonia, composição, formas musicas, história da música, que possam de algum modo contribuir para completar a educação artística do aluno são é certo reconhecido por Wagner como indispensáveis, mas recomendados para o estudo fora do Conservatório, em casa ou na Universidade (Branco, 1920, p. 4).

Esta visão de ensino da música centrada na prática instrumental da música servia a clara intenção do autor mostrar que o Conservatório Nacional de Música de Lisboa se opunha a esta posição ou princípio formativo. Nesse sentido, referia que o Conservatório Nacional deveria seguir a linha pedagógica adotada no Conservatório de Milão ou mesmo no Conservatório Paris. Afirmava que o ensino ministrado no Conservatório Nacional não só deveria atender à instrução musical dos seus alunos, como também deveria servir para “erguer o nível moral e intelectual à altura da arte que ele [aluno] deve servir” (Branco, 1920, p. 5). Considerava uma ameaça à música e um rebaixamento toda a instrução que se limitasse à técnica e ao *Handwerk* musical e concluía que se estava perante uma nova era na história do ensino da música em Portugal:

---

<sup>6</sup>O Decreto de 9 de maio de 1919 previa a publicação desta revista. Tratava de assuntos do Conservatório Nacional de Música, do estudo do folclore (base da música nacional) e reservava uma parte das suas publicações ao movimento musical português. Incluía ainda uma secção destinada aos principais centros musicais do mundo civilizado (Branco, 1920).

<sup>7</sup> Relatório apresentado por Wagner ao rei Luiz II da Baviera sobre o projeto de fundação de um Conservatório de Música em Munique.

O tempo do músico-operático, maquinal, ignorante, cantonado dentro do seu mister, acabou e não deixou saudades. Surge uma nova era de cultura mental, de requintada sensibilidade, de civilização para tudo dizer numa palavra, e, para que este destino se cumpra, não dificultemos a transição, não cortemos a ponte possível e necessária entre o negro passado e o futuro brilhante que por todos os meios devemos tornar próximo. Digamos ao músico que se cultive e se instrua, mas facilitemos-lhe sempre a instrução (Branco, 1920, p. 6)

Não obstante o sentido inverso que imediatamente a seguir a este período da história do ensino da música em Portugal se veio a tomar, a visão artística e pedagógica que se foi desenvolvendo a partir da reforma de 1919 tornou-se num referencial para as futuras reformas do ensino especializado da música e para o sentido que as mesmas deveriam seguir.

## **2.4. O ENSINO TÉCNICO – 1930 A 1971**

Este período do ensino da música em Portugal veio travar a linha inovadora e progressista preconizada por Viana da Mota e Luís de Freitas Branco na remodelação do ensino da música em 1919. As políticas de educação concebidas pelo Estado Novo no ano de 1930 materializaram-se numa nova reforma que, na perspetiva de João de Freitas Branco era uma lamentável contrarreforma “retrógrada no que prescindiu na cultura geral e profissional de futuros compositores e intérpretes musicais” (Branco, 1995, p. 296). Tratava-se de uma reforma que, alegando motivos de ordem pedagógica, administrativa e disciplinar permitia uma apreciável economia do estado. Materializada na publicação do Decreto n.º 18.881 de 25 de setembro de 1930, esta nova reestruturação do ensino da música constituiu uma rotura com as inovações pedagógicas anteriormente implementadas. A sua marca na história do ensino especializado da música em Portugal fez-se sentir com a implementação de um modelo curricular adotado pelo Conservatório Nacional e pelas escolas de música particulares e cooperativas com paralelismo pedagógico que veio a vigorar durante um período superior a cinquenta anos (Ribeiro e Vieira, 2010, p. 1426). Pretendia-se assim que a organização do ensino, que se subentendia complexa, fosse simplificada sem prejuízo da sua eficiência e em harmonia com os princípios da pedagogia musical e com os superiores interesses das artes que se professam no conservatório. Era posto de parte o luxo de uma organização que nem sempre correspondia às necessidades práticas do ensino. A anterior reforma era considerada inapropriada dada a extensão de alguns cursos e o excesso de “disciplinas literárias” (Decreto n.º 18.881 de 25 de setembro de 1930, preâmbulo). Com esta reforma, a máxima abreviação desse tipo de disciplinas (disciplinas literárias), consideradas auxiliares, coincidiu com um ensino que se veio a caracterizar por ser demasiado tecnicista.

A eliminação das classes de virtuosidade de Piano, Violino e Violoncelo e a supressão de disciplinas cujo ensino veio a ser incorporado noutras ou deixava de ser ministrado no Conservatório Nacional era justificado com a já referida “economia de estado”, com necessidade de pôr de parte um certo “luxo” que se entendia presente no currículo com disciplinas consideradas desnecessárias à formação de novos músicos. A estas limitações impostas ao ensino da música acrescentou-se a fixação do limite de idades para a frequência dos cursos de música e a instituição da obrigatoriedade das Classes de Conjunto. Estabeleceu-se ainda uma diferenciação entre os vários cursos de forma a que os cursos de Canto, Composição, Piano, Violino, e Violoncelo passassem a ter cursos gerais e superiores, com a duração estabelecida entre cinco e nove anos letivos e todos os outros cursos passassem a ter uma duração variável entre quatro e cinco anos, como era o caso do Curso de Tuba e o Curso de Fagote. Entende-se ainda como uma medida que limitava a progressão no ensino e aprendizagem musical o facto de que o acesso à frequência do ensino superior fosse realizado por concurso, estando o mesmo reservado aos alunos que tivessem terminado o Curso Geral com a nota mínima de 14 valores (Vasconcelos, 2010, p. 408).

Será importante referir que, apesar de todas as medidas previstas por esta reforma, a principal escola do país procurou contrariar os efeitos deste ensino dito técnico e desta política de economia do Estado. Para isso fez-se valer da programação regular de audições, concertos, intercâmbios e conferências, possibilitando ainda o estudo de outro tipo de instrumentos, como por exemplo: Cravo, Clavicórdio, Viola da Gamba, Viola de Amor e Guitarra dedilhada (Cruz, 1959, *in* Vasconcelos, 2010, p. 408).

## **2.5. A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA – 1971 A 1983**

O ambiente de abertura política que se gerou em torno do sistema educativo português a partir do final da década de 60 do século passado permitiu que, neste período da história do ensino da música em Portugal, se estendesse o debate da democratização do ensino geral ao ensino da música de forma a poder-se assim “minorar os efeitos geográficos e socioeconómicos que tinham mantido apenas uma pequena parte da população portuguesa em contacto com as aprendizagens artísticas” (Fernandes *et al*, 2014, p. 11). Interessa desde já referir que este problema era ademais adensado pela exígua rede escolar que assegurava até então a formação artística da população portuguesa.

Como evento marcante deste período, o *Colóquio sobre o Projeto da Reforma do Ensino Artístico*, realizado em abril de 1971 na Fundação Calouste Gulbenkian permitiu uma ampla discussão em torno do ensino artístico da música em pontos como: a inserção do ensino artístico no sistema educativo vigente, a distinção entre o que era o ensino especializado e o ensino regular, a articulação da formação dos alunos e a sua respetiva progressão académica. De realçar a ideia consensual que sobressai deste colóquio, de que “o ensino artístico vocacional deveria corresponder a um modelo de formação de grande qualidade para uma população específica” (p. 12).

As reflexões geradas a partir deste debate contribuíram para que se viesse a colocar o Conservatório Nacional de Música num regime de experiência pedagógica, no ano de 1971. Na perspetiva de Fernandes *et al* (2014) esta medida tomada pelo então Ministro Veiga Simão apresentou-se como a primeira tentativa de promover o ensino integrado da música em Portugal. Desse modo, como refere o autor, os alunos podiam ter “a formação geral e especializada devidamente articuladas permitindo-lhes assim prosseguir os seus estudos de acordo com a opção que entendessem” (p. 14). Para tal, e ao abrigo desse regime excecional procedeu-se à revisão e reestruturação dos planos de estudos e dos seus respetivos programas curriculares. A oferta educativa especializada passou a contemplar a existência de vários Cursos de Instrumento e a duração dos cursos passou a ser de oito anos letivos. Estes cursos estavam divididos em duas partes: Curso Geral e Curso Complementar. Pela reforma implementada introduziu-se ainda o ensino de novos Instrumentos, como foi o caso da Flauta de Bisel e do Alaúde. Neste contexto a disciplina de Solfejo deu lugar à nova disciplina de Educação Musical e o Curso Geral de Canto passou a realizar-se em três anos. De referir que este último curso era ainda complementado com a disciplina de Italiano, num período de dois anos. À semelhança do Curso de Canto, o Curso de Composição passou também a ser lecionado num período de três anos, complementado ainda com o ensino do Contraponto por mais um ano. A disciplina de História da Música passou a ser lecionada durante o período de três anos e a disciplina de Acústica no período de um ano. As disciplinas de Classes de Conjunto, Coro, Orquestra e Música de Câmara continuaram a ser de frequência obrigatória (Vasconcelos, 2010, p. 408).

A maior atenção dada ao ensino da música durante este período coincidiu com a transferência do Conservatório de Música do Porto do domínio municipal para o Ministério de Educação (Decreto-Lei n.º 519/72 de 14 de Dezembro) o qual passou a reger-se pelas mesmas disposições legais por que se regia o Conservatório Nacional. De referir que é nesta altura, mais concretamente no ano de 1979, que se implementa o ensino integrado, em regime experimental, no Conservatório de Música Calouste

Gulbenkian de Braga e na Academia de Música de Santa Cecília em Lisboa (Fernandes *et al*, 2014, p. 22). Trata-se de um currículo pensado de raiz, que articulava a formação geral e a formação artística dos seus alunos.

Com o passar dos anos, a ideia que foi subsistindo era a de que, mesmo com novas leis e novas reformas destinadas ao ensino especializado da música, existiam vários aspetos associados a este subsistema de ensino que se iam arrastando no tempo, do passado para o presente. Vasconcelos (2010, p. 408) constata isso mesmo ao referir que os planos de estudos desta Experiência Pedagógica oficializados através da Portaria n.º 370/98 de 29 de junho coexistiram ainda com a legislação mais antiga (Decreto-Lei n.º 18.881 de 25 de setembro de 1930 e o Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho de 1983 e Decreto-Lei n.º 340/90 de 2 Novembro de 1990) e que os Cursos Superiores como o Curso de Piano ou o Curso de Composição continuaram a ser regidos pela reforma de 1930. Neste seguimento, os autores António Ribeiro e Maria Helena Vieira (2006) referem que a falta de regulamentação posterior fez desta Experiência Pedagógica um “momento problemático da legislação governamental” para o ensino especializado da música. Os autores realçam essa problemática referindo o facto da falta de regulamentação se manter por um período de cerca de trinta anos (Ribeiro e Vieira, 2010, p. 1426). Na mesma linha de pensamento, Fernandes *et al* (2014) dão como exemplo as dificuldades encontradas na integração dos alunos que pretendiam fazer estudos específicos de música:

O início desta experiência pedagógica de integração dos alunos numa única escola acabou, todavia, por ser protelado até ao ano letivo de 1983/1984 e os respetivos planos de estudo, projetados de raiz, só seriam finalmente publicados por portaria em finais de 1993. Esse arco temporal de mais de uma década, que medeia entre o lançamento da escola-piloto e a construção real de um currículo ajustado, mostra bem, se outros argumentos não fossem necessários, a dificuldade inerente à consolidação do ensino integrado (Fernandes *et al*, 2014, p. 21).

Não obstante os propósitos e intenções que estavam na origem dessa experiência pedagógica, o período atribulado que se viveu com a sua vigência e a falta de capacidades do Estado para a sua consecução, levou a que a implementação de uma reforma no ensino especializado da música fosse adiada até à década de 80.

## **2.6. INSERÇÃO E EXPANSÃO – 1983**

Enquadrada no contexto de uma importante reforma, esta fase da História do ensino especializado da música em Portugal tem como lei referencial o Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho. Tratava-se de um diploma que, na perspetiva de Fernandes *et al* (2014, pp. 32 – 33) apresentava “uma

arquitetura consistente e articulada visando a regulação e a integração plena do ensino especializado da música e da dança no sistema educativo” que, num quadro de conceção e estruturação deste subsistema de ensino, denotava a “intenção clara do Estado em assumir as responsabilidades que lhe cabiam na condução das políticas públicas para o ensino das artes” (p. 34).

Reconhecendo a especificidade do ensino da música, este decreto veio inseri-lo nos moldes gerais do ensino básico, secundário e superior, aplicando ao pessoal docente, à organização e gestão dos estabelecimentos de ensino, aos planos de estudo e diplomas os estatutos que lhes correspondiam naqueles níveis de ensino. Os Conservatórios foram convertidos em escolas básicas e secundárias de música e os cursos superiores de música que eram ministrados nesses Conservatórios foram transferidos para o Ensino Superior Politécnico levando também a que viessem a ser criadas a Escola Superior de Música de Lisboa e a Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto. Os Planos de Estudo aludidos em forma de princípios e orientações no Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho vieram a ser regulamentados posteriormente através da Portaria n.º 294/84, de 17 de maio, da Portaria n.º 725/84, de 17 de setembro e do Despacho n.º 76/SEAM/85, de 9 de outubro, contemplando, como se previa, três componentes de formação: formação geral, formação específica e formação vocacional (Decreto-Lei n.º 310/83, artigo 5º, nº 1). Os diplomas obtidos no final dos cursos possuíam igual valor quando comparados com os diplomas dos níveis de ensino geral.

Quanto aos objetivos educativos destes cursos, era referido que o Curso Básico de música tinha como objetivo, “fornecer as bases gerais de formação musical e da execução de um instrumento” (Art.º 3), por sua vez, e no seguimento do Cursos Básico de Música, os Cursos Complementares de Música tinham como objetivo o alargamento e o aprofundamento dessas bases gerais. Estes cursos possuíam ainda um carácter profissionalizante, podendo os alunos optar pelo Curso de Canto, Curso de Instrumento ou pelo Curso de Formação Musical. O diploma do Curso Complementar de Música era apresentado como condição de ingresso no ensino superior artístico, o que, na prática, muito raramente se veio a verificar (Hall, 1997 *in* Vasconcelos, 2010). Foram criados três regimes de frequência: o regime integrado (quando se ministra também a formação geral no Conservatório), o regime articulado (quando a formação geral é realizada noutra escola) e, por fim, o regime supletivo (dirigido aos alunos que desejam realizar estudos musicais em acumulação com o seu percurso escolar ou profissional).

Para que se pudessem cumprir as determinações do Decreto-Lei n.º 310/83 fez-se crescer o número dos Conservatórios públicos. Em 1985, através da Portaria n.º 500/85 de 24 de julho e da

Portaria n.º 656/85 de 5 de setembro, foram então criados o Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian e o Conservatório de Música de Coimbra, passando o país a dispor de seis instituições públicas do ensino especializado da música: a Escola de Música do Conservatório Nacional e o Instituto Gregoriano, em Lisboa, a Escola de Música do Conservatório do Porto, a Escola de Música Calouste Gulbenkian de Braga, o Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian e Conservatório de Música de Coimbra (Fernandes *et al*, 2014, p. 35). Tratava-se de uma rede de escolas muito modesta que, ainda assim, se iria manter por muitos anos. Foi também durante este período que se foram criando várias escolas profissionais de música e que se fez crescer o número de escolas particulares e cooperativas. No entanto, e apesar da diversidade geográfica, cultural e profissional, este ensino “público e privado” foi-se organizando sem a preocupação da cobertura territorial, duplicando a oferta. Excetua-se, ainda assim, o ensino ministrado nas escolas profissionais, no Instituto Gregoriano de Lisboa, no Conservatório de Braga e a Academia de Música de Santa Cecília dada a especificidade dos estudos musicais aí desenvolvidos (Vasconcelos, 2010, pp. 409-410).

Sobre esta reforma, é de realçar que, apesar do valor acrescentado que trouxe ao desenvolvimento do ensino especializado da música em Portugal, ela veio a caracterizar-se pelos seus efeitos conturbados no período em que vigorou. A isso se deve a dificuldade da sua implementação, assim como a resistência à mudança que foi sendo demonstrada pelos vários intervenientes a que se fazia chegar a aplicação do já referido decreto (Ribeiro e Vieira, 2010, p. 1427). Estes foram também os aspetos apontadas por Fernandes *et al* (2014) para sublinhar que o espírito desta importante lei se foi desvirtuando, levando, por conseguinte, a que os resultados que se esperavam desta reforma ficassem aquém do seria de esperar:

[...] o espírito e a letra do Decreto-lei n.º 310/83 foram sendo sucessivamente desvirtuados por uma diversidade de razões, decorrentes da resistência de diferentes intervenientes em aceitar a transformação das realidades em que as instituições do ensino especializado da música e da dança se habituaram a viver ao longo de muitos anos. Essas forças da conservação, assim como a falta de estruturas na administração que pudessem acompanhar de perto as instituições para as apoiar no espírito reformista preconizado naquele decreto, acabaram por deixar quase tudo na mesma. Na verdade, durante o último lustro dos anos 80 e durante a década seguinte, o Ministério da Educação pouco mais fez do que publicar ou republicar normativos que, no essencial, ou respondiam sem qualquer estratégia de conjunto aos interesses instalados, ou iam “atualizando” ou publicando planos de estudo das diferentes instituições (Fernandes *et al*, 2014, pp. 35-36).

De facto, a publicação do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, representou uma profunda mudança no sistema de ensino que até então se ministrava nos Conservatórios de Música. Não obstante os constrangimentos causados, este diploma marcou o início de um longo percurso que o sistema de

ensino especializado da música veio a percorrer até ver mais próximas as iniciativas de integração que preconizava.

## **2.7. DOS RESULTADOS E EFEITOS DO DECRETO-LEI N.º 310/83 À ATUALIDADE**

A publicação do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, coincide com um longo processo de regulação, de transformação e de melhoria no que ao ensino especializado da música diz respeito. Vinte anos após a sua publicação e ultrapassada a fase de conceção e estruturação deste subsistema de ensino, chega o tempo da concretização, da melhoria e da democratização do ensino da música. Esta é uma fase que, segundo Fernandes *et al* (2014), ocorreu na vigência do XVII Governo Constitucional (12 de março de 2005 a 26 de outubro de 2009) e que teve “repercussões consideradas significativas e estruturantes na transformação e melhoria da realidade do ensino artístico especializado” (p. 32). Tal se verificou na definição de uma política ativa que, em certa medida, permitiu concretizar as medidas previstas pelo Decreto-Lei n.º 310/83 as quais previam o aumento do número de alunos nos cursos de música, a organização pedagógica das escolas públicas, o desenvolvimento curricular, a definição de planos de estudo, a integração e profissionalização dos docentes, a qualificação das instalações das escolas de música da rede pública e a cooperação / articulação entre os dois ramos de ensino: ensino genérico e ensino especializado da música. A aproximação e diálogo que se foi estabelecendo no ensino da música entre esses ramos do ensino permitiu que se dessem passos no sentido de um maior acesso e democratização do ensino da música. Na verdade, e como refere Vieira (2014a) a confrontação de posições contrastante nestes dois tipos de ensino parece ter contribuído para que, trinta anos após a publicação do Decreto-Lei n.º 310/83 se fosse desmistificando o ensino especializado da música, tido muitas vezes como um ensino elitista. Segundo a autora isso mesmo se materializou na melhoria da oferta educativa e na progressiva expansão da sua rede de ensino (pp. 62-63). Neste contexto, o ensino articulado da música veio a tornar-se para os alunos como a principal via de acesso a uma aprendizagem musical de maior qualidade, levando mesmo a que, a partir do ano de 2007, se verificasse uma maior procura por este tipo de ensino por parte dos alunos e das suas famílias.

Uma das medidas que veio a fomentar a procura pelo ensino especializado da música foi a publicação do Despacho n.º 17932/2008 de 3 de julho, o qual viria mais tarde a ser alterado e republicado através do Despacho n.º 15897/2009 de 13 de julho. Na perspetiva de Fernandes *et al* (2014, p. 40), ambos os diplomas constituíam, um incentivo à promoção, colaboração e cooperação entre as escolas especializadas do ensino particular e cooperativo e as escolas do ensino dito regular,



criando assim as condições para um alargamento da sua oferta educativa. As medidas políticas que constavam desses diplomas estabeleciam os critérios de acesso a incentivos financeiros para as escolas cujas candidaturas incluíssem a lecionação do ensino especializado em escolas de ensino regular.

Não deixa de ser importante notar que, neste mesmo período, a aposta em políticas de incentivo ao ensino da música parece não ter a mesma força para aqueles alunos que procuravam esse mesmo ensino através de um regime de frequência como era o regime supletivo. Na verdade, ao regular as condições de matrícula dos alunos, a publicação do Despacho 18041/2008 de 4 de julho veio, de alguma forma, limitar o acesso e estreitar as regras de frequência dos alunos aos cursos de música em regime supletivo, em escolas públicas, particulares e cooperativas de Ensino Básico e Secundário. Esta medida parece apontar para a condenação do regime supletivo como um regime de exceção, tal como estava previsto na sua própria criação.

O ano de 2009 prossegue com a política de reestruturação que se vinha a operar no ensino especializado da música. Disso é exemplo a publicação da Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho. Este diploma permitiu que se criassem os novos Cursos Básicos de Música, de Dança e de Canto Gregoriano. Foram definidos os seus planos de estudos e os vários regimes de frequência: integrado, articulado e supletivo. Este último considerando apenas as disciplinas da área da música. A importância deste diploma na evolução das políticas públicas para o ensino especializado da música vem destacada por Fernandes *et al* (2014) ao referir que a Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho constitui:

[...] a materialização de uma política pública que visava contribuir para uma maior integração do ensino artístico especializado no sistema educativo, definindo um currículo nacional e produzindo orientações no sentido de procurar assegurar que os alunos pudessem ter a oportunidade de aprender o que era suposto aprender no quadro da então designada escolaridade básica obrigatória (p. 41).

Na sequência da sua publicação, são abolidos os planos de estudo próprios de cada escola, passando então a haver um mesmo plano de estudos para as escolas públicas de ensino especializado da música e para as escolas equivalentes da rede particular e cooperativa com autonomia pedagógica.

De tudo quanto constava na referida Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho, os autores Ribeiro e Vieira (2016, p. 248) salientavam a existência de um conceito novo que se traduzia no “ensino instrumental em grupo”. Considerado como uma das maiores inovações do documento, esse conceito tornou possível que, dos 90 minutos atribuídos à carga horária da disciplina de Instrumento, 45 minutos pudessem ser lecionados em grupos de dois alunos.

A ambição e o ímpeto reformista deste diploma tiveram, na perspetiva dos autores Fernandes *et al* (2014, pp.41-42), um impacto considerável no ensino especializado da música. Não só porque permitiu que fossem postas de parte inúmeras medidas e práticas que durante décadas se foram enraizando neste subsistema de ensino, como também permitiu uma maior democratização do ensino da música, um novo ambiente e uma nova dinâmica pedagógica nas escolas de ensino especializado de música, uma valorização dos regimes de frequência integrado e articulado, um aumento significativo de cursos especializados de artes visuais, música e dança em escolas de ensino regular, um aumento significativo do número de escolas do ensino regular a cooperarem com as escolas do ensino particular e cooperativo para que os seus alunos pudessem ter acesso ao ensino especializado da música e, finalmente, uma maior aposta na melhoria das infraestruturas dos estabelecimentos de ensino.

Apesar das medidas até então tomadas, a ação política do Estado sobre o ensino especializado da música não ficou, obviamente, estanque. Da publicação da Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho até à atualidade foram-se introduzindo algumas alterações a este subsistema de ensino: umas mais voltadas para a estruturação curricular e articulação dos ramos de ensino, outras mais relacionadas com o acesso dos alunos ao ensino especializado da música e financiamento das escolas.

No que à estruturação curricular e articulação entre os dois ramos diz respeito, destaca-se a definição de políticas tomadas com vista a uma maior harmonização curricular entre os planos de estudos estabelecidos para o Curso Básico de Música (Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho) e o curso Secundário de Música (Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto). Para Vieira (2014a) ambas as portarias assentavam na ideia de um currículo flexível em que a autonomia das escolas aparecia ainda mais reforçada. Fundamental era ainda o facto de promover a continuidade dos vários regimes de frequência (integrado, articulado e supletivo), algo que, tendo em conta a crescente procura dos alunos pelo ensino especializado da música, se revestia de especial importância, dada a ainda escassa cobertura da rede de ensino especializado (p. 69).

No que concerne ao acesso dos alunos ao ensino especializado da música e financiamento das escolas, o período posterior à publicação da Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho ficou marcado pela publicação do Despacho n.º 12522/2010. Ao limitar o apoio financeiro do Estado às escolas, condicionando a frequência dos alunos dos cursos de Iniciação Musical, do Curso Básico de Música e do Curso Secundário de Música (regime articulado, integrado e supletivo), este diploma apresentou-se como um ponto crítico no que respeita às dificuldades de acesso e de democratização do ensino da

música que até então se vinha a promover. Estas dificuldades acentuaram-se ainda mais quando, em 2011, o Estado, como que a demitir-se do habitual financiamento ao ensino da música, determinou que as escolas se submetessem, através de uma candidatura, a um programa de financiamento (POPH) inserido no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN). Foram assim colocados maiores limites a um tipo de ensino que se pretendia que estivesse ao alcance de todos os alunos. Segundo Vieira (2014a), a partir de 2010 a ação política do Estado sobre o ensino especializado da música veio a apresentar-se como uma verdadeira condicionante:

[...] é possível observar que toda a legislação relativa ao ensino da música tem incidido apenas na limitação ao financiamento, uma limitação que se projeta em impedimentos ao acesso por parte dos alunos, em qualquer regime de frequência; isto não quer dizer, obviamente, que haja menos alunos “vacionados” para a música em Portugal. Há é menos alunos com possibilidade de estudar música e, conseqüentemente, impedidos de descobrir a sua vocação ou a de a desenvolver (Vieira, 2014a, p. 63).

Apesar das manifestas melhorias que até então se haviam introduzido neste subsistema de ensino, as políticas definidas para o ensino especializado da música não só não vieram a responder às necessidades que se impunham, como também não permitiram, a médio ou longo prazo, uma visão estratégica, estruturada e sustentada para o ensino especializado da música. Ribeiro e Vieira (2016) referem a esse respeito que “o trabalho desenvolvido em torno da reestruturação do ensino especializado da música ficou interrompido adiando-se assim, mais uma vez, uma verdadeira reforma no ensino da música em Portugal (p. 251).

Os desenvolvimentos mais recentes das políticas educativas para o ensino especializado da música marcaram-se pela publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, posteriormente regulamentado pela Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto e pela Portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto. Em certa medida, pode considerar-se que estes diplomas seguiram os princípios de harmonização curricular, de flexibilidade curricular e de concessão de autonomia às escolas tal como previsto nos documentos legais de 2012, especificamente a Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho e a Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto. Pela publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho e subsequentes Portarias o Governo assumia como prioridade “a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades”. Para tal, foi definido um novo currículo para o Ensino Básico e Ensino Secundário e atribuiu-se uma maior autonomia às escolas na definição dos processos pedagógicos que permitiam aos alunos alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória em consonância com um conjunto de Aprendizagens

Essenciais previamente definidas. Segundo a lei, esse Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, consubstanciava-se numa matriz orientadora comum para a oferta educativa das escolas e para a organização do seu trabalho no que dizia respeito ao planeamento, ao ensino, à aprendizagem e à avaliação:

[...] estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, constitui a matriz comum para todas as escolas, ofertas e modalidades educativas e formativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, Cap. I, Art.º 3, i)

Como princípio orientador assumia-se, com este decreto, a promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, a garantia de uma escola inclusiva, a promoção de uma maior articulação entre os três ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário, a promoção da educação para a cidadania e do desenvolvimento pessoal, interpessoal, e de intervenção social, a valorização de um trabalho colaborativo e interdisciplinar, entre outros (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, Cap. I, Art.º 4). Para tal sugeria-se uma organização curricular ao nível do Ensino Básico e do Ensino Secundário, cuja finalidade era garantir, em primeiro lugar, que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa, alcançassem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, Cap. II, Secção I, Art.º 6, 1). Nesse seguimento foram ainda definidos os princípios orientadores para a conceção das ofertas educativas e formativas, para as modalidades educativas a desenvolver no Ensino Básico e Secundário, para a adoção de um programa integrado de educação e formação, para a reorientação do percurso formativo dos alunos, para a flexibilidade curricular, entre outros. Não obstante a importância de todos os pontos constantes no referido decreto, é de destacar a inclusão do ensino à distância como uma modalidade de ensino e formação. De facto, e como que a antever a sua utilidade, o Governo viu-se na necessidade de, num momento posterior (abril de 2020) regulamentar um regime temporário de ensino não presencial em virtude da pandemia da doença COVID-19 (Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril). Não se tratando de um diploma legal que fosse particular ao ensino especializado da música, trouxe obrigatoriamente para a ordem do dia uma ampla reflexão sobre o processo de planeamento do ensino, da aprendizagem e da avaliação em música e uma mudança repentina na consecução desses mesmos processos. O quadro que a seguir se apresenta sintetiza nos seus principais momentos a evolução histórica do ensino especializado da música, tal como descrita neste capítulo. A disciplina de Formação Musical e suas antecessoras (a abordar no Capítulo 2) foram também dispostas em cada período correspondente.

<b>Ano</b>	<b>Denominação</b>	<b>Temática dominante</b>	<b>Disciplinas</b>
<b>1835 - 1901</b>	A música como ofício e profissão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino da música laico, técnico;</li> <li>- Objetivo geral de ensino: fornecer uma preparação útil e especializada para a vida prática e profissional dos estudantes de música;</li> <li>- Ensino de diferentes géneros musicais, dirigido ao estudo dos instrumentos com uma forte componente da prática de conjunto;</li> <li>- Plano Curricular: Preparatórios e Rudimentos; Instrumento de Latão; Instrumentos de Palheta; Instrumentos de Arco; Orquestra e, finalmente, Canto.</li> </ul>	Preparatórios e Rudimentos.  Rudimentos, Preparatórios e Solfejo
<b>1901 - 1919</b>	Educação e sensibilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A música como contributo artístico e cultural para o país;</li> <li>- Rejeição de ensino da música como ofício em favor da formação artística dos jovens músicos;</li> <li>- Criação das classes de História da Música e Literatura Musical</li> <li>- Valorização da música como arte e conseqüente aumento da procura de professores e do alargamento da oferta de ensino;</li> </ul>	
<b>1919 - 1930</b>	Influência Europeia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modernização do ensino da música em Portugal – Programas e métodos pedagógicos;</li> <li>- Aumento do número de instrumentos lecionados no Conservatório;</li> <li>- Novas disciplinas de cultura geral nos planos de estudos;</li> <li>- Criação do curso de Ciências Musicais – duração de cinco anos;</li> </ul>	
<b>1930 - 1971</b>	Ensino Técnico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rotura com as inovações pedagógicas anteriormente implementadas;</li> <li>- Abreviação curricular em favor de um ensino tecnicista;</li> <li>- Fixação do limite de idades para a frequência nos cursos de música;</li> <li>- Acesso ao ensino superior através de concurso e reservado a alunos com o mínimo de 14 valores de classificação na conclusão do curso geral;</li> </ul>	Solfejo
<b>1971 - 1983</b>	Experiência Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão pública do ensino artístico da música, genérico e especializado;</li> <li>- Integração do ensino especializado no interior do sistema educativo;</li> <li>- Colocação do Conservatório Nacional em regime de experiência pedagógica;</li> <li>- Reestruturação dos cursos: Cursos Gerais (6 anos) e Cursos Complementares (2 anos);</li> <li>- Implementação de ensino integrado;</li> </ul>	Educação Musical
<b>A partir de 1983</b>	Inserção e Expansão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Publicação do Decreto-Lei n.º 310/83 visando a regulação e a integração plena do ensino especializado da música e da dança no sistema educativo;</li> <li>- Conversão dos Conservatórios em escolas básicas e secundárias de música. Os cursos superiores de música são transferidos para o ensino superior politécnico;</li> <li>- Democratização do ensino da música com a aproximação do ramo do ensino especializado ao ensino genérico;</li> <li>- Articulação dos planos de estudos, flexibilização curricular e autonomia das escolas.</li> </ul>	Formação Musical

**Quadro 1 Síntese da evolução do ensino especializado da música**

## **CAPÍTULO 2 – A DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL E A EVOLUÇÃO DOS SEUS PRINCIPAIS ELEMENTOS IDENTITÁRIOS**

---

### **1. AS DISCIPLINAS PRECEDENTES À DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL – 1835 A 1983**

A disciplina de Formação Musical está alicerçada numa história cuja fundação e ascendência se situa em disciplinas como Rudimentos, Preparatórios, Solfejo e Educação Musical (Pedroso, 2003, p. 29; Rodrigues, 2015, p. 3; Carneiro e Vieira, 2017, pp. 148-149; Pais-Vieira, 2019, p. 2). A evolução que a disciplina de Formação Musical tem apresentado ao longo da sua história, permite-nos constatar a valorização que se lhe tem vindo a atribuir dentro do currículo do ensino especializado da música. Da função de uma disciplina preparatória e de carácter obrigatório para o acesso ao ensino e prática instrumental, passando pelo papel de disciplina “anexa”, a disciplina de Formação Musical, tal como hoje é designada, veio a ser reconhecida no início da década de 80 do século passado, não só pelo seu contributo na aquisição das “bases gerais de formação musical” (Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho, Secção I, Art, 3.º, 1), como também pelo “aprofundamento da educação musical e de conhecimentos nos domínios das ciências musicais” tal como previsto no Curso de Formação Musical (Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho, Secção I, Art, 4.º, 2).

Olhar para esta disciplina no sentido de compreender o que ela é atualmente e o que a tem vindo a identificar, pressupõe um conhecimento geral daquilo que tem sido a sua evolução em vários ângulos de análise: a sua génese e tradições, as finalidades e objetivos por que se tem orientado, as práticas pedagógicas que tem promovido, as metodologias que tem adotado, os recursos didáticos que tem utilizado, o perfil formativo que tem vindo a prever para docentes e discentes e a utilidade que tem no currículo dos vários planos de estudo em que se insere.

#### **1.1. PREPARATÓRIOS E RUDIMENTOS: 1835 – 1836**

A criação da disciplina de Preparatórios e Rudimentos esteve ligada a uma mudança de paradigma do ensino da música em Portugal, o qual coincidiu com o fim da influência da Igreja no ensino da música (até ao século XIX) e início da intervenção do Estado nesse domínio. Tal como havia acontecido a outras instituições do Antigo Regime, o triunfo do liberalismo em Portugal, em 1834, resultou na

extinção do Seminário da Igreja Patriarcal. Este era considerado como a mais importante escola de música em Portugal antes da criação do Conservatório:

A principal missão do Seminário incidia na formação de músicos para a Patriarcal, mas a sua ação pedagógica foi muito mais ampla. Das suas classes saíram quase todos os compositores portugueses setecentistas importantes e numerosos músicos (sobretudo cantores e organistas) que ocuparam cargos relevantes em múltiplas instituições luso-brasileiras (Biblioteca Nacional de Portugal, *s.d.*).

Em substituição do Seminário da Patriarcal decretou-se em 1835 a criação de um Conservatório de Música na Casa Pia de Lisboa para o ensino público da música e a promoção da arte musical. Destinava-se a alunos de ambos os sexos e considerava de forma diferenciada o talento musical, sem deixar de parte o grande número de órfãos que eram educados na Casa Pia (Decreto de 5 de maio de 1835). Como área de estudo, Preparatórios e Rudimentos, surgia na lei como a primeira de seis “aulas” a ser ministradas nesse Conservatório, sendo as restantes cinco destinadas à prática instrumental, orquestra e canto.

Haverá na Casa Pia desta Capital um Conservatório de Música, que terá as Aulas seguintes: Primeiro de Preparatórios, e rudimentos: Segunda de Instrumentos de latão: Terceira de instrumentos de palheta: Quarta de Instrumentos de arco: Quinta de Orchestra: Sexta de Canto (Decreto de 5 de maio de 1835, Art.º 1)

Embora não se refira especificamente à disciplina de Preparatórios e Rudimentos, o Decreto de 5 de maio de 1835 fazia saber que o ensino que se ministrava no recém criado Conservatório de Música era música religiosa (dos ofícios divinos) e a música a profana, incluindo o estudo do repertório italiano (Art. 7º). Enquanto documento legal, o Decreto de 5 de maio de 1835 não apresentava muitas informações específicas sobre a disciplina de Preparatórios e Rudimentos<sup>8</sup>, nomeadamente: objetivos, conteúdos, programa curricular, avaliação ou outros. Sabe-se, porém que era seu regente o mestre da Casa Pia, José Theodoro Hygino da Silva (Art. 10º) e que o regime e método de ensino seguido era da responsabilidade do Diretor Geral do Conservatório, há data o compositor e pianista João Domingos Bomtempo (1755 - †1842), (Art. 11º). Esta realidade a que respeita a falta de informação específica sobre a disciplina de Preparatórios e Rudimentos vem também referida no estudo de Pedrosa (2003, p. 31). No entanto, pode dizer-se que, tal como nas demais disciplinas que constavam do plano curricular do Conservatório de Música, a disciplina de Preparatórios e Rudimentos baseava os seus conteúdos e

---

<sup>8</sup> Embora apresentada numa circunstância diferente, a escassez de informação de uma determinada disciplina ou prática pedagógica é constatada por Aguiar (2014). A investigadora refere mesmo que “se se obtêm dados acerca da legislação referente ao ensino da música, pouco se conseguem relativamente à sua prática efectiva” (p. 2).

métodos de ensino numa linha pedagógica marcadamente técnica, orientada para a execução e prática instrumental individual e de conjunto (Costa, 2000, pp. 209-210). Ideia idêntica é apresentada por Pedroso (2003, p. 31) ao referir que nessa disciplina de Preparatórios e Rudimentos não havia grandes preocupações com as questões intelectuais próprias da percepção auditiva da música. Nesse sentido, e apesar da já referida mudança de paradigma de ensino, parece-nos possível afirmar que, em certa medida, pode ter havido alguma continuidade ao trabalho pedagógico até então desenvolvido pelo extinto Seminário da Patriarcal. Contribui para esta nossa percepção a semelhança existente entre o Decreto de 5 de maio de 1835 quando refere que “nas Aulas do Conservatório se ensinará a musica própria dos Officios Divinos, e a profana, incluindo o estudo das peças do Theatro Italiano” (Art. 7º) e as recomendações previstas nos Estatutos do Real Seminário da Santa Igreja Patriarcal para que as aulas de música se desenvolvessem com um “um vasto número de composições religiosas para vozes e baixo contínuo, da autoria de mestres e alunos, mas também peças mais antigas e repertório italiano destinado ao estudo e execução” (Biblioteca Nacional de Portugal, s.d.). Ainda a referir que este documento não excluía o solfejo das práticas pedagógicas, uma vez que indicava que as aulas deviam ser bem providas de Solfejos para todas as vozes.

## **1.2. RUDIMENTOS, PREPARATÓRIOS E SOLFEJO: 1836 – 1919**

O projeto previsto para o ensino da música definido no Decreto de 9 de maio de 1835 acabou por ser de existência breve (Costa, 2000, p. 214; Gomes, 2000, pp. 16-17). A alteração à organização inicialmente prevista ocorre pela primeira vez em 1836, ano em que o Conservatório de Música da Casa Pia deu lugar ao Conservatório Geral de Arte Dramática. Decorrente do plano de reestruturação do Teatro Nacional proposto por Almeida Garrett (1799 – †1854), o Conservatório passou a integrar 3 escolas: a Escola de Declamação, a Escola de Dança e a Escola de Música, com João Domingos Bomtempo na sua direção. Os primeiros anos do Conservatório parecem ter sido bastante conturbados, tendo ocorrido apenas no ano de 1838 o início da sua atividade letiva, precisamente com a Escola de Música (Costa, 2000 p. 251; Gomes, 2002, p. 50). Quanto ao Plano Curricular que se propunha para o ensino da música, verificava-se a alteração da anterior disciplina de Preparatórios e Rudimento para Rudimentos, Preparatórios e Solfejo (Costa, 2000 p. 264). De uma forma mais particular e a propósito do currículo de Conservatório em que se fazia agora constar Rudimentos, Preparatórios e Solfejo, Costa (2000, p. 266) refere a existência de um carácter utilitário, prático e técnico dos seus conteúdos de aprendizagem:



No caso do currículo do Conservatório este versa conteúdos de especialização e de especificação utilitários [...] tem finalidades instrucionais ao nível da formação pretendendo que esta seja uma formação prática e formação técnica e não uma formação de cultura geral teórica (Costa, 2000, p. 266).

O currículo previsto para o ensino da música no Conservatório desenvolvia-se ao longo de cinco anos e estava dividido em quatro termos<sup>9</sup>, sendo que ao primeiro desses termos dizia respeito a Rudimentos, Preparatórios e Solfejo cujo trabalho tinha como objetivo principal o estudo da leitura musical nas sete claves (Rosa, 2000, p. 87; Pedroso, 2003, p. 33). Os restantes termos eram destinados apenas à prática vocal ou instrumental. Relativamente ao programa curricular de Rudimentos, Preparatórios e Solfejo, há a referir que esse, juntamente com o programa das demais disciplinas, era definido pelo Conselho de Direção da Escola (Costa, 2000, p. 280; Rosa, 2000, p. 86). Era também a esse organismo a quem competia a conceção do regimento da disciplina e a determinação dos métodos de ensino a desenvolver. Aos professores cabia a função de criar os compêndios para a disciplina, assim como a seleção das obras a trabalhar nas suas aulas (Pedroso, 2003, p. 32). Estas aulas, como refere Costa (2000, p. 286) eram ministradas em conjunto, sob a orientação de um professor especialista. Utilizava-se ainda como metodologia e estratégia pedagógica o chamado *ensino mútuo*. Entendia-se como tal o desenvolvimento de uma prática de ensino que, sendo pouco dispendiosa em termos económicos, recorria aos alunos mais adiantados na aprendizagem para o apoio na formação dos alunos mais jovens num curto espaço de tempo, num contexto em que se verificava a existência de um elevado número de alunos para um reduzido número de professores (Costa, 2000, p. 214; Fernandes et al, 2007, p. 251; Raimundo, 2014, p. 110). Enquanto metodologia de ensino, o referido método de *ensino mútuo*, tinha ainda a dupla função de reconhecer e premiar os alunos mais adiantados no apoio aos seus pares.

Sobre os princípios pedagógicos por que se regia o ensino da música nesta época, é de salientar o contexto de vivências práticas que caracterizavam o Plano Curricular dos estudos musicais e do qual a disciplina de Rudimentos, Preparatórios e Solfejo fazia parte:

As disciplinas das Escolas de Música, Dança e Mímica são de índole prática, tocar um instrumento ou dançar pela prática contínua e imitativa do professor de forma a obter uma destreza motora capaz de tocar ou dançar obras cada vez mais complexas (Costa, 2000, p. 280).

A avaliação da disciplina seguia as determinações dos regulamentos do Conservatório, onde constava que deveria ser realizada em dois momentos: em exames e exercícios ou provas públicas. Os

---

<sup>9</sup> Como refere Costa (2000) “podemos afirmar com alguma segurança que a palavra termo refere-se a ano lectivo” (p. 274).

exames eram obrigatórios para todos os alunos matriculados no Conservatório e realizavam-se durante o mês de agosto. Determinava-se assim a conclusão dos termos e a passagem (matrícula) nos termos seguintes. A avaliação dos alunos previa ainda que os professores regularmente tomassem nota da evolução dos alunos, registassem a sua assiduidade e respetivo aproveitamento escolar (Costa, 2000, p. 287).

Numa análise geral ao modo de conceção de Rudimentos, Preparatórios e Solfejo, parece confirmar-se o seu carácter propedêutico de uma aprendizagem musical que se orientava para a expressão e prática musical, essencialmente vocal e instrumental (Carneiro e Vieira, 2017, p. 147). A assunção desta ideia baseia-se no facto de que a frequência dos alunos no segundo termo era condicionada pela aprovação dos alunos em Rudimentos, Preparatórios e Solfejo. Isto mesmo é defendido por Rosa (2000) ao referir que “o curso duraria cinco anos, com a possibilidade de prolongamento por mais um, sendo necessária a aprovação na classe de Rudimentos, Preparatório e Solfejo para a frequência de todas as outras classes” (p. 86).

Com vista ao desenvolvimento e melhoria do ensino da música, realizou-se uma reforma no Conservatório de Música<sup>10</sup> em dezembro de 1888 por ordem do Rei D. Luís (Decreto de 6 de dezembro de 1888). Esta reforma teve efeitos na estruturação do currículo do ensino da música e veio a determinar os anos a que correspondia cada curso e cada disciplina. Fazia saber ainda que no Conservatório se ensinava a Música Vocal, Instrumental e Composição (Gomes, 2002, p. 76). Para isso, foram criados três cursos: um de carácter obrigatório e outros cursos de carácter geral e complementar. O curso obrigatório tinha a duração de dois anos e compreendia Rudimentos e Solfejo a que se associava ainda o Canto Coral. Mais tarde, em março de 1890, definiu-se que Rudimentos compreendia o ensino da teoria musical e a prática da leitura não entoada e que o Solfejo compreendia a prática da leitura entoada. Sobre as provas de avaliação desse curso obrigatório, definem-se os conteúdos conhecimento e competências a aferir, a composição das provas que se devem realizar na modalidade escrita e na modalidade oral – prova escrita e prova oral (Decreto de 20 de março de 1890).

Sobre a didática da disciplina de Rudimentos, Preparatórios e Solfejo, Rui Vieira Nery refere que a produção teórico-musical de todo o século XIX se traduziu quase exclusivamente na produção de métodos para a iniciação autodidática de amadores em vários instrumentos ou em manuais de

---

<sup>10</sup> Nesta altura, e desde 1840, o Conservatório de Música era designado por Conservatório Real de Lisboa (Costa, 2000, p. 254).

rudimentos de teoria musical elementar e de solfejo básico. Destes, o investigador salienta as obras didáticas de Ernesto Vieira e Augusto Neuparth, as quais, perdurando no tempo, foram ainda utilizadas como livros de estudo para a aprendizagem musical até aos anos 60 do século XX (Oliveira, 1998, p. xv).

### **1.3. SOLFEJO: 1919 – 1971**

Em 1919, aquando da reestruturação do Conservatório de Música<sup>11</sup> realizou-se uma nova reforma no ensino da música e com essa procedeu-se também a atualização dos programas e métodos de ensino da música no Conservatório. Um dos objetivos desta reforma era a melhoria da formação global dos alunos de música. Por isso, e a par da introdução de novas disciplinas de música, foram também introduzidas no plano de estudo outras disciplinas de formação geral (Delgado et al, 2007, pp. 61- 63; Branco, 1972, pp. 151-155).

Sobre a disciplina de Solfejo<sup>12</sup> há a referir que, no contexto desta reforma, ela apresentava-se com uma linha pedagógica inovadora porquanto contrastava com o carácter técnico das suas antecessoras: “Tirou-se ao ensino do solfejo o antipedagógico e exclusivo sistema pelo qual era feito. Ao tomarem conhecimento com as notas os principiantes ir-se-ão desde logo afeiçoando ao sentido musical que elas graficamente exprimem” (Decreto n.º 5546 de 9 de maio de 1919, Preâmbulo). No novo plano de estudos a disciplina de Solfejo passou a ser lecionada durante um período de dois anos, num curso preparatório comum que antecedia os graus de ensino elementar, complementar e superior (Cap. III, Art.º 5).

Uma das principais mudanças pedagógicas previstas com a nova disciplina de Solfejo consistia na prática do solfejo entoado ou solfejo cantado, que deixava assim de parte a prática do solfejo rezado. Esta mudança veio no seguimento da consideração de que a prática do solfejo rezado se apresentava como uma prática e um método de ensino considerado antiquado, antipedagógico e responsável por desinteressar os alunos por aquilo que as notas musicais têm de mais importante: o som (Decreto n.º

---

<sup>11</sup> Decreto n.º 5546 97 de 9 de maio de 1919. Por este decreto procede-se à reestruturação do Conservatório de Música, o qual passa a designar-se Conservatório Nacional de Música.

<sup>12</sup> Solfejo é aqui apresentado como o nome de uma disciplina escolar. Porém, o termo solfejo compreende também uma definição mais ampla. Isso mesmo pode constatar-se na definição apresentada por Tomás Borba e Lopes Graça (1996). Para os autores o solfejo ou a ação de solfejar é definida por “[...] entoar as notas da música vocalizando-as. [...] ler a música vocalizando-a ou aplicando-lhe os nomes de solfa, dando ainda a cada nota o seu valor e as acentuações expressas no compasso e no ritmo [...], estudo dos princípios elementares da música. Livro que contém os exercícios e regras necessários para se aprender música” (p. 570).

5546 de 9 de maio de 1919). A prática do solfejo realizava-se em aulas coletivas de duas horas, em turmas de dezasseis alunos e em aulas individuais, com uma lição de quinze minutos por cada aluno.

Num artigo da Revista do Conservatório sobre a forma como nessa época deveria ser ministrado o ensino do Solfejo fazia-se uma referência ao capítulo IV do Regulamento do Conservatório Nacional de Música (Decreto n.º 6129 de 25 de Setembro de 1919) a qual ilustra de uma forma mais clara como este ensino devia ser concebido:

[...] a entoação do solfejo far-se-á em classe e individualmente, em livros de texto, nos termos da lei, e deles aproveitará o professor tudo quanto possa auxiliar o aluno na compreensão das notas, escalas, compassos, intervalos, modos, ornamentos, etc” (Mota, 1921a, p. 1).

A posição do autor sobre este tipo de prática pedagógica, bem como a forma clara como se devia realizar assentava na ideia de que o solfejo deveria ser “entoado e que a moderna orientação pedagógica do ensino direto em oposição ao velho e absurdo sistema da lição decorada é a adoptada pela reforma” (Mota, 1921a, p. 1). Relembra, finalmente, a condenação que a si próprio ditava o solfejo rezado, pelo facto de nele se omitir o som: aquilo que de mais representativo a música possui. Para que se dissipassem as dúvidas quanto à opção pedagógica tomada com a prática do solfejo entoado, referia ainda:

[...] inútil é discutir, um processo pedagógico já definitivamente julgado e condenado, pois por solfejo não se entende hoje nos primeiros Conservatórios do mundo e nomeadamente nos de Paris, Milão, Bruxelas, Leipzig e Berlim, senão a entoação. Além disso o ritmo não deixa de existir quando se canta e o que se pode solfejar rezado em andamento rápido pode-se solfejar cantando por isso que o importante é vencer a dificuldade da articulação, dificuldade que subsiste no solfejo rezado (Mota, 1921a, p. 2).

De forma a fundamentar a opção pedagógica pelo solfejo entoado, mostrando ao mesmo tempo que este era um processo de ensino natural, referia-se nesse artigo que a prática do solfejo entoado não era propriamente uma inovação, antes o retomar de uma tradição. Num percurso pelo passado do ensino da música, relembra-se a prática vocal que assistia a toda a educação musical de séculos passados e o solfejo entoado que primeiramente se fazia na Sé de Lisboa, onde os cantores liam à primeira vista e que posteriormente se veio a desenvolver no Conservatório (Mota, 1921a, p. 3).

Na ideia de que a educação do ouvido se devia fazer pela entoação, referia-se que a prática do solfejo servia ao estudo de todos os instrumentos e, por isso, se apresentava como um ensino preparatório comum, cujo fim é o de preparar músicos. Nesse sentido a falta de competências na leitura entoada de uma melodia que se via pela primeira vez era, nesta altura, o indicio de que o aluno não só

não podia pensar, ouvir ou estudar um trecho musical, como também não estava habilitado a iniciar o estudo de um instrumento, nem a ouvir acordes ou a escrever intervalos que se sobrepujam no estudo da harmonia (Mota, 1921b, p. 6). Em síntese, e naquela que era denominada de “moderna pedagogia”, o ensino da música nesta disciplina de Solfejo teria sempre como princípio base a ligação existente entre a nota escrita e o som que representava, deixando de parte práticas como a memorização ou os solfejos rezados (Mota, 1921b, p. 7).

Assumindo um carácter mais economicista, a reforma educativa prevista no Decreto n.º 18.881 de 25 de setembro de 1930<sup>13</sup>, vem introduzir alterações estruturais aos planos curriculares dos cursos de música. Nesse contexto a formação de novos músicos era agora mais voltada para a sua vertente técnica e artística. Esta conceção de ensino resultou na extinção das disciplinas de formação geral, anteriormente consideradas fundamentais para a formação global da pessoa e do músico. Considerando o contexto social e político da época, verificava-se que o ensino da música se apresentava mais dependente da ideologia política e das políticas económicas adotadas. A redução da despesa pública é sentida com a redução do pessoal docente, a extinção de algumas disciplinas, a redução do período de duração dos cursos, entre outras. Porém, apesar deste contexto em que se inseria o ensino da música, a disciplina de Solfejo parece não ter sido sujeita a muitas alterações. Continuou a ser lecionada com o mesmo período de dois anos, no ensino preparatório comum, tal como havia sido concebida em 1919 (Decreto n.º 5546 de 9 de maio de 1919. Um aspeto a assinalar é a importância que a disciplina tinha para o progresso dos alunos nos seus estudos musicais: “Nenhum aluno poderá matricular-se no 1.º ano dos cursos de canto ou de qualquer outro instrumento sem apresentar a certidão do exame do 2º ano de solfejo (Decreto n.º 18881 de 25 de setembro de 1930, Art, 12, n.º 1).

O ensino do Solfejo tem nas datas de 1932 e 1934 uma importante referência naquilo que é considerada a sua evolução enquanto disciplina. Assim, na primeira data, em 1932, foi criada uma comissão no Conservatório Nacional para a reforma do ensino do Solfejo. Tal como afirma Pedroso (2003, pp. 47-48) havia nessa altura muitas reclamações da parte de professores e alunos pelo facto do Solfejo apenas ser lecionado em dois anos. É dada uma importância tal à disciplina que esta veio mesmo a ser considerada como a mais importante componente pedagógica do ensino da música no Conservatório. Na segunda data, em 1934, a disciplina de Solfejo passou de dois para três anos de

---

<sup>13</sup> Decreto n.º 18881 de 25 de setembro de 1930 – Reestrutura o Conservatório Nacional e define os planos de estudo do ensino da música e do teatro.

lecionação. Como elementos caracterizadores da pedagogia por que se seguia essa disciplina, sabe-se que no primeiro e no segundo ano se desenvolvia a prática do solfejo entoado e no terceiro ano a realização de leituras rítmicas e ditados musicais (Decreto n.º 23577 de 19 de fevereiro de 1934). Ainda em 1934<sup>14</sup>, no mês de outubro, é aprovado o programa para a disciplina de Solfejo (Diário do Governo n.º 241/1934, Série I de 13 de outubro de 1934). Quanto aos conteúdos programáticos dessa disciplina, há a referir que esses se dividiam em três partes: teórica, escrita e técnica. A primeira parte de componente teórica contemplava o estudo de conteúdos como a definição de música, a pauta, o pentagrama, as notas musicais, as figuras rítmicas, os intervalos, as escalas, entre outros. A segunda parte, correspondente à componente escrita, contemplava o estudo a realização de exercícios de caligrafia musical, a classificação de intervalos e a realização de ditados musicais até doze compassos. Finalmente a terceira parte a que se fazia corresponder o desenvolvimento técnico dos alunos previa a realização das lições de obras de autores como Tomaz Borba, Augusto Machado, J. Neuparth, Silveira Pais, entre outros.

O quadro seguinte apresenta, em síntese, os principais elementos do programa da disciplina de Solfejo, conforme determinava o Diário do Governo n.º 241/1934, Série I de 13 de outubro de 1934. Neste se expunham os conteúdos e áreas de desenvolvimento musical, as práticas e exercícios a realizar, as obras didáticas, os autores de referência e os compositores estudados. Além destes, incluía ainda o “material de exame”, uma espécie de matriz de prova correspondente à parte teórica, à parte oral e à parte técnica do exame de 1.º e de 2.º ano.

<b>PROGRAMA DE SOLFEJO: 1919-1971</b> [síntese descritiva]
<b>Áreas de conhecimento e de desenvolvimento:</b> Teoria; Escrita; Técnica
<b>Teoria</b>
<p><b>1.º ANO:</b> Definição de música. Pauta ou pentagrama. Figuras. Pausas. Pontos de aumentação. Ligaduras. Claves. Compassos. Sinais de repetição. Suspensão. Alterações nos valores das figuras e das pausas. Acidentes. Intervalos simples, naturais. Inversão. Modos. Conhecimento dos tons. Formação das escalas diatónicas maiores e menores em ambas as fórmulas (harmónica e melódica). Redução do compasso quaternário a binário. Sincopa. Contratempo. Sinais de expressão. Abreviaturas. Andamentos.</p> <p><b>2.º ANO:</b> Desenvolvimento da matéria dada. Intervalos de todas as espécies e em diferentes claves. Meio tom cromático e meio tom diatónico. Enarmonia. Géneros. Notas e tons sinónimos ou homófonos. Escala cromática. Intervalos harmónicos, consonantes e dissonantes. Ritmo. Tonalidade. Transposição. Ornamentos. Articulação.</p> <p><b>3.º ANO:</b> [sem conteúdos a assinalar]</p>

<sup>14</sup> Despacho n.º 241 de 13 de outubro de 1934 – Aprova o programa da disciplina de Solfejo e do Curso de Órgão. Procede às alterações dos programas das disciplinas de Canto, Piano, Violino, Violoncelo, Harpa, Oboé, Clarinete e Saxofone do Conservatório Nacional.

<b>Escrita</b>
<p><b>1º ANO:</b> Exercícios de caligrafia musical. Classificação de intervalos. Primeiros exercícios de ditado musical. Realização de escalas diatônicas.</p> <p><b>2º ANO:</b> Classificação de intervalos em diferentes claves, naturais e alterados. Realização de escalas cromáticas em todos os tons. Transposições. Ditado musical.</p> <p><b>3º ANO:</b> Ditados musicais</p>
<b>Técnica</b>
<p><b>1º ANO:</b> Cinquenta lições de qualquer das seguintes obras: Tomaz de Borba – Novos exercícios graduados de solfejo. 1ª parte. Augusto Machado e J. Neuparth – Lições de solfejo, com acompanhamento de piano por Silveira Pais, 1ª parte. Lições obrigatórias do livro de A. Machado e J. Neuparth: nº 43 a 54, 106 a 125 e 132 a 149.</p> <p><b>2º ANO:</b> Quarenta lições de qualquer das seguintes obras: Tomaz de Borba – Novos exercícios graduados de solfejo. 2ª parte. Augusto Machado e J. Neuparth – Lições de solfejo, com acompanhamento de piano por Silveira Pais, 2ª parte. Exercícios obrigatórios do livro de Tomaz de Borba: 1 a 3, 5 a 7, 9 a 11, 14 a 16, 18, 20 a 25, 27 a 44, 46, 47, 56, 57 e 62. Exercícios obrigatórios do livro de Augusto Machado e J. Neuparth: 4 a 10, 15 a 18, 27 a 33, 39 a 45, 51 a 54, 62 a 64, 87, 95, 97 a 102. Solfejos autografados de compositores portugueses, coligidos por Tomaz de Borba. Oito solfejos obrigatoriamente escolhidos entre os dos seguintes autores: Augusto Machado, António E. Ferreira, Francine Benoit. Pedro F. Pereira, Filipe Silva, A. Rey Colaço. Frederico de Freitas, Óscar da Silva, Viana da Mota, Tomaz Del Negro, José C. Martins, Gustavo de Lacerda, Moreira de Sá, Silveira Pais, Luiz de Freitas Branco, Hermínio do Nascimento, Tomaz de Borba, José. H. Santos, Martinho Nogueira, Alexandre Santos, Manuel Ribeiro, Venceslau Pinto e Artur Fão.</p> <p><b>3º ANO:</b> Os setenta e quatro exercícios que constituem o livro adotado, solfejados ritmicamente nas claves de sol na 2ª linha e fá na 4ª linha, exclusivamente. Exercícios de leitura à primeira vista, compreendendo combinações rítmicas variadas. Livro adotado (provisoriamente): Freitas Gazul – Novo curso da aula de rudimentos, 2ª parte.</p>
<b>Matéria de Exame – 2º ANO</b>
<p><b>PARTE ESCRITA:</b> Transporte de uma só clave para outra diferente de um trecho musical de oito a dezasseis compassos, escritos pelo júri no ato do exame. Classificação de intervalos em diferentes claves até ao intervalo de nona, excetuando o intervalo super aumentados e sub diminutos. Escala diatónica do modo menor em ambas as fórmulas (harmónica e melódica). Escala cromática do modo maior, empregando cinco alterações ascendentes e cinco descendentes. Ditado musical de um trecho de oito compassos, escritos por um membro do júri no ato do exame (15 minutos).</p> <p><b>PARTE ORAL:</b> Breve interrogatório sobre a parte teórica do respetivo programa (5 minutos).</p> <p><b>PARTE TÉCNICA:</b> Um número de solfejo da 2ª parte de qualquer das obras adotadas, tirado à sorte de entre os quarenta especificados no programa. Dois números de solfejo da 1ª parte de qualquer dos livros adotados, escolhidos pelo júri de entre os 50 designados no programa. Um número dos solfejos autografados, escolhido pelo júri de entre oito apresentados pelo examinando, sendo quatro na clave de Sol na 2ª linha e quatro em claves alternadas. Um número de solfejo escolhido pelo examinando da 2ª parte de qualquer dos livros adotados. Entoação à primeira vista e sem acompanhamento de um trecho de oito compassos, composto por um dos membros do júri no ato do exame.</p>
<b>Matéria de Exame – 3º ANO</b>
<p><b>PARTE ESCRITA:</b> Ditado musical de um trecho de doze compassos com algumas alterações, escrito por um membro do júri no ato do exame.</p> <p><b>PARTE ORAL:</b> [sem conteúdos a assinalar]</p> <p><b>PARTE TÉCNICA:</b> Leitura de um solfejo nas claves de Sol na 2ª linha e Fá na 4ª linha, tirado à sorte de entre os 74 que constituem o livro adotado. Leitura de um solfejo nas claves de Sol na 2ª linha e Fá na 4ª linha,</p>

escolhido pelo júri no livro adotado. Leitura de um solfejo nas claves de Sol na 2ª linha e Fá na 4ª linha, escolhido pelo aluno no livro adotado. Leitura à primeira vista de um trecho rítmico de dezasseis a vinte compassos, escrito por um dos membros do júri no ato do exame.

#### **Quadro 2 Programa de Solfejo – síntese descritiva**

*Nota: Programa de Solfejo – síntese descritiva (adaptado de Diário do Governo n.º 241/1934, Série I de 13 de outubro de 1934).*

Do ponto de vista didático e pedagógico, o desenvolvimento de novos princípios e de novos métodos para o ensino da música começaram a fazer-se notar neste período em que se lecionava a disciplina de Solfejo (1919 – 1971). Na sua obra intitulada “Solfejo”, Raquel Marques Simões (1967, p. 5) dá-nos conta dessa realidade salientando a necessidade de uma abordagem ao ensino da música de forma mais ativa, por meio do canto e que devia estar implícita na prática do solfejo. Para a autora esta prática do solfejo tinha a si associada a prática da leitura e a prática da escrita. Estas eram atividades pedagógicas que, sendo de natureza intelectual, se destinavam a servir apenas a arte da música (Simões, 1967, p. 6). Como tal, impunha-se uma abordagem ao solfejo “com bases vivas que mantivessem a alegria com que a criança vinha para a música” (p. 5). Se, por um lado, a leitura musical facilitava o encontro da criança com a música, a escrita musical fazia parte de uma educação musical completa, na medida em que escrever música tornava possível uma maior interiorização dos elementos musicais permitindo assim ao “aluno desenvolver um trabalho de auto-cultura musical pela audição interior ao pensar em sons” (p. 8).

#### **1.4. EDUCAÇÃO MUSICAL: 1971 – 1983**

Em setembro de 1971, por ordem do então ministro Veiga Simão, ao abrigo do disposto no Decreto-Lei n.º 47587 de 10 de Março de 1967, o Conservatório Nacional é colocado em regime de Experiência Pedagógica. Esta experiência surge da necessidade de adaptar os programas e métodos de estudo do Conservatório Nacional. Um dos objetivos da Experiência Pedagógica era a integração, na mesma escola, das várias áreas artísticas com as demais áreas do ensino geral. Inicialmente pensada para vigorar num período de dois anos, a Experiência Pedagógica durou mais do que o que inicialmente estava previsto, no entanto, e apesar disso, nunca resultou numa publicação em Diário da República dos planos de estudo a suceder aos da reforma de 1930 (Gomes, 2000, pp 62-63). Não obstante essa falta de publicação, os novos planos de estudo para o Conservatório Nacional foram posteriormente aprovados, verificando-se também uma adaptação dos mesmos por parte de outras escolas de ensino especializado de música (Gomes, 2000, p. 87; Raimundo, 2014, p. 135). Entendido como um período



que se desenvolveu em várias fases<sup>15</sup>, a Experiência Pedagógica veio assim a terminar no ano de 1998, altura em que foram definidos os planos de estudo e as condições em que eram conferidos os diplomas e certificados aos sujeitos detentores de habilitações obtidas ao abrigo da Experiência Pedagógica (Portaria n.º 370/98 de 29 de junho, Preâmbulo).

A disciplina de Solfejo, que até então tinha a duração de três anos, deu lugar à disciplina de Educação Musical passando a ser lecionada por um período de seis anos letivos, divididos pelo curso geral, complementar e superior de música. Esta nova disciplina passou ainda a ser parte de um conjunto de disciplinas a que se chamavam de disciplinas anexas, consubstanciando assim um carácter subsidiário ou auxiliar da disciplina de Educação Musical perante outras disciplinas do Plano Curricular para o ensino da música. Isto representava uma mudança paradigmática de identidade da disciplina de Educação Musical face ao anterior estatuto de uma disciplina nuclear que a disciplina de Solfejo possuía (Pedroso, 2003, p. 56; Carneiro e Vieira, 2017, p. 149).

Um dos aspetos a salientar relativamente à pedagogia e didática adotada pela disciplina de Educação Musical era a importância dada à prática do solfejo. Existia, porém, uma visão mais progressista quando comparada com a anterior disciplina de Solfejo. Disso era exemplo o foco colocado na preparação que a prática do solfejo pressupunha para que a aprendizagem musical na disciplina de Educação Musical se tornasse efetiva. Para Edgar Willems, cujo pensamento didático e pedagógico veio a ter influência na definição de identidade desta nova disciplina de Educação Musical, a base que servia de fundamento à prática do solfejo, na sua componente oral e escrita, era a vivência e a vida musical dos alunos, de modo que a aprendizagem dos elementos da teoria musical e o treino intelectual da música fossem precedidos de experiências musicais como a prática de cantar canções, a realização de exercícios auditivos sensoriais, melódicos e harmónicos, a realização de exercícios rítmicos, a realização de exercícios para o estudo da leitura com o nome de notas, entre outros. Enumeram-se de seguida alguns dos pontos que, segundo Willems (1981, p. 2) melhor podiam orientar a prática do solfejo:

- A primazia da vivência musical para a seguir se tomar consciência e por fim, viver conscientemente a linguagem musical;
- A melodia e o ritmo como elementos fundamentais da música;

---

<sup>15</sup> *1ª fase:* de 1971 a 1974 cujo fim ficou marcado pelo 25 de abril de 1974. *2ª fase:* de 1974 a 1977, cujo fim ficou marcado pela realização de uma nova reestruturação do Conservatório Nacional como previsto pelo Decreto-Lei n.º 17/77 de 18 de fevereiro). *3ª fase:* de 1977 a 1983, cujo fim coincide com a reforma do ensino da música determinada pelo Decreto-Lei 310/1983. *4ª fase:* de 1983 a 1993, cujo fim esteve associado à homologação dos planos de estudo e atribuição de certificados e habilitações como previsto pelo Decreto-Lei n.º 370/98 (Gomes, 2000, pp. 62-63).

- A escala e o sentido tonal como importantes elementos da evolução musical;
- O estudo dos intervalos baseados na audição, considerando a componente da quantidade e qualidade de cada intervalo;
- A abordagem à escrita e à leitura da mesma forma que a aprendizagem de uma linguagem, com uma prática viva através de: canções, exercícios auditivos e rítmicos, assim como nomes de notas e termos musicais. Neste contexto, a escrita deve ir a passo com a leitura;
- A presença do princípio de que leitura e a escrita são atos mentais, pelo que não se podem separar nunca dos elementos de vida. Nesse contexto, é preciso fazer passar os alunos da experiência e da abordagem concreta à abstrata;
- A leitura com nome de notas em uma e duas pautas recorrendo à leitura por relatividade e em absoluto, leitura horizontal e leitura vertical.

Todos estes pontos eram uma clara expressão do carácter prático que se pretendia que assistisse à prática pedagógica da disciplina de Educação Musical. A filosofia de ensino e os princípios pedagógicos que orientavam esta nova disciplina oponham-se assim a uma visão ensino considerada antiquada uma vez que até então o ensino era demasiado voltado para a abordagem de conceitos e teoria musical, não priorizando uma prática musical que permitisse aos alunos a vivência musical dos elementos teóricos a aprender (Willems, 1981, p. 4). Nesse seguimento, o autor sublinhava ainda a importância de uma sequência pedagógica que, enquanto princípio orientador da Educação Musical, teria de ser traduzida em ações como: viver, tomar consciência e viver conscientemente a música (p. 16).

No programa da disciplina de Educação Musical em vigor no período da Experiência Pedagógica, tal como apresentado por Pedroso (2003, pp. 58-61), Almeida (2009, pp. 213-244) e Raimundo (2014, pp. 551-570) verificava-se a importância atribuída, entre outros aspetos, à educação da observação, da atenção, da memória, da concentração, da audição interior e realização mental, da rapidez auditiva e visual e da apreciação. Segundo os autores o programa visava o desenvolvimento auditivo dos alunos em domínios como o timbre, o ritmo, a melodia e a harmonia. Nos anos mais avançados (5º ano e 6º ano) existia também o desenvolvimento auditivo ao nível analítico, da cultura auditiva e da familiarização com os vários tipos de linguagem, incluindo a introdução à linguagem musical do século XX. Além do desenvolvimento auditivo, o programa visava ainda o desenvolvimento de competências musicais ao nível da leitura e da escrita musical nos mesmos domínios de ritmo, melodia e harmonia. Ao nível teórico, o programa previa a abordagem a conceitos básicos numa perspetiva de sua aplicação prática. Como tal, iam-se progressivamente incluído mais temas do âmbito da teoria musical em cada nível de ensino. Além destes aspetos, havia ainda a referência ao desenvolvimento da criatividade a nível rítmico, melódico e harmónico. Sobre o repertório musical usado em cada um dos anos da disciplina de Educação Musical, verificava-se a utilização de excertos de repertório erudito de determinadas épocas históricas quer para a realização dos ditados e leituras musicais, quer para a abordagem aos conteúdos teóricos em estudo.

Finalmente, e relativamente à forma como se procedia à avaliação e verificação dos conhecimentos e competências musicais dos alunos, realizavam-se provas orais e provas escritas. As provas orais constavam de exercícios como a entoação de solfejos e formulação de questões (orais) de conteúdos teóricos. Por sua vez as provas escritas constavam de exercícios de percepção auditiva, os ditados musicais, e questões (escritas) de conteúdos teóricos.

Ao nível da avaliação, e apesar de uma abordagem mais tradicional à forma como era realizada, havia a preocupação de que a realização de qualquer um desses exercícios (orais e escritos) fosse além da identificação da altura e duração do som, considerando-se, como tal, todos os elementos musicais por que se compunha o excerto musical (Pedroso, 2003, p. 60). Na perspetiva da autora, e tendo como referência o anterior programa da disciplina de Solfejo, o programa de Educação Musical privilegiava uma aprendizagem musical mais completa e abrangente, que ia além da descodificação musical:

Parece assim que se passa de uma disciplina – Solfejo – cujo fim era dotar os alunos de ferramentas básicas que lhes permitissem decifrar o código musical nas aulas de instrumento, para outra – Educação Musical – que, além disso, pretende dar aos alunos uma cultura e compreensão musicais mais globais e atuais (Pedroso, 2003, p 61).

O quadro que a seguir se apresenta resume o programa de disciplina de Educação Musical do ano letivo de 1974-1975 referido nos estudos de Pedroso (2003, pp. 58-61), Almeida (2009, pp. 213-244) e Raimundo (2014, pp. 551-570). Apresenta as orientações, atividades e conteúdos, as indicações sobre o tipo de exercícios considerados nas provas de avaliação e a bibliografia mais relevante.

<b>PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL: 1971-1983</b> [síntese descritiva]
<b>Áreas de desenvolvimento</b>
<b>Educação:</b> Observação, atenção, memória, audição interior, realização mental, rapidez visual e auditiva, apreciação
<b>Desenvolvimento auditivo:</b> Timbre, ritmo, melodia e harmonia
<b>Leitura e escrita:</b> Ritmo, melodia e harmonia
<b>Criatividade:</b> Ritmo e melodia
<b>Teoria:</b> Conhecimentos teóricos básico, aplicação prática e aprofundamento dos mesmos

## Desenvolvimento auditivo - Leitura e Escrita

**Ritmo:** Reprodução de motivos rítmicos; Reprodução de frases em cânone; Reconhecimento e marcação de compasso binário, ternário, quaternário simples e compostos; Exercícios visando o estudo de síncopa, contratempo e quiálteras; Exercícios de contraponto rítmico, individual ou coletivo; Leitura e escrita das várias combinações de figuras tomando várias figuras como unidade de tempo; Leitura rítmica com mudança de compasso [...] figura igual a figura ou tempo igual a tempo; Leitura de notas escritas numa ou mais pautas [...]; Leitura em polirritmia; Ditado rítmico percutido; Ditado rítmico a duas partes; Ditado rítmico de melodias; Ditado rítmico com mudança de compasso; Ditado rítmico considerando a pausa como elemento principal para o desenvolvimento da capacidade de contagem mental e memorização dos sons.

**Melodia:** Reconhecimento e entoação com nome de notas de frases vocalizadas; Reconhecimento e entoação de intervalos e seqüências intervalares. Podem incluir-se séries dodecafônicas; Reconhecimento e entoação das escalas maior, menor natural, menor harmônica e menor melódica a partir de qualquer tônica; Reconhecimento e entoação da escala que serve de base à composição de um excerto musical; Reconhecimento de uma frase ou canção de entre várias executadas pelo professor; Reconhecimento e escrita de frases ou canções anteriormente aprendidas e memorizadas; Entoação de seqüência de notas de igual duração; Entoação de séries dodecafônicas e de melodias baseadas nessas séries; Entoação de solfejos, de canções e temas da música erudita (claves de Sol na 2ª linha e Fá na 4ª linha, compasso simples ou composto com diferentes unidades de tempo); Entoação de solfejos e de excertos de música erudita, com ou sem acompanhamento, em qualquer tonalidade, modo ou compasso, podendo ter mudanças de clave; Entoação de melodias modais, tonais ou atonais com mudanças de compasso e de andamento; Entoação de melodias visando particularmente as dificuldades rítmicas; Entoação de melodias em que se alterna a entoação em voz alta com a entoação mental (a mudança de uma para outra é feita através de indicação do professor); Entoação de melodias para a prática da transposição tonal e modal; Ditado de seqüências de intervalos (tonais e atonais); Ditado de séries de 12 sons (séries dodecafônicas); Ditado melódico à base de intervalos simples e diferentes tessituras; Ditado melódico com intervalos compostos; Ditado melódico em qualquer tonalidade ou modo antigo; Ditado melódico com dificuldades rítmicas; Ditado melódico para o refazer exercícios rítmicos (ditado melódico com ritmo dado); Ditado melódico com mudança de compasso; Ditado a duas partes de tipo contrapontístico; Ditado a duas partes, sendo uma percutida; Ditado a duas e três partes, tendo apenas que se escrever uma delas.

**Harmonia:** Entoação de escalas em cânone; Entoação e classificação de intervalos harmônicos; Entoação arpejada de acordes de 3, 4 e 5 sons; Leitura de cânones, leitura a 2, 3 e 4 vozes e leitura vertical; Ditado de seqüências de acordes de 3 e 4 sons; Ditado de agregados sonoros a 3 partes; Ditado de excertos musicais, vocal ou instrumental, a 2, 3 ou 4 partes, tendo apenas que escrever 1, 2 ou 3 partes do excerto; Ditado de corais a 3 e 4 vozes; Ditado a 2 e 3 partes de tipo contrapontístico; Ditado modulante, para detecção do lugar onde se dá a modulação; Identificação de cadências.

## **Criatividade**

**Ritmo:** Criar frases rítmicas; Criar a figuração a uma série de sons e entoar; Criar o acompanhamento rítmico para uma melodia previamente apresentada.

**Melodia:** Criar uma melodia para um acompanhamento rítmico em ostinato; Criar uma melodias para uma frase rítmica previamente apresentada; Criar uma variação de uma melodia em aspetos como modo, andamento, intensidade e carácter.

**Harmonia:** Criação coletiva com as notas dos acordes; Criação coletiva de melodias com as notas do acorde sobre uma frase rítmica dada.

## **Teoria**

Pauta, linhas suplementares, linha de oitava; Claves, notas, figuras e pausas; Claves em uso e em desuso: Instrumentos ou vozes em que se aplicam ou aplicaram; Intervalo e unísono (ascendente, descendente e melódicos; simples e compostos; maiores, menores, perfeitos, aumentados e diminutos); Inversão dos intervalos: intervalos de tom e meio tom, meio tom diatónico e meio tom cromático; Classificação e formação de intervalos harmónicos e melódicos, simples e compostos (a partir de qualquer nota) em todas as claves; Escala diatónica modo maior, modo menor (natural, harmónica, melódica e bachiana); Escalas modais ou modos gregorianos; Acordes de 3 sons e suas inversões e agregados [...]; Noção de cadência; Ponto de aumentação, ligadura de prolongação e suspensões; Compasso, barra de divisão, barra dupla e repetições; Unidade de valor, de tempo e de compasso; Compassos binários, ternários e quaternários simples (tempos de divisão binária) e compostos (tempos de divisão ternária); Significado de do numerador e do denominador nos compassos simples e compostos; Mudanças de compasso, com o mesmo denominador ou com denominador diferente. Figura igual a figura e tempo e tempo igual a tempo; Compasso de espera; Quiáltera, síncopas e notas a contratempo; Metrónomo e diapasão; Andamentos; Abreviaturas e locuções italianas; Movimento das vozes ou partes instrumentais: direto, contrário, oblíquo, retrógrado; Índices acústicos ou índices de 8<sup>a</sup>; Alterações simples e alterações duplas; Alterações fixas, correntes e de precaução; Escalas maiores e menores (natural, harmónica e melódica); Graus e sua denominação, graus conjuntos e graus disjuntos; Armações de clave das tonalidades maiores e menores; Tonalidades relativas e tonalidades homónimas; Sinais de articulação de agógica e de dinâmica; Nomenclatura das notas e das tonalidades em inglês e alemão; Sistemas musicais (modalidade, polimodalidade, tonalidade, politonalidade, atonalismo e serialismo); Conceito de consonância e dissonância; Série dos sons harmónicos (inferiores e superiores); Notação contemporânea.

### Exercícios complementares

Exercícios de coordenação e de independência; Classificação de intervalos de intervalos simples nas claves de Sol na 2ª linha e Fá na 4ª linha e alternadamente nas duas claves, que podem aparecer escritos harmônica e melodicamente.

Construção de intervalos simples a partir de qualquer nota; Escrita de escalas maiores a partir de qualquer tônica e aplicando as alterações ocorrentes nas claves de Sol na 2ª e Fá na 4ª linha; Escrita de escalas maiores e menores (natural, harmônica e melódica), com armações de clave nas claves de Sol na 2ª e Fá na 4ª linha; Identificação pela leitura mental de fragmentos de obras conhecidas; Exercícios de memorização; Memorização de fragmentos melódicos, rítmicos e polifônicos sem a ajuda do instrumento para posterior reprodução vocal ou instrumental; Acompanhar auditivamente um excerto musical e identificar os instrumentos intervenientes; Exercícios para a percepção de combinações tímbricas; Exercícios visando especialmente a rapidez e captação auditiva; Entoação de uma melodia, entoando em cânone o ritmo da mesma; Leitura ao piano, em conjunto com o professor (ou com outro aluno) de trechos de várias obras; Solfejo através de partituras. Seguir pela audição uma obra, acompanhando visual e auditivamente o maior número possível de vozes, cantando uma delas; Exercícios de entoação visando a transposição e de transcrição (modal e tonal); Exercícios de transposição cantada e ao instrumento; Leitura de excertos musicais contemporâneos (notação musical contemporânea); Escrever o mais integralmente possível, fragmentos de obras ouvidas; Ditados comportando secções de ritmo, melodia e harmonia; Elaboração de esquemas, mapas e quadros sinópticos sobre os assuntos estudados; Escrita e leitura das realizações dos alunos; Caligrafia musical.

### PROVAS DE AVALIAÇÃO

**PROVA ESCRITA:** Ditado rítmico percutido a uma e a duas partes usando as regiões extremas do piano ou instrumentos de percussão de diferentes timbres, em compasso simples e composto; Ditado melódico, sem figuração rítmica, de uma sequência de intervalos; Ditado melódico modal ou tonal (modo maior ou menor) com número definido de alteração fixas, em compasso simples ou composto. Pode conter modulações e a sua extensão pode variar entre os 6 e os 10 compassos; Ditado melódico a duas partes em pauta dupla com número definido de alteração fixas, em compassos simples e compostos; Ditado a 2 partes, sendo uma melódica e outra rítmica; Ditado a 3 partes de tipo contrapontístico; Reconhecimento e identificação auditiva de acordes de 3, 4 e 5 sons; Reconhecimento e identificação de cadências; Classificação de intervalos simples nas claves de Sol na 2ª linha e Fá na 4ª linha, alternadamente; Construção de intervalos harmônicos a partir de notas dadas; Escrita de organizações sonoras a partir de uma nota dada; Escrita de uma escalas.

**PROVA ORAL:** Leitura rítmica percutida, à primeira vista, de um pequeno excerto rítmico, sem compasso (divisão binária e divisão ternária); Leitura entoada, com acompanhamento ao piano, de um solfejo escolhido de entre os aprovados a prova; Leitura entoada à primeira vista de uma melodia em modo maior ou menor, com alterações fixas previamente definidas, em compasso simples ou compostos. O excerto pode conter modulações; Solfejo, não entoado, à primeira vista, de um trecho em pauta dupla, alternada, nas claves de Sol, 2ª linha, Fá, 4ª linha e Dó 3ª e 4ª linha; Solfejo não entoado de um trecho sem claves, em compasso simples ou composto, contendo apenas intervalos previamente definidos; Solfejo não entoado visando dificuldades rítmicas, escrito nas claves de Sol na 2ª linha e Fá na 4ª linha, em compasso simples ou composto. A leitura pode considerar o andamento correspondente a semínima a 54bpm e semínima com ponto a 42bpm; Improvisação de uma melodia tonal, no modo maior ou menor, numa tonalidade até 4 alterações fixas, entoada com nome das notas, sobre um ritmo previamente definido, com marcação de compasso simples ou composto. O início desta improvisação será dado por um fragmento melódico escrito; Improvisação de uma melodia modal;

Um exercício sorteado de entre os propostos do Fontaine [Traité Pratique du Rythme Mesuré, Vol 1 e 2 – Fontaine]; Dois exercícios sorteados de entre os propostos de Hindemith [Adiestramiento Elemental para Musicos – Hindemith]; Formulação de questões sobre conhecimentos teóricos.

### **Bibliografia**

#### *Ditados e Leitura:*

Traité de Dictées Musicales en Trois Parties. René Delaunay Ed. Alphonso Leduc, Paris.

Étude de l' Audition. G. Dandelot. Lemoine, Paris.

Guida Teorico-pratica per linsegnamento del dettato musicale. Pozzoli (I, II, III), Ed. Ricordi.

École de la Dictée (1er. Recueil – 400 exercices gradués). R. Ducasse, Ed. Durand & C., Paris.

Modus Vectus. Lars Edlund. Nordiska Musikförlaget, Stockholm.

Cent Dictées Musicales a une Voix. Robert Planel. Ed. Leduc. Paris

100 Dictées d' Accords Progressives. M. Dautremser. Ed. Lemoine. Paris.

40 Dictées a 3 te 4 Voix. S. Sohet. Ed. Lemoine. Paris.

Corais a 3 e 4 partes.

Solfège Contemporain (2º volume). Ed. Pierre Neel, Paris.

Adiestramiento Elemental para Musicos. P. Hindemith ed. Ricordi American Buenos Aires.

Solfège, Cours Elementaire. E. Willems. Pro. Musica S.A.R.L. Suisse.

Exercice d' Intonation en Trois Cahiers. Anne-Marie Mangeot. Ed. Max Eschig. Paris.

Étude du Rythme (1er, 2eme et 3eme cahier). G. Dandelot. Alphonse Leduc. Paris.

Solfège Pratique (106 exercices progressifs...) J. Hansen. Ed. Alphonse Leduc. Paris.

Teoria e Conhecimentos Musicais

Principes Elementaire de Théorie Musicale. Fauste Lambérat. Ed. Lemoine. Paris.

Théorie Complète de la Musique – Vol. 1 e 2. Jacques Chailley. Alphonse Leduc. Paris.

Teoria de la Musica – Vol. 1 e 2. J. Zamacois [...]

Bases Teórica da Música. Fernando Lopes Graça. Biblioteca Cosmos.

Teoria General de la Musica. Moser. Ed. U.T.E.H.N. (México)

Sinteses de Saber Musical. Kurt Pahlen. Emecé Editores. Barcelona.

Que é a Música? Valls Gorina. Biblioteca Básica Verbo. Livros RTP

O Mundo da Música. Leonard Bernstein. Ed. Livros do Brasil. Lisboa.

Dictionaire de la Musique et Dictionaire des Musiciens. Roland de Candé. Ed. Seuil. Paris

Dictionaire de la Musique Contemporaine. Claude Restand. Larrousse. Paris.

Como Escuchar la Musica. A. Copland. Instituto del libro Educationes Huracin. La Habana.

Obras vocais ou instrumentais de épocas históricas definidas para o desenvolvimento de páticas pedagógicas como leitura, ditados e estudo da teoria e cultura musical.

### **Quadro 3 Programa de Educação Musical – síntese descritiva**

*Nota: Programa de Educação Musical (Pedroso, 2003; Almeida, 2009 e Raimundo, 2014).*

Do que foi possível verificar, constata-se que as disciplinas onde se situam as raízes genealógicas da atual disciplina de Formação Musical evidenciavam o caráter técnico que a aprendizagem musical preconizava nessa altura. A literatura remete para a ideia de que as questões intelectuais próprias da percepção musical não tinham o mesmo relevo quanto aquele que era dado às disciplinas de execução e

de prática instrumental dado o valor secundário e utilitário que estas disciplinas (Rudimentos, Preparatórios e Solfejo) tinham no currículo. Um elemento que apraz salientar da evolução da disciplina refere-se à promoção de práticas pedagógicas da leitura entoada, algo que se veio a verificar na disciplina de Solfejo. De facto, essa prática (leitura entoada) apresentou-se como uma “inovação” no ensino da música uma vez que, ao contrapor-se com o tecnicismo antipedagógico vigente na prática do solfejo rezado, permitia ao aluno uma maior apropriação do sentido musical que as notas musicais graficamente exprimem. Na Experiência Pedagógica da 1971 dá-se a passagem da disciplina de Solfejo para a de Educação Musical, a qual, mantendo-se ainda como disciplina secundária no currículo (denominada de disciplina *Anexa*), dava continuidade à valorização das práticas da leitura entoada. Torna-se marcante nesta disciplina o maior cuidado pedagógico por uma aprendizagem musical que se pretendia mais viva e efetiva. Reflexo disso são as novas propostas pedagógicas que davam primazia à vivência e à prática musical como forma de significação dos múltiplos elementos que compõem a linguagem musical.

## **2. FORMAÇÃO MUSICAL, UMA “NOVA” DISCIPLINA ESCOLAR: A PARTIR DE 1983**

Tal como anteriormente referido, o Decreto-lei n° 310/83 de 1 de julho assinala um importante momento da história do ensino especializado da música em Portugal pela forma como procurou “aproximar a estrutura de funcionamento dos cursos dos Conservatórios das escolas genéricas, estabelecendo um plano de equivalências para os vários níveis de ensino” (Vieira, 2009, p. 531). Nesse contexto, a disciplina de Educação Musical, que era ministrada no ensino especializado da música desde o início da experiência pedagógica de 1971 (em substituição da disciplina de Solfejo) é agora convertida na disciplina de Formação Musical. Esta nova disciplina apresentava-se como uma disciplina que, pela determinação do Decreto, tinha como objetivo geral o desenvolvimento das bases gerais da formação musical no curso preparatório e no curso secundário unificado (Art.º 3), bem como o aprofundamento da educação musical e dos conhecimentos do domínio das Ciências Musicais, no curso complementar de música de Formação Musical (Art.º 4). Uma das alterações prevista para a nova disciplina de Formação Musical era o seu período de lecionação. Face aos seis anos letivos da sua antecessora, a disciplina de Educação Musical, passou a considerar um período de lecionação de oito anos lectivos (Despacho n° 78/ SEAM/85). Apesar de ser um período de lecionação igual ao das demais disciplinas de instrumento, algo que também já acontecia com a disciplina de Educação Musical, o que realmente constitui uma novidade neste Decreto-lei 310/83 é o facto da nova disciplina de Formação Musical já não ser considerada uma disciplina Anexa, como o era a sua antecessora, a disciplina de Educação



Musical. Consideramos, por isso, que se iniciou nesta altura um novo período na história da disciplina de Formação Musical, o qual é marcado pela (re)definição do lugar que a disciplina passou a ocupar no currículo do ensino especializado da música: deixa de ser uma disciplina secundária no ensino e aprendizagem musical, deixa de ter uma função complementar do ensino e da prática instrumental, para assumir um lugar próprio no currículo, tal como o das demais disciplinas.

## **2.1. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM**

A clarificação dos objetivos por que se deveria orientar a disciplina de Formação Musical surgiu da necessidade de dar resposta a uma certa falta de preparação para a assimilação da linguagem musical que, segundo Macedo (1986, p. 8) os alunos regularmente tendiam a manifestar. Segundo a autora, a esta problemática associava-se ainda uma certa inabilidade didática e pedagógica no processo de ensino e aprendizagem do fenómeno musical contemporâneo. Como tal, e como ponto de partida, Macedo (1986) enumera um conjunto de objetivos que, na sua perspetiva deveriam nortear a disciplina de Formação Musical. Eram eles:

- a. Interligar e perspetivar as diferentes matérias relacionadas com a Formação Musical, numa ótica alargada e que incluía a realidade musical do nosso século;
- b. Praticar, consciencializar e dominar os elementos que constituem a música;
- c. Conciliar, quando possível, a tradição com a mutação constante, reconhecendo os novos caminhos apontados [...];
- d. Educar o ouvido de forma a poder assimilar o fenómeno sonoro em geral e o fenómeno musical em particular, através do tempo e das épocas;
- e. Desenvolver, de forma ordenada e sistemática, as faculdades musicais;
- f. Formar o futuro músico sob o ponto de vista técnico e estético, através de um contacto assíduo com a literatura musical de várias épocas, estilos, géneros e proveniências (p. 8).

Dos objetivos enunciados e que, em certa medida, podemos considerar como objetivos gerais para o ensino e aprendizagem musical na disciplina de Formação Musical, é de realçar a referência às diferentes matérias de âmbito musical em estudo. É como que uma marca da abrangência por que se pretendia caracterizar esta disciplina e que se materializava na educação do ouvido, na consciencialização e no domínio de todos os elementos que constituem a música, numa perspetiva de conhecimento cultural, temporal e estilístico.

A complementar esta definição de objetivos para a disciplina de Formação Musical, Pinheiro (1994) referia também que o principal objetivo era “ser um meio de desenvolvimento cultural e artístico e meio de desenvolvimento da expressão musical” (p. 4). Aprofundando esta ideia, e como indicador do trabalho pedagógico a realizar com os alunos, o desenvolvimento das competências auditivas era ainda

apresentado pelo autor como a meta mais relevante por que se deveria orientar a disciplina de Formação Musical (Pinheiro, 1994, p. 5).

Ao referir-se a um estudo de mestrado por si desenvolvido sobre a disciplina de Formação Musical, Pedroso (2004) confirma a linha evolutiva dessa disciplina, em termos de objetivos, ao referir que um dos seus aspetos centrais na contemporaneidade é “a educação do ouvido, isto é, o desenvolvimento das capacidades de identificação e escrita dos sons musicais ouvidos, bem como a capacidade de imaginar/ouvir os sons/estruturas sonoras escritos” (p. 8).

Sobre os objetivos educativos afetos à disciplina de Formação Musical, e seguindo a linha de continuidade temporal que sustenta a evolução desta disciplina, há ainda a acrescentar a perspetiva de Caspurro (2006) que lista um conjunto de ações pedagógicas, as quais se apresentam na atualidade como manifestações norteadoras do processo de ensino e aprendizagem musical em disciplinas como a de Formação Musical:

[...] pensar, desvendar o desconhecido, resolver dilemas, procurar soluções, encontrar caminhos, realizar desejos, produzir e criar conhecimento – no domínio das disciplinas de Instrumento, de Formação Musical, de Análise e Teoria, de Composição, etc. – são objetivos que, em última instância, constituem, todos, manifestações artísticas de viver (Caspurro, 2006, p. 132).

De salientar ainda que a abrangência destas ações representava em si mesma a materialização de uma nova conceção paradigmática de Formação Musical. Tratava-se de uma disciplina aberta a novos horizontes que, como referia Raimundo (2014), deixava de “ter como únicos objetivos a leitura e a escrita musicais, centradas em ditados, leituras ou na teoria musical” (p. 7). O ouvido, o pensamento musical e a importância dada à contextualização desse pensamento no panorama cultural, histórico e sociológico passam a ser muito mais relevantes.

## **2.2. CONCEÇÃO PROGRAMÁTICA**

Ao regulamentar os princípios pelos quais se deveria orientar a transição para os novos planos de estudo do ensino vocacional da música na disciplina de Formação Musical, o Despacho nº 78/SEAM/85 expunha a ação de influência que o passado da disciplina exercia sobre aquilo que viria a ser a sua conceção programática ao longo dos anos:

Enquanto não forem definidos novos programas do ensino vocacional da música, os programas dos novos graus de Formação Musical de Instrumento e de Canto, bem como de História da Música, de

Acústica e de Italiano, são os definidos para os correspondentes anos dos programas da experiência de 1971, com as adaptações necessárias (Despacho n° 78/SEAM/85, n° 27).

Sobre essa realidade, Gomes (2000, p. 87) dava conta de que os novos programas para Formação Musical nunca chegaram a ser publicados, seguindo-se como referência, e durante muitos anos, os programas de 1930 (Decreto n.º 18.881 de 25 de setembro de 1930) e os programas da Experiência Pedagógica de 1971. Além disso, o próprio Despacho publicado a 17 de setembro de 1990 era a confirmação de que a conceção programática da disciplina de Formação Musical tinha como referencial o programa da Experiência Pedagógica de 1971:

Até à entrada em vigor da próxima reforma do ensino da música, deverão aplicar-se os programas da experiência pedagógica de 1971 nas disciplinas para as quais não tenham sido ainda aprovados os novos programas dos cursos básicos e complementares de Música (Despacho 65/SERE/90, n° 7).

Apesar das ligações e referências aos antigos programas de Formação Musical, a reflexão sobre a função e o sentido desta disciplina na formação dos alunos, apontava à concretização de novas abordagens pedagógicas, assim como à atualização das suas práticas. Como exemplo, Macedo (1986, pp. 8-11) defendia que o processo de ensino e aprendizagem musical na disciplina de Formação Musical teria de ser orientado para o conhecimento de todos os elementos pelos quais a música é constituída, devendo para tal realizar-se um profundo trabalho de desenvolvimento auditivo. A autora salientava a importância da vivência sensorial da música e posicionava a leitura musical como o meio pelo qual, através da ideação sonora ou da execução vocal e /ou instrumental, se poderia reviver as obras musicais do passado e do presente. Nesse seguimento, apresentava também a escrita musical como a materialização da consciência auditiva do fenómeno musical, mas atribuía, sobretudo, à criatividade um lugar de destaque no conjunto das matérias que integravam esta nova disciplina:

A criatividade baseada em elementos musicais tradicionais e não tradicionais: A criatividade, a nível da Formação Musical, merece ocupar um lugar de certa importância no conjunto das matérias que integram esta disciplina. Partindo de actos elementares, estimulando e desenvolvendo a capacidade de invenção, de experimentação e de expressão deve progressivamente atingir aspectos mais complexos [...] A criatividade como componente da disciplina de Formação Musical pode basear-se em elementos tradicionais ou não tradicionais. Mas quer sejam uns quer sejam outros, devem estar previamente assimilados e dominados, pois entende-se que neste tipo de trabalho a ideia deve ser de imediato concretizada. Se assim não for, está-se a penetrar em terreno afecto à composição, que pressupõe uma atitude e elaboração diferente e se corporiza noutros tipos de construções sonoras, apoiadas em técnicas e conhecimentos específicos. (Macedo, 1986, p. 11).

Finalmente, a autora referia-se aos três tipos de memória musical (memória rítmica, memória auditiva e memória mental) para nos dizer da importância que o seu desenvolvimento tinha, não só para a retenção de ideias musicais, como para o reviver dos factos musicais na própria disciplina de Formação

Musical. Tratava-se de uma competência que, não se podendo fabricar, deveria ser desenvolvida pelas práticas pedagógicas desenvolvidas na própria disciplina de Formação Musical e que seriam indispensáveis e “de maior importância no acto de compor, na prática instrumental, ou vocal, e na direcção instrumental ou vocal” (Macedo, 1986, p. 12).

Nos estudos realizados por Pedroso (2003), Almeida (2009), Raimundo (2014) e Pais-Vieira (2019) foi possível verificar a forma como, em diferentes momentos, o programa de Formação Musical era concebido na totalidade ou em parte das escolas públicas de ensino especializado da música. De referir que, durante muitos anos, estes programas serviram também de orientação curriculares aos programas da disciplina de Formação Musical das escolas de ensino especializado da música da rede de ensino particular e cooperativo.

A propósito de um estudo realizado sobre o papel da disciplina de Formação Musical no ensino especializado da música e referindo-se especificamente aos programas da disciplina de Formação Musical do Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga, do Conservatório de Musica do Porto, do Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, da Escola de Música do Conservatório Nacional (Lisboa) e do Instituto Gregoriano de Lisboa, Pedroso (2003) constatava que todos eles previam a realização de “atividades tradicionais de formação do ouvido, como leituras/entoações, para além da transmissão de conhecimentos básicos de teoria musical e do ensino da notação musical tradicional” (p. 27). A utilização de obras de repertório para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem musical (leituras, ditados, análise e teoria musical) era apresentada como uma alternativa à música e aos exercícios exclusivamente executados ao Piano. A autora dava conta da evolução desta disciplina face às suas antecessoras e evidenciava a atualização dos conteúdos e das competências a desenvolver pelos alunos, ao mesmo tempo que realçava o papel de maior destaque que esta disciplina tinha na sua formação. Não obstante, referia que a falta de princípios orientadores e a falta de clareza na definição dos objetivos e das competências de aprendizagem previstos por alguns desses programas e pelos exercícios que propunham, poderia limitar um correto entendimento desse documento pedagógico, resultando isso na anulação de uma nova filosofia de ensino para a disciplina de Formação Musical e na consequente preponderância em práticas pedagógicas mais antigas, baseadas no treino pelo treino, bastante centradas nas situações de avaliação dos alunos.

O estudo de Almeida (2009), a propósito da utilização de repertório musical português na disciplina de Formação Musical do Curso Básico de Música, é possível constatar as divergências

existentes entre os programas da disciplina de Formação Musical dos seguintes Conservatórios públicos: Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, Conservatório de Música do Porto, Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, Conservatório de Música de Coimbra, Instituto Gregoriano de Lisboa e Escola de Música do Conservatório Nacional (Lisboa). O autor dava conta que os programas estavam desatualizados, não sendo possível verificar critérios de uniformidade ao nível da sua conceção (Almeida, 2009, p. 36). Referia que esses programas eram contrastantes ao nível da sua estrutura e apresentação, ao nível dos objetivos a atingir e dos conteúdos de aprendizagem, ao nível da apresentação de bibliografia, materiais de estudo e recursos didáticos. As diferenças verificadas nesses programas indicavam, na perspetiva do autor, um estilo e uma conceção de Formação Musical que se diferenciava de professor para professor e de escola para escola (Almeida, 2009, pp. 48-49).

Da análise feita aos programas por Almeida (2009) constatava-se ainda que as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Formação Musical visavam essencialmente o desenvolvimento de competências musicais ao nível da leitura entoada, da leitura não entoada, da escrita (realização de ditados musicais, da aquisição de conhecimentos de teoria e, finalmente, de análise musical. Embora estivesse previsto em todos os programas, o desenvolvimento da criatividade era bastante limitado, restringindo-se apenas à improvisação de frases musicais numa estrutura de pergunta / resposta e à improvisação de uma frase musical a partir de um ritmo dado. Na perspetiva do autor, o desenvolvimento criativo dos alunos apresentava-se assim como uma área de desenvolvimento secundária quando comparada com as demais áreas curriculares previstas nesses programas (Almeida, 2009, p. 49).

O estudo desenvolvido sobre música polifónica portuguesa dos séculos XVI e XVII e a sua utilização como recurso didático no ensino da música, na disciplina de Formação Musical, Raimundo (2014) referia que o programa oficial da disciplina de Formação Musical era o ainda programa de Educação Musical da Experiência Pedagógica, iniciada no ano de 1971 (p. 135), servido esse programa de referência ao que havia sido desenvolvido e seguido pelos Conservatórios públicos portugueses.

Da análise feita a esse programa é possível verificar que, ao nível elementar, o ensino da música visava a educação da observação, da atenção, da memória, da audição interior e da apreciação musical. Os conhecimentos e as competências rítmicas, melódicas e harmónicas eram abordados no âmbito da prática pedagógica de leitura, de escrita e de desenvolvimento auditivo. Neste último domínio (auditivo) compreendia-se ainda o desenvolvimento de conhecimentos e competências tímbricas. A criatividade,

ao nível do 1º ano, representava apenas uma pequena parte do programa e atendia aos domínios do ritmo e da melodia. O desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos teóricos básicos, no 2º ano, estava associado à aplicação prática dos mesmos. Para o 5º e 6º ano, o programa previa a continuidade, desenvolvimento e aprofundamento dos conteúdos curriculares anteriormente abordados ao nível dos ditados, da leitura e da teoria musical. Para além das atividades e conteúdos que propunha, o programa apresentava ainda uma bibliografia auxiliar na qual, entre outros, incluía dicionários de música, livros de teoria musical, obras didáticas especificamente destinadas à realização de leituras e de ditados. Além disso, dava algumas indicações sobre o tipo de repertório musical a considerar. A finalizar, o programa continha ainda uma matriz das provas de exame que se realizavam quer na modalidade escrita, quer na modalidade oral. A prova escrita consistia essencialmente na realização de ditados e alguns exercícios teóricos. Por sua vez, a prova oral era constituída por exercícios estudados e exercícios à primeira vista para leitura musical, entoada e não entoada. A estes acrescentava-se ainda a formulação de questões de domínio teórico.

Sobre o programa anteriormente referido, Raimundo (2014, p. 137) afirmava que esse era o programa que se encontrava em vigor na Escola de Música do Conservatório Nacional e no Conservatório de Música do Porto. O autor referia que no caso da Escola de Música do Conservatório Nacional havia sido elaborada uma versão atualizada do programa de Educação Musical da Experiência Pedagógica e, no caso do Conservatório de Música do Porto, introduzidas algumas alterações pontuais. Embora não afirmasse que esse programa de Educação Musical fosse o programa adotado pelo Instituto Gregoriano de Lisboa e pelo Conservatório de Música de Coimbra, Raimundo (2014, pp. 137-138) dava conta da existência de inúmeras semelhanças entre o Programa de Educação Musical de 1971 e o programa de Formação Musical adotado por esses Conservatórios nos anos 80. No caso do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro e do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, o programa de Formação Musical apresentava diferenças consideráveis quando comparado com o já referido programa de Educação Musical, não obstante a existência de uma ténue relação entre esses programas.

Num estudo de Doutoramento mais recente sobre a disciplina de Formação Musical, intitulado por “Papel da supervisão pedagógica na (re)construção da disciplina de Formação Musical – um estudo de caso no estágio da formação inicial de professores” a autora, Luísa Pais-Vieira (2019), recorreu a uma série de documentos orientadores formais (Programa Curricular, Matrizes de Provas e Grelha de Progresso) da disciplina de Formação Musical para caracterizar a forma como esta disciplina se tem vindo a desenvolver em termos de objetivos /competências, conteúdos, atividades /estratégias, recursos /

fontes e avaliação nas escolas de ensino especializado da música da região do Porto (Pais-Vieira, 2019, p. 44). Com base no que se fazia constar nesses documentos, a autora referia que a preocupação com aspetos como o desenvolvimento do ouvido, o desenvolvimento da cultura auditiva e o conhecimento da linguagem musical do século XX remetia para uma maior abrangência dos objetivos de aprendizagem da disciplina de Formação Musical, uma vez que até então o código musical se apresentava como o domínio de conhecimento e competência musical a merecer o principal destaque nas práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical (p. 65). A autora salientava ainda a preocupação implícita no programa com outros domínios, nomeadamente o da expressão musical associado a práticas criativas como a composição musical, o domínio auditivo (ouvido musical crítico), associado a práticas de leitura de um repertório diferenciado dentro do repertório da música ocidental.

Sobre as Grelhas de Progresso, Pais-Vieira (2019, p. 58) fazia saber que, enquanto documento orientador das práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical, ele tinha implícita uma visão estratégica pela forma como sequenciava os conteúdos programáticos e as atividades a desenvolver. Dava como exemplo a prática da improvisação que, no 1.º grau, começava por ser de forma entoada, sem o nome das notas a partir de sequência harmónica e progredia de forma a ser uma improvisação entoada com o nome das notas, no 5.º grau. A autora referia ainda que esta Grelha de Progresso previa, além dos conteúdos específicos de cada grau, o desenvolvimento de práticas de leitura musical, de escrita musical, de ditados, de identificação, classificação e construção de estruturas musicais como intervalos, acordes, escalas, entre outros (Pais-Vieira, 2019, p. 60). Finalmente, as Matrizes das Provas permitiam, segundo a autora, obter um conhecimento acerca da realidade da avaliação em Formação Musical, a qual se baseava na realização de provas escritas e provas orais. As primeiras previam a realização de exercícios como ditados rítmicos (1 ou 2 partes), ditados de sons, ditados melódicos (1 ou 2 vozes), ditados de acordes, classificação e construção de intervalos acordes e escalas, por sua vez as provas orais previam a realização de exercícios como o solfejo entoado e o solfejo rezado, leituras estudadas e leituras à primeira vista, a formulação de questões sobre conteúdos teóricos que progrediam em dificuldade conforme o nível de ensino e, finalmente, a improvisação. Segundo a autora, este tipo de prova (Prova Oral) parecia estar mais orientado para o mesmo tipo de ensino que era desenvolvido pela antecessora disciplina de Formação Musical e Educação Musical, a disciplina de Solfejo (Pais-Vieira, 2019, p. 62). De salientar ainda que, na perspetiva da autora, ambos os documentos (Grelha de Progresso e Matrizes das Provas) explicitavam práticas pedagógicas demasiado focadas no domínio do código musical não expondo de forma clara e evidente outras atividades desenvolvidas nas aulas de

Formação Musical e as filosofias pedagógicas que têm sustentado a prática pedagógica desta disciplina (Pais-Vieira, 2019, p. 65).

Nestes quatro estudos anteriormente referidos, Pedroso (2003), Almeida (2009), Raimundo (2014) e Pais-Vieira (2019) foi possível verificar a forma como, em diferentes momentos, a conceção programática da disciplina de Formação Musical se tem vindo desenvolver na totalidade ou em parte das escolas públicas de ensino especializado da música. O quadro que se segue sintetiza os principais elementos a destacar desses estudos relativamente à conceção programática da disciplina de Formação Musical.

<b>Conceção Programática da disciplina de Formação Musical: a partir de 1983</b> [segundo os estudos de Pedroso (2003), Almeida (2009), Raimundo (2014) e Pais-Vieira (2019)]
<b>ESTUDO N.º 1</b> <b>Título:</b> A disciplina de formação musical. Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário). [Universidade do Porto. Tese de Mestrado]. <b>Autora:</b> Maria de Fátima Martins Pedroso (Pedroso, 2003).
<b>Contexto educativo em que a conceção programática da disciplina de Formação Musical foi estudada:</b> Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian; Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga; Conservatório de Música do Porto; Escola de Música do Conservatório Nacional (Lisboa); Instituto Gregoriano de Lisboa.
<b>Principais elementos referidos acerca dos Programas de Formação Musical:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Mencionava que os programas de Formação Musical em estudo propunham atividades tradicionais de formação do ouvido, nomeadamente ditados, leituras entoadas e previam ainda a aquisição de conhecimentos básicos de Teoria Musical e da notação tradicional (Pedroso, 2003, p. 27).</li><li>– Assinalava que já não se verificava a utilização exclusiva do piano como recurso didáticos e que eram utilizadas obras da literatura musical para a realização de leituras, ditados e análise de elementos teóricos da música (Pedroso, 2003, p. 27).</li><li>– Entendia que os programas se apresentavam pouco claros quanto aos objetivos fundamentais a atingir e competências a desenvolver o que sugeria uma certa falta de reflexão acerca de filosofia de ensino vigente e fazia perdurar pensamentos pedagógicos do passado (Pedroso, 2003, pp. 27-28).</li><li>– Denotava-se a ausência de princípios orientadores das práticas pedagógicas, o que potenciava a falta de entendimento acerca dos exercícios desenvolvidos, a existência de um treino pelo treino e um foco maior nas situações de avaliação (Pedroso, 2003, p. 28).</li></ul>
<b>ESTUDO N.º 2</b> <b>Título:</b> O Repertório Português no Curso Básico do Ensino Especializado. Manual para os 1º e 2º graus da Disciplina de Formação Musical. [Universidade do Minho. Tese de Mestrado]. <b>Autor:</b> João Carlos Pinto de Almeida (Almeida, 2009).
<b>Contexto educativo em que a conceção programática da disciplina de Formação Musical foi estudada:</b>



Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro. Conservatório de Música de Braga Calouste Gulbenkian. Conservatório de Música do Porto. Escola de Música do Conservatório Nacional (Lisboa). Instituto Gregoriano de Lisboa. Conservatório de Música de Coimbra.

**Principais elementos referidos acerca dos Programas de Formação Musical:**

- Dava conta que os programas de formação Musical das várias escolas divergem quanto à sua forma de apresentação. Uns estruturavam a informação recorrendo ao uso de tabelas, outros apresentavam uma listagem dos conceitos e/ou dos objetivos a atingir (Almeida, 2009, p. 48).
- Referia que os programas de Iniciação Musical e de Formação Musical da Escola de Música do Conservatório Nacional estavam organizados em tabelas com conteúdos e objetivos, nas seguintes áreas de estudo: sensorial, leitura e escrita (Almeida, 2009, p. 48).
- Referia que os programas do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga estavam dispostos em tabelas (1º ao 9º ano). Os objetivos estavam divididos pelas seguintes áreas de estudo: aprendizagens ativas, desenvolvimento auditivo, conceitos - aspetos melódicos, conceitos - aspetos rítmicos e teoria. Estava ainda definido o material didático para cada ano. No Curso Secundário (10º a 12º ano) o programa estruturava-se em tabelas. Na primeira coluna evidenciava-se a prática dos ditados globais, ditados rítmicos, leituras não entoadas, leituras entoadas, e teoria e análise. Na segunda coluna estavam definidos os objetivos a atingir com atividade referida na primeira coluna, e na terceira coluna referiam-se os recursos didáticos necessários ao desenvolvimento da atividade (Almeida, 2009, p. 48).
- Referia que os programas do Conservatório de Música do Porto, do Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian e do Conservatório de Música de Coimbra tinham definidos os objetivos e os conteúdos a abordar (Almeida, 2009, pp. 48-49).
- Entendia que as diferenças existentes aos mais variados níveis nos programas de Formação Musical indicava uma conceção programática de Formação Musical que variava de escola para escola e até de professor para professor (Almeida, 2009, p. 49).
- Constatava ainda que a área de estudo a que respeitava a criatividade, embora presente em todos os programas, nem sempre surgia devidamente considerada, dada a sua parca utilização enquanto recurso didático / pedagógico e enquanto competência a desenvolver.
- Salientava que as obras musicais do século XX e do século XXI eram quase sempre esquecidas, particularmente obras musicais cuja linguagem se afastava mais do sistema tonal e obras cujas partituras não eram convencionais.

**ESTUDO N.º 3**

**Título:** La polifonia portuguesa de los siglos XVI y XVII em la Formación Musical en las escuelas de la enseñanza especializada y superior de música. [Universidad de Extremadura. Tese de Doutoramento].

**Autor:** José Filomeno Martins Raimundo (Raimundo, 2014).

**Contexto educativo em que a conceção programática da disciplina de Formação Musical foi estudada:**

Conservatório de Música Aveiro. Conservatório de Música de Braga. Escola de Música Conservatório de Música do Porto. Escola de Música do Conservatório Nacional. Instituto Gregoriano de Lisboa. Conservatório de Música de Coimbra.

- Referia que a conceção programática da disciplina de Formação Musical se baseava no programa de Educação Musical da Experiência Pedagógica. (Raimundo, 2014, pp. 137-138).
- Apresentava a estrutura do programa nas seguintes secções: ditados, leituras e conhecimentos teóricos. A estas acrescentava ainda uma secção destinada à bibliografia recomendada.

- Destacava o desenvolvimento auditivo como um dos principais objetivos por que se desenvolvia o programas para a disciplina de Formação Musical.
- Relacionava as obras referenciadas na bibliografia com uma maior incidência na prática dos ditados musicais.
- Dava conta da utilização de repertório musical nas práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical, porém referia que os exercícios realizados no âmbito da leitura e da escrita musical (ditados) eram maioritariamente desenvolvidos a partir de obras didáticas e académicas criadas para o efeito.
- Constatava que a escolha de repertório estava circunscrita a um período de 350 anos, sendo a música do período tonal aquela a que mais relevo se atribuía no âmbito do ensino da música em Formação Musical (Raimundo, 2014, p. 136).
- Notava que a bibliografia era muito incompleta no que respeita à recomendação de publicações de música portuguesa.

#### **ESTUDO N.º 4**

**Título:** Papel da supervisão pedagógica na (re)construção da disciplina de Formação Musical – um estudo de caso no estágio da formação inicial de professores. [Universidade do Minho. Tese de Doutoramento].

**Autora:** Luísa Pais Vieira. (Pais-Vieira, 2019).

#### **Contexto educativo em que a conceção programática da disciplina de Formação Musical foi estudada:**

Escolas de ensino especializado de música da região do Porto

- Descrevia o programa de 1974 /75 como um documento que exerceu uma grande influência na conceção programática da disciplina de Formação Musical fazendo perdurar no tempo o pensamento pedagógico da Experiência Pedagógica do Conservatório Nacional (Pais-Vieira, 2019, pp. 54-55).
- Referia que o ensino da música em Formação Musical visava a educação da observação, da atenção, da memória, da audição interior e da apreciação musical. Previa o desenvolvimento auditivo ao nível do tímbrico, rítmico, melódico e harmónico. Procurava desenvolver competências ao nível da leitura e da escrita em domínios como ritmo, melodia, harmonia e criatividade (rítmica e melódica) e ainda a aquisição de conhecimentos básicos teóricos e sua respetiva aplicação prática (Pais-Vieira, 2019, pp. pp.55-56).
- Considerava que o desenvolvimento do ouvido, da cultura auditiva, da leitura à primeira vista e o conhecimento da linguagem musical do século XX remetiam para objetivos de aprendizagem mais amplos, quando comparado aquele que era considerado como um dos principais objetivos da disciplina de Formação Musical: o domínio do código musical (Pais-Vieira, 2019, p. 56).
- Entendia que o programa evidenciava com clareza os conteúdos teóricos que deveriam se aprendidos, assim como as atividades pedagógicas a desenvolver na disciplina. Porém, os conteúdos abordados no âmbito da realização dessas atividades não eram evidenciados (Pais-Vieira, 2019, p. 56).
- Dava conta que a Grelha de Progresso, para além dos conteúdos e atividades que expunha, tinha implícita uma visão estratégica de ensino pela forma como sequenciava a realização das práticas pedagógicas (Pais-Vieira, 2019, p. 58).
- Referia a existência de atividades e estratégias pedagógicas que não constavam nas provas de exame. Eram consideradas importantes pela forma como podiam facilitar a aprendizagem musical, contudo não eram alvo dos processos de avaliação previstos nas Provas Orais e Prova Escritas (Pais-Vieira, 2019, p. 59).
- Exponha as atividades consideradas específicas da disciplina de Formação Musical e que constavam da Grelha de Progresso de 2006/07. Referia-se à leitura musical, à escrita musical, ao ditado, e à identificação, classificação e construção de estruturas musical (Pais-Vieira, 2019, p. 60).
- Mencionava as provas escritas e provas orais como parte integrante do processo de avaliação das aprendizagens e competências musicais desenvolvidas dos alunos. A prova escrita contava com exercícios

como o ditado rítmico a uma e/ou duas partes, o ditado de sons, o ditado melódico a uma e/ou duas vozes, o ditado de acorde, a construção de escalas e a classificação de intervalos e acordes (Pais-Vieira, 2019, p. 62).

- Considerava vasta as fontes e bibliografia que serviam de referência ao estudo e práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical. Referia ainda que a inexistência de um programa oficial tem levado a existência e utilização de manuais não publicados (Pais-Vieira, 2019, p. 62).

#### **Quadro 4 Conceção programática da disciplina de Formação Musical**

*Nota: Perspetivas sobre a conceção programática da disciplina de Formação Musical (Pedroso, 2003; Almeida, 2009; Raimundo, 2014 e Pais-Vieira, 2019)*

Face ao exposto, realça-se a ideia de que, em termos de conceção programática, a disciplina de Formação Musical visa o desenvolvimento dos fundamentos gerais da música, ao nível do Ensino Básico, procurando, por sua vez, o seu aprofundamento ao nível do Ensino Secundário. Do seu percurso evolutivo, salienta-se o facto desta disciplina passar a ser lecionada em oito anos letivos, deixando de ser considerada, pelo menos na lei, de disciplina “Anexa”. As suas práticas pedagógicas foram-se atualizando, mesmo que, em termos de conceção programática, se mantivesse uma ligação com a disciplina que a antecedeu, Educação Musical. Disso é exemplo uma conceção de ensino que atendia à educação da observação, da atenção, da memória, da audição interior e da apreciação musical. Tendo como um dos seus principais objetivos o desenvolvimento cultural e artístico dos alunos, a disciplina de Formação Musical deixa de se centrar apenas no conhecimento da teoria, da leitura e a escrita musical (ditados) e abre-se a novos horizontes que incluem a capacidade de imaginar, ouvir, criar e reproduzir música.

### **2.3. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO ENSINO DA MÚSICA VIGENTES EM PORTUGAL A PARTIR DOS ANOS 80**

Nos primeiros anos da sua existência, a disciplina de Formação Musical via a si atribuído um papel de relevo na formação artística e musical dos alunos. Por essa razão, a professora e pedagoga Teresa Macedo (1986) refere que a disciplina de Formação Musical não pode estar dissociada da arte musical e que, em grande parte, é seu dever a formação dos futuros músicos. Defende, para tal, o uso de obras de repertório musical erudito como material didático privilegiado para a disciplina de Formação Musical, sublinhando não haver uma razão plausível para que se aceite unicamente textos de solfejo, quando esses podem e devem “ser substituídos por composições ou fragmentos de composições relativos aos períodos mais relevantes da História da Música” (Macedo, 1986, p. 12). Como exemplo, refere a autora: “a leitura dos corais de Bach deve ser uma espécie de bíblia das aulas de Formação

Musical [...] os problemas rítmicos devem ser estudados em obras de compositores como Stravinsky, Messiaen, Boulez” (p. 12). A mesma ideia é exposta pela professora e investigadora Cristina Brito da Cruz (1988, p. 14) ao referir-se ao modelo didático e pedagógico de Kodály, implementado na Hungria, e no qual a literatura musical de cada época da História da Música servia, entre outros, a aquisição de vocabulário musical e o desenvolvimento de competências musicais como o canto, a sensibilidade rítmica, o sentido de forma, a audição melódica, a audição interior, a memória musical, a leitura e escrita musical e a improvisação.

Assumindo a prática da improvisação musical como um tópico viável no ensino da música, em todas as fases da formação musical dos alunos, a pedagoga argentina, Violeta Gainza (1990) defende, como princípio pedagógico, que se deve desenvolver uma educação musical que permita “proporcionar ao indivíduo a oportunidade de explorar livremente o mundo dos sons e de expressar com espontaneidade as suas próprias ideias musicais” (p. 13). Para tal, apresenta a improvisação musical como uma atividade projetiva, que se define pela execução musical instantânea produzida por um indivíduo ou um grupo de indivíduos. Considera ainda como uma metodologia ampla que abrange “desde a liberdade total até à sujeição a regras estritas, do próprio indivíduo ou alheias; desde a situação espontânea, irrefletida, até ao mais alto grau de participação da consciência mental” Gainza (1990, p. 13). A fim de melhor se compreender o lugar da improvisação na educação, a autora compara-a à linguagem falada, isto é, ao ato de falar com naturalidade, enquanto a execução de obras musicais é comparada à leitura e interpretação de obras e de textos literários, à recitação de poesia. Acrescenta que a prática da improvisação permite, por um lado, absorver materiais auditivos, adquirir experiências, conhecimentos, competências musicais e, por outro, expressar e exteriorizar os conteúdos musicais previamente interiorizados pelos alunos, dando assim manifestação e cor à aprendizagem musical, tornando mais amadurecida a interpretação das obras da literatura musical em estudo (Gainza, 1990, pp. 15-16).

Apoiado na ideia de que a música é o elemento central da ação pedagógica da disciplina de Formação Musical, e tal como Macedo (1986) e Gainza (1990), também o professor João Pinheiro<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> João Pinheiro: Diplomado com o Curso Superior de Piano do Conservatório Nacional, possuía o Certificado de Aptidão de Professor de Formação Musical do Ministério da Cultura de França. Foi, durante sete anos, professor de Iniciação e de Formação Musical e do Coro no *Conservatoire National de Région de Rueil-Malmaison*, França. Foi professor na Escola Superior de Música de Lisboa, a partir de 1990, onde lecionou Formação Musical, Pedagogia da Formação Musical, Pedagogia da Iniciação Musical, Harmonização ao Piano e Pedagogia Musical. Foi nomeado em 1994 Director-Pedagógico da Associação Música-Educação e Cultura que, para além de gerir Orquestra

referia que esta disciplina deveria ter na música o seu ponto de partida, a partir do qual se chegaria ao conhecimento musical. Acrescentava ainda que todas as sequências de trabalho pedagógico deveriam ter também como base as obras dos grandes compositores que marcaram a História da Música e que todas as dificuldades técnicas deveriam ser trabalhadas no seu contexto musical original:

Uma aula de Formação Musical sem música não é uma aula de Formação Musical. E por música eu entendo Bach, Beatles, Rui Veloso, Messiaen, Lopes Graça, Jacques Brel e tantos outros de tão diversos horizontes (Pinheiro, 1994, p. 5)

Apesar de defender um trabalho pedagógico com base no repertório musical, Pinheiro (1994) acrescentava ainda que poderia haver a necessidade de recorrer a determinado tipo de conteúdos mais próximos daquilo a que habitualmente se chama de “estudos” os quais, tendo como primeira finalidade o desenvolvimento técnico e a resolução de problemas específicos, tinham como finalidade última a música e o trabalho artístico dos alunos (p. 85).

Quanto à forma como este princípio se deveria pôr em prática nas aulas de Formação Musical, Pinheiro (1994, pp. 5-6) dava como exemplo a realização de exercícios, como era o caso do preenchimento de um quadro de análise auditiva em que, após a audição e análise auditiva de um excerto de repertório musical, o aluno deveria responder a questões técnicas, estilísticas e históricas da obra em estudo, nomeadamente o modo, o compasso, o andamento, o carácter, formação instrumental (instrumentos solistas e instrumentos acompanhadores), ritmos característicos, fraseado, tipo de escrita, época, compositor e obra. Apresenta-se de seguida o modelo de Quadro para Análise Auditiva<sup>17</sup> desenvolvido por Pinheiro (*s.d.a*) na disciplina de Formação Musical, a folha do aluno e a folha do professor com um exemplo da aplicação do referido exercício:

---

Metropolitana de Lisboa, geria ainda a Academia Nacional Superior de Orquestra, o Conservatório Metropolitano de Música de Lisboa, a Escola Metropolitana de Música de Lisboa e a Academia Metropolitana de Amadores de Música (Pinheiro, J. 2000, p. 24).

<sup>17</sup> Documento gentilmente cedido por João Pedro Mendes dos Santos

**QUADRO PARA ANÁLISE AUDITIVA**

1	Modo	Compasso	Andamento/Carácter	Formação	Instru.	Instru. Soli.	Instru. Acomp.	Ritmos caract.	Fraseado	Tipo escrita	Época/Compositor	Obra
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												

**Figura 2** Quadro para análise auditiva – Folha do aluno

**QUADRO PARA ANÁLISE AUDITIVA**

**PROPOSTA DE RESOLUÇÃO (VÃO EXCLUSIVA)**

Modo	Compasso	Andamento/Carácter	Formação	Instru.	Instru. Soli.	Instru. Acomp.	Ritmos caract.	Fraseado	Tipo escrita	Época/Compositor	Obra
M	4/4	Allegretto	Fl	Flauta		OUTROS		LEGATO	Melodia com acompanhamento	CLASSICO MOZART	Quarteto com Flauta La. 1. 1.º mov. Tema e Variação 1
-	2/4 alternado com 5/8	Dança Allegretto	Orquestra Sinfónica	Partes solistas: clar. Flauta Clarinete		OUTROS			CONTRAPUNTO	BAROK	CONCERTO PARA ORQUESTRAS 4. andamento Intermitente (de compasso 6/2)
M	4/4 6/8	Lento Andante	Orquestra Clássica com 2 Fl, 2 cl 2 Fs, 2 Tr Cordas	VOZ SOFRAVO		CRAVO ORGUESTRA			RECITATIVO MELODIA ACANTHUS ARIA ORATORIA	CLASSICO HAYDN	"A Criação" Primitivo e Ária de Gabriel n. 6
Modo	6/8	Allegretto	Orquestra Sinfónica					Muito variado. Legato e Simples ligeiro	CONTRAPUNTO	RAEL	TORBAU DE COFFERIN FORLAVE

**Figura 3** Quadro para análise auditiva – Folha do professor

Outra atividade pedagógica sugerida por Pinheiro (1994) era a realização do ditado musical que, no domínio melódico ou harmónico, previa a utilização de uma partitura incompleta (com espaços em

branco, por preencher) de uma obra de Música de Câmara, de Orquestra ou de Coro para que o aluno a pudesse completar após audição do excerto. De seguida é apresentado um exemplo deste tipo de exercícios<sup>18</sup>, criado por João Pinheiro (*s.d.c*) a partir da obra de Anton Webern, *6 Stücke* Op.6, com a parte destinada ao aluno e a respetiva correção que constitui a folha do professor:

---

<sup>18</sup> Documento gentilmente cedido por João Pedro Mendes dos Santos

WEBERN 6 Stücke op 6 -

27

VI.

The image shows a page of a musical score for Webern's '6 Stücke op. 6, No. VI'. The score is written for a chamber ensemble and includes the following parts: 1. Oboe, Harfe (Harp), Geige 1 and 2 (Violins), Bratsche (Viola), Violoncello (Cello), 1.2. Kl. in B (Clarinets in B), 3. Kl. in B (Clarinet in B), 1. Fg (Bassoon), 1. Hr in F (Horn in F), Hfe (Trumpet), and Br. (Trumpet). The score is in 4/4 time and begins with the tempo marking 'Langsam (♩ ca 50)'. The first system (measures 1-3) features the Oboe, Harfe, and strings. The Oboe part starts with a *pp* dynamic and includes a *rit.* marking at measure 3. The Harfe part has a *p* dynamic at measure 1 and a *pp* dynamic at measure 3. The strings (Violins, Viola, and Cello) are marked 'mit Stupf' (with mutes) and have a *p* dynamic at measure 1, with a *rit.* marking and *Stupf ab* (mutes off) at measure 3. The second system (measures 4-7) includes the Clarinets, Bassoon, Horn, Trumpet, and Trombone. The Clarinets and Bassoon parts have a *tempo* marking at measure 5. The Horn and Trumpet parts have a *rit.* marking at measure 7. The Trombone part has a *tempo solo* marking at measure 5. The score is handwritten and includes various performance instructions and dynamics.

Figura 4 Ditado para preenchimento de espaços – Folha do aluno



**VI.**

*Lanqsam* (♩ ca 50)

1. Oboe

Harfe

Geige 1.

Geige 2.

Bratsche

Violoncello

4

5 *tempo*

6

7 *rit.*

L2. Kl. in B

B. Kl. in B

1. Fg.

1. Hr. in P

Hrfe

Br.

*tempo solo*

*sub ari*

*rit.*

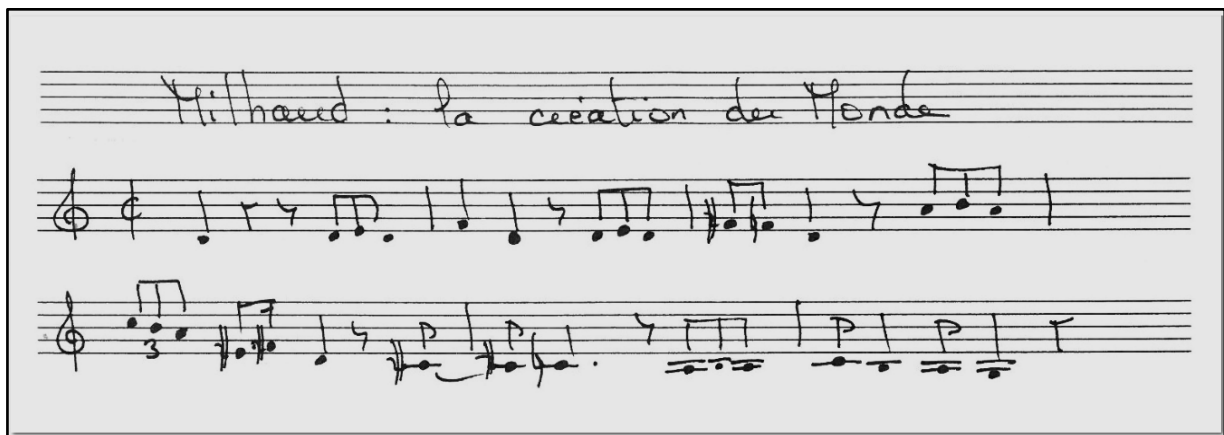
**Figura 5 Ditado para preenchimento de espaços – Folha do professor**

Na perspetiva do autor, tratava-se de um trabalho de elevado valor pedagógico, pois permitia ao aluno relacionar o que ouvia com o que a seguir deveria escrever. No domínio rítmico, Pinheiro (1994, p. 6) apresentava como exemplo do trabalho a desenvolver o ditado rítmico com notas dadas. Neste exercício, eram dadas as notas de uma ou mais frases musicais e o aluno tinha de completar o ritmo através da audição da gravação. Para o autor, este trabalho levava a que o aluno se pudesse adaptar às

pequenas flutuações da pulsação e do ritmo que os intérpretes naturalmente poderiam fazer aquando da interpretação das obras musicais, agora em estudo na disciplina de Formação Musical (p. 6). Segue-se um exemplo de um ditado rítmico com notas dadas<sup>19</sup>, criado por Pinheiro (s.d.b) a partir da obra de Darius Milhaud, *La Création du monde*, Op. 81a, com a parte destinada ao aluno e a sua respetiva correção:



**Figura 6 Ditado rítmico com notas dadas – Folha do aluno**



**Figura 7 Ditado rítmico com notas dadas – Folha do professor**

Ainda sobre este tipo de práticas pedagógicas que incluíam a realização de ditados musicais inovadores, o autor apresentava como proposta a realização de ditados de acordes e a identificação ou despiste de erros musicais. Também estes exercícios partiam das obras da literatura musical. Um dos exercícios desenvolvidos por João Pinheiro para o despiste e identificação de erros vem apresentada no

---

<sup>19</sup> Documento gentilmente cedido por João Pedro Mendes dos Santos

exemplo que se segue <sup>20</sup>, no qual se expõe um excerto musical a ser tocado de uma forma diferente daquela que era apresentado em partitura (versão original) ao aluno e na qual se deveriam notar as diferenças ou erros (Pinheiro, *s.d.d*). Neste caso trata-se de um excerto (2º andamento, compassos 31 a 48) da obra de repertório de Franz Schubert, a *Sonatina em Ré M, n° 1, D.384*:

DESPISTE DE ERROS      SCHUBERT - SONATINA EM RÉ M  
PARTITURA ERRADA, como se tocada      n.º 1 D. 384  
   pelo professor      2.º and. (comp. 31-48)  
        (Para Violino e  
        Piano)

Andante

The image shows a handwritten musical score for Franz Schubert's Sonatina in D major, Op. 384, measures 31 to 48. The score is written for Violin and Piano. It includes a tempo marking 'Andante' and a dynamic marking 'mf'. The score is divided into four systems of music. The first system (measures 31-35) shows the violin part with a treble clef and the piano part with a bass clef. The second system (measures 36-41) features a triplet in the violin part. The third system (measures 42-46) continues the piano accompaniment. The fourth system (measures 47-48) shows the final measures with a double bar line.

**Figura 8** Despiste de erros – Folha do Professor

<sup>20</sup> Documento gentilmente cedido por João Pedro Mendes dos Santos

F. Schubert  
Sonatina em Ré M, nº1, D.384  
2º andamento, comp. 31 a 48

Andante

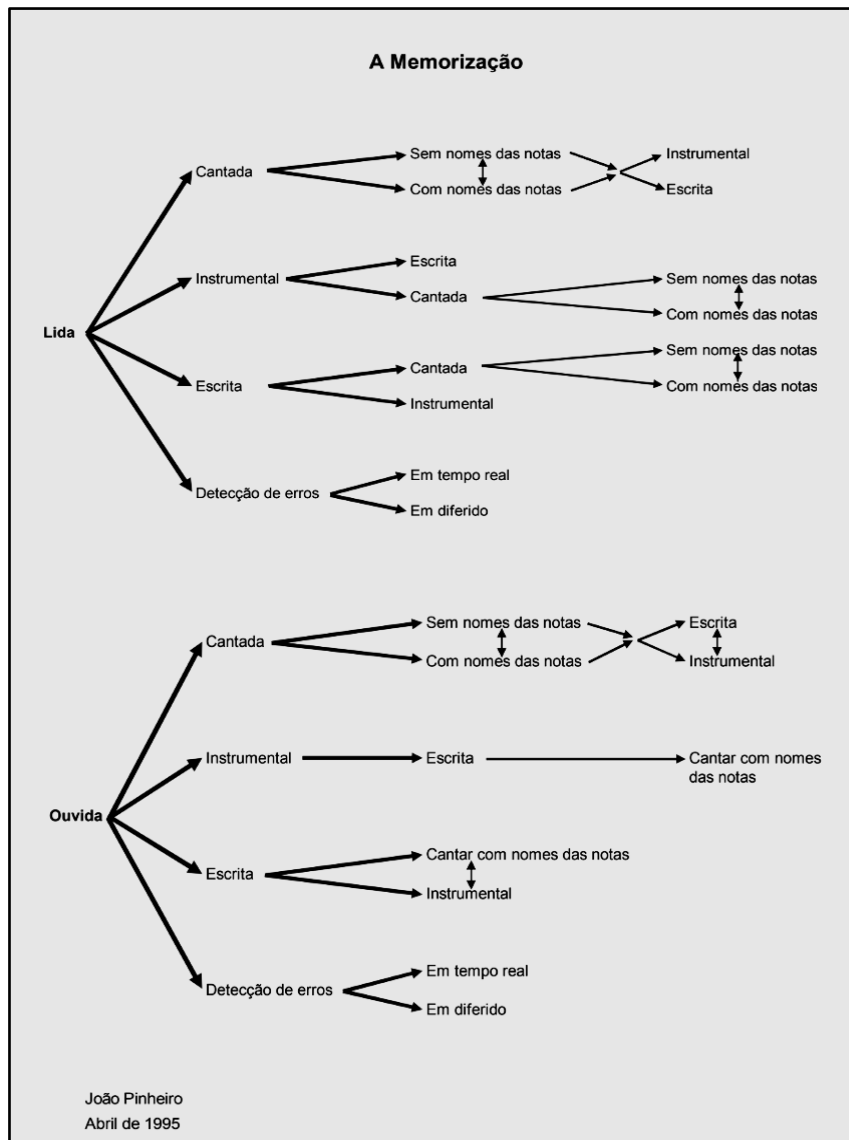
Handwritten musical score for Schubert's Sonatina in D major, Op. 31 No. 1, 2nd movement. The score is annotated with red markings: brackets above the first staff, exclamation marks and brackets above the second staff, 'Boul' written vertically on the left, '8v' above the third staff, and 'Re Fa' written below the fourth staff. The score includes treble and bass clefs, a key signature of one sharp (F#), and a tempo marking of 'Andante'.

**Figura 9** Despiste de erros – Folha do Aluno

De referir, a propósito dos ditados musicais, que estes tipos de exercícios propostos por Pinheiro surgem amplamente difundido nos vários cursos de música das universidades, escolas e Conservatórios de música em diversos países (Karpinski, 2000, p. 62). Este autor refere-se mesmo a este exercício como uma prática pedagógica que traz inúmeros benefícios ao nível do desenvolvimento musical dos alunos.

Relativamente à componente da oralidade da disciplina de Formação Musical, Pinheiro (1994) apontava à importância da prática da leitura cantada de excertos do repertório musical, prática essa em que, além da afinação, se aferia também a musicalidade do aluno ao nível do fraseado e até da cumplicidade com que procedia à sua realização. Considerava-se ainda como estratégia pedagógica para o desenvolvimento das competências de leitura musical em diferentes claves a leitura de partituras de orquestra, a leitura de partituras de música de câmara e a leitura de excertos musicais escrita com instrumentos transpositores (Pinheiro, 1994, p. 6). O trabalho pedagógico como descrito por (Pinheiro,

1994) que se realizava quer na componente escrita, quer na componente oral visava o desenvolvimento da perceção musical, o desenvolvimento da capacidade de audição musical e, sobretudo, o desenvolvimento da memória musical. Para o autor, a memorização tinha a si associada uma componente sensorial: memorização lida e memorização ouvida, a partir da qual se desenvolviam atividades como a entoação de excertos melódicos, a leitura (instrumental), a escrita musical e a deteção de erros. A figura<sup>21</sup> que se segue esquematiza o processo de memorização proposto por Pinheiro, (s.d.e).



**Figura 10 Processo de memorização (Pinheiro, s.d.e)**

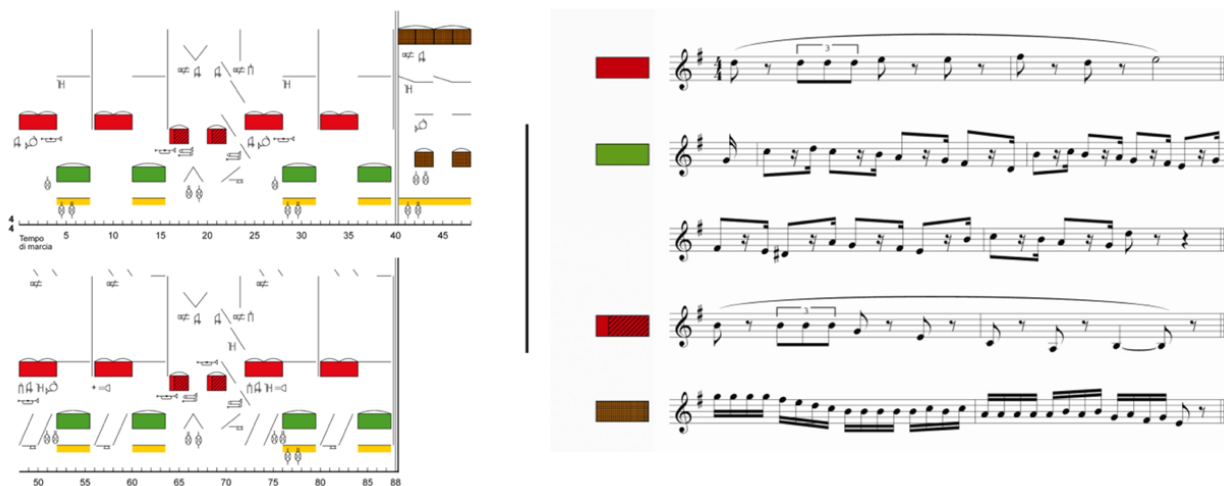
Implícita no processo de memorização, a audição musical é realçada pelo pedagogo Jos Wuytack e pela professora Graça Palheiros (1995, p. 11) no processo de aprendizagem musical e descrita como

<sup>21</sup> Documento gentilmente cedido por João Pedro Mendes dos Santos

"a razão da existência da música, sendo inerente a todas as atividades musicais". Na perspectiva dos autores, a realização de práticas pedagógicas centradas na audição musical ativa isto é, com o envolvimento ativo do ouvinte atende a objetivos que visavam: o desenvolvimento da capacidade de ouvir, compreender e apreciar a música; o desenvolvimento da prática, interpretação e criação musical, a aquisição e o conhecimento de elementos e conceitos musicais, o desenvolvimento da memória e audição interior, entre outros (Wuytack e Palheiros, 1995, pp. 11-12). Como vivência musical, a audição musical ativa tem a si atribuído um valor idêntico à prática musical, uma vez que, segundo os autores, não menos importante que cantar, dançar ou tocar é saber ouvir música (p.13). Segundo os autores, esta capacidade de saber ouvir música implica a interação entre o corpo e a mente e contribui para uma melhor aprendizagem e compreensão musical:

[...] o corpo está activo através do canto, do movimento, da execução instrumental, da percussão corporal, mas a mente também está activa através de processos cognitivos e afectivos. É a interacção dos dois níveis que levará à compreensão musical (Wuytack e Palheiros, 1995, p. 17).

Como proposta metodológica para o desenvolvimento da audição musical ativa, a audição de obras musicais inclui a indicação aos alunos das tarefas a realizar durante a referida audição. São dadas orientações e colocadas questões que permitem aos alunos não só dirigir a sua atenção para os diferentes elementos da música, como encaminhá-los para a solução de problemas específicos (Wuytack e Palheiros, 1995, p. 32). Neste contexto pedagógico, o *musicograma* é proposto pelos autores como um material didático através do qual se integra a visão no processo de percepção auditiva. Trata-se de um meio de ativação visual onde consta um esquema de desenvolvimento da música, é o registo gráfico dos acontecimentos musicais, uma representação espacial do desenrolar dinâmico de uma obra musical (Wuytack e Palheiros, 1995, p. 53).



**Figura 11 Musicograma: P.I. Tchaikovsky**

*Nota: Musicograma: P.I. Tchaikovsky - Suite Cascanueces. Marcha (Wuytack e Palheiros, 2009, p. 53)*

A ação pedagógica descrita por Wuytack e Palheiros (1995) apresenta uma relação com a ideia exposta por Cruz (1995, pp. 4-5) relativamente às características que um bom músico deve possuir, as quais passam por ter um bom ouvido musical e uma inteligência musical desenvolvida. Entende-se aqui que não é bom músico quem apenas tocar mecanicamente, sem que tenha a capacidade para ouvir, perceber ou compreender a música. Ao expor comparativamente as ideias do investigador Edwin Gordon (1927-2015) e do pedagogo Zoltán Kodály (1882-1967) como contributos para aprendizagem musical, aplicados à disciplina de Formação Musical, Cruz (1995, p. 8) sublinha novamente a importância que deve ser dada ao canto enquanto prática ou estratégia pedagógica. Dessa forma se torna possível o desenvolvimento da compreensão musical, bem como o desenvolvimento das competências auditivas dos alunos. A sua importância é de tal forma destacada, que a autora refere “cantar” como a síntese de toda a educação musical e a condição para uma melhor prática instrumental (p. 8). A autora destaca ainda a importância da prática musical, de que é exemplo a ação de cantar, como o princípio primeiro a considerar aquando da abordagem aos conteúdos teóricos da música. Seguindo a linha de pensamento de Edwin Gordon, Cruz (1995, p. 8) lembra ainda que não se pode ensinar música a uma criança ou um adulto com base em explicações teóricas, sem que isso esteja relacionado com uma prática musical prévia. O contrário disso, refere a autora, é como começar o ensino de uma língua pela sua gramática.

A perspetiva de Edwin Gordon para o ensino e aprendizagem musical é também exposta em entrevista pela professora e investigadora Helena Rodrigues (1996, pp. 7-11). A autora tem sido mesmo a responsável pela difusão, em Portugal, dos princípios pedagógicos preconizados por E. Gordon. Das

ideias que mais parecem estar relacionadas com as práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical, destaca a definição dos estádios de desenvolvimento musical expostos por Edwin Gordon, tal como descritos na Teoria de Aprendizagem Musical<sup>22</sup> por si desenvolvida:

Na minha teoria os dois primeiros estádios são os que designo como aculturação, em que as crianças estão expostas à cultura musical que as cerca. Depois seguem-se os estádios da imitação – as crianças reproduzem, imitam aquilo que ouvem. Depois, a assimilação, em que as crianças têm que se coordenar consigo próprias: coordena o movimento com o cantar, respira de acordo com o movimento, prepara os músculos antes de cantar, respira antes de saltar... O movimento é respiração; cantar é movimento.... Enfim, um pouco diferente do que se tem dito (Rodrigues, 1996, p. 8).

Na sequência destas considerações, e em resposta à problemática com que a prática instrumental e leitura musical se viam confrontadas, Rodrigues (1996) deixa bem vincado o pensamento de Gordon relativamente ao facto de que o ensino da notação e da leitura musical não é sinónimo de escuta inteligente, nem conduz a que melhor se possa aprender a tocar um instrumento. Recomenda, para tal, a observação dos princípios metodológicos de Suzuki, nomeadamente, que se “fizesse” (praticasse) primeiro a música e que apenas depois se aprendesse a teoria e a leitura musical (p. 9).

Este carácter prático de “fazer música” que se defende para o ensino e aprendizagem musical, incluindo nesse âmbito a disciplina de *Formação Musical*, é também expresso pela professora Idaete Giga (1998, pp. 25-28) a propósito da *Pedagogia Musical Ward* por si difundida. A ideia apresentada pela autora é também a de que o ensino da música deve ser ativo, possibilitando assim o desenvolvimento da imaginação e poder expressivo das crianças. Refere a autora que, como princípio pedagógico, a *Pedagogia Musical Ward* é um método de ensino “essencialmente prático”, que segue “uma progressão lógica em qualquer uma das matérias musicais estudadas [...] partindo sempre do conhecido para o desconhecido relativo” (p. 26). Defende a utilização pedagógica de repertório popular, repertório erudito ou até música criadas pelos próprios alunos:

Uma canção popular, uma melodia gregoriana, um coral de Bach, um tema de Mozart ou Beethoven, um pequeno cânone a duas ou três vozes, ou ainda uma composição coletiva criada pelas crianças na sala de aula, são excelentes oportunidades para a descoberta e vivência da música (Giga, 1998, p. 26).

Para a autora a educação do ouvido faz-se em ligação com a educação da vista e, para tal, defende a realização jogos melódicos com recurso ao sistema de leitura “Dó Móvel”, em que se considera

---

<sup>22</sup> Referimo-nos a Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Gulbenkian.



a altura relativa dos sons<sup>23</sup>. Considera-se ainda vários tipos de notação – gesto melódico, notação pelos dedos, notação numérica e notação na pauta e defende-se a realização de jogos de adivinhas, como por exemplo: ouvir e reproduzir; olhar, fixar e reproduzir (Giga, 1998, pp. 26-27).

Não menos importante nesta metodologia do ensino da música é o desenvolvimento da criatividade. Como tal, sugere-se aos alunos a realização de pequenas improvisações (rítmicas e ou melódicas) a partir de elementos que já conhecem. À improvisação associa-se ainda a realização de pequenas composições com recurso a técnicas como a repetição, o contraste, a imitação, a progressão e a inversão melódica (Giga, 1998, p. 27).

A perspetiva pedagógica de Orff (1895-1982) e Keetman (1904-1990) para o ensino da música, apresentada por Maschat (1998, pp. 8-9), coloca também em primeiro plano a prática musical. Defende-se para tal que a aprendizagem se desenvolva de forma ativa e que após a prática musical se deve seguir uma reflexão sobre os conteúdos abordados nessa mesma prática. A importância dada a essa reflexão reside no facto de assim se poder considerar os aspetos cognitivos e afetivos do ensino da música, não se resumindo a prática musical a um ativismo puro (p. 8). O corpo é assim considerado como o primeiro e o principal instrumento do aluno e a voz (na sua forma cantada) é apresentada como um instrumento a privilegiar no ensino e aprendizagem musical, a qual deve ser complementada com o desenvolvimento da criatividade (improvisação), do movimento e da dança (pp. 8-9).

Na linha do que representava a pedagogia ativa para o ensino da música, o principal contributo do seguidor de Carl Orff, Jos Wuytack, para a metodologia Orff situa-se ao nível da audição. Segundo Palheiros (1998) a proposta de Wuytack serve o ensino da audição e baseia-se na “assimilação prévia de materiais temáticos das obras a ouvir (realizada através de diversos meios de activação) e na visualização de um esquema da música de designado por musicograma” (p. 18). Como refere a autora, os fundamentos psicopedagógicos da audição musical ativa têm por base os princípios da Psicologia da Forma, fazendo, como tal, apelo à perceção visual para o apoiar e sustentar o desenvolvimento da perceção auditiva dos alunos (p. 18).

---

<sup>23</sup> Sistema idêntico utilizado na metodologia preconizada por Z. Kodály. Como refere Cruz (1998) a solmização relativa: dó-móvel, sol-fá, sílabas tonais, tem a sua origem no método criado por Guido d'Arezzo (990-1050) em que o mesmo nome da nota é usado para a mesma relação musical entre os sons que representam (p. 7).

Um elemento-chave da “Rítmica”, metodologia preconizada pelo pedagogo E. Jaques-Dalcroze (1865-1950), que permite estabelecer uma relação de semelhança com outras metodologias ativas do ensino da música situa-se ao nível do movimento corporal expressivo e do desenvolvimento da criatividade através da improvisação. Ao expor o que de mais significativo representa esta metodologia para o ensino da música, Abreu (1998, p. 10) vem lembrar o importante contributo que representa para a prática do solfejo. Refere a autora que, à luz da metodologia proposta por Dalcroze, o solfejo deve deixar de ser rezado para passar a ser cantado, transformando-se assim em música (p. 11). Tratando-se de uma metodologia ativa para o ensino da música, a “Rítmica Dalcroze” é ainda apresentada como passível de se aplicar em todos os níveis de ensino, do Pré-escolar ao Secundário, havendo ainda a referência ao seu reconhecimento e aplicação em alguns Conservatórios de ensino especializado da música (p. 13).

Relativamente aos princípios metodológicos de Kodály (1882-1967), há a referir que uma das formas como esses princípios metodológicos estão presentes no ensino da música é através da obra “*As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música*” da autoria de Rosa Maria Torres (1998). Como resultado de uma investigação sobre os cancioneiros musicais portugueses, apresenta-se uma seleção de canções tradicionais que, seguindo a adaptação da metodologia Kodály à realidade portuguesa, servem o propósito de iniciar e desenvolver o ensino da linguagem musical e da cultura nacional a alunos de ambos os ramos do ensino da música em Portugal (Torres, 1998, pp. 15-16). Um dos aspetos pedagógicos que se faz realçar nesta abordagem metodológica diz respeito à leitura musical. A esse respeito, a autora refere que “este método dedicou especial atenção ao sistema de leitura pela novidade que oferece relativamente ao nosso ensino e pela importância que dá ao canto e à leitura musical” (Torres, 1998, p. 22).

A ideia de que conhecimento musical está amplamente relacionado com a leitura musical e de que saber música é sinónimo de conhecer as notas musicais, conseguindo executá-las, serviu de premissa para Faria (1999, pp. 17-19) realçar a importância das vivências musicais como forma mais eficaz de aprender a linguagem musical. Segundo a autora, apesar de todas as divulgações sobre os mesmos princípios da pedagogia musical, parece ainda haver um curto e pouco produtivo período de vivência musical dos alunos antes das abordagens e conhecimentos teóricos, como é o caso da leitura musical. Lembra a necessidade de se reforçar “a vivência dos fenómenos rítmicos através do movimento e a sua consciencialização, antes de iniciar qualquer abordagem teórica” e acrescenta que começar a aprendizagem musical pela teoria “procedimento abstracto”, implica necessariamente “um menor

sucesso nos resultados” (p. 18). Este era também o entendimento de Pinheiro (1999, pp. 19-26) ao sublinhar o quão imprescindível era a vivência musical dos alunos para que determinado desenvolvimento ou conhecimento musical pudesse ser feito de forma harmoniosa. Para o autor, as etapas de aprendizagem teriam de ser pensadas e concebidas em várias fases. Na primeira fase, privilegiava-se a vivência musical, na segunda a consciencialização da música, na terceira a compreensão analítica e racional da música e, finalmente na quarta a autonomia na reutilização dos conhecimentos ou competências desenvolvidas (Pinheiro, 1999, pp. 20-21). Sobre esta matéria, o autor referia ainda que ações pedagógicas específicas como: ouvir, escutar, dançar, cantar e reagir fisicamente à música, ou ainda: experimentar a produção do som através de todo o tipo de objetos (instrumentos musicais tradicionais e eruditos) eram consideradas fortes vivências musicais e constituíam uma etapa necessária e suficiente para a prática musical, instrumental (Pinheiro, 1999, pp. 22-25).

As fases de aprendizagem musical descritas por Pinheiro (1999) e as ações pedagógicas por si referidas coincidiam com o pensamento do compositor e pedagogo John Paynter (2000) e com a sua convicção de que “para a música chegar a representar uma parte séria e útil da educação terá de levar à ação e aproximar as crianças da realidade musical, ou seja, não deve cingir-se a um mero palavreado sobre música” (Paynter, 2000, p. 5). Para este autor a aprendizagem musical não é tanto o resultado da aplicação de um método específico de ensino da música, antes um conjunto de princípios pedagógicos que, no seu entender, passam pela prática da composição musical, pelo desenvolvimento e apresentação de projetos musicais vários. A forma simples com que desmistificou a composição no processo educativo era assim expressada: “[...] a composição não tem grandes mistérios: significa, simplesmente, “juntar”, isto é, “organizar padrões sonoros”, e ainda há muita gente em todo o mundo que o faz sem ver nada de insólito no facto” (Paynter, 2000, p. 5).

A proposta pedagógica de Paynter (2000), na qual a composição musical é apresentada como uma prática ao serviço do ensino e da aprendizagem musical parece pautar-se por princípios pedagógicos que a proposta de Pinheiro (2000) ecoou: a prática musical instrumental era apresentada como uma atividade pedagógica ao “serviço do desenvolvimento musical da criança” em ambos os ramos do ensino da música (pp.21-22). Para o Pinheiro (2000), a opção por práticas pedagógicas que previssem o contacto das crianças com a música e os instrumentos musicais permitiam uma maior aproximação entre o som, o instrumento e a música em si. Como referia, o instrumento constituía o “fio condutor” das práticas pedagógicas desenvolvidas e uma parte integrante dos conteúdos musicais abordados. O

quadro que se segue expõe as vantagens que, segundo Pinheiro (2000, p. 22) resultam da utilização de instrumentos nas aulas de *Formação Musical*:

<b>Vantagens da integração de práticas instrumentais nas aulas de Formação Musical</b>	
<b>Nível educacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Maior capacidade de concentração</li> <li>– Maior curiosidade</li> <li>– Promoção social pelo facto de terem instrumentos “a sério”</li> <li>– Respeito pelos instrumentos</li> <li>– Respeito e partilha pelos colegas</li> </ul>
<b>Nível artístico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Maior aceitação das músicas por eles interpretadas</li> <li>– Maior património cultural e artístico</li> <li>– Estímulo para um eventual estudo, no futuro, de um instrumento</li> </ul>
<b>Nível musical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Exploração instrumental</li> <li>– Improvisação</li> <li>– Criatividade</li> <li>– Desenvolvimento auditivo</li> <li>– Ritmo</li> <li>– Melodia</li> <li>– Variedade tímbrica</li> <li>– Audição interior</li> <li>– Memória</li> </ul>
<b>Nível motor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Controle da respiração e de toda a Acção muscular</li> <li>– Relação causa-efeito do gesto instrumental</li> </ul>

**Quadro 5 Práticas pedagógicas: Instrumento – Formação Musical**

*Nota: Práticas pedagógicas: Instrumento – Formação Musical (adaptado de Pinheiro, 2000, p. 22).*

Num sentido diferente daquele que representava a forma e os métodos ativos de ensino da música, a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon (1927-2015) vem completar o pensamento pedagógico até então desenvolvido, realçando a forma sequenciada como se deve aprender música. Dai o relevo dado a aspetos como as fases em que determinadas competências musicais devem ser desenvolvidas, as sequências pedagógicas a adotar pelo professor para que a aprendizagem musical fosse efetivamente eficaz, entre outras. Uma das comparações presentes no pensamento de Gordon e na sua teoria da aprendizagem musical era de que a música, não sendo uma linguagem, deve ser aprendida da mesma forma como se aprende uma língua materna. Segundo o autor, esse modo de aprender a música torna possível ao aluno interagir com a música da mesma forma como interagia “com as pessoas, as experiências, a linguagem e as ideias” (Gordon, 2000, p. 3). Na perspetiva do autor, a capacidade de audição reveste-se de especial importância na medida em que, em termos comparativos, representa para a música aquilo que o pensamento representava para a fala. O valor pedagógico que a audição representa para a aprendizagem musical é assim exposto:

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. O processo não difere daquele outro em que incorremos quando aprendemos a pensar por palavras e a comunicar através da fala (Gordon, 2000, p. 4).

Para Gordon (2000, p. 16) a capacidade de audiação manifesta-se no momento em que o aluno assimila e compreende na sua mente a música que ouvida ou tocada num determinado momento passado ou ainda no momento presente em que assimila e compreende a música praticada em atividades de audição, interpretação, criação, leitura e escrita musical. Para melhor definição do conceito de audiação, o autor diferencia-a de percepção auditiva referindo que esta diz mais respeito a “acontecimento sonoros imediatos” enquanto a audiação musical, sempre associada à ideia de compreensão musical, manifesta-se quando se ouve e compreende interiormente a música que pode, ou não, estar fisicamente presente aquando da realização de atividades pedagógicas como as anteriormente descritas. O quadro que se segue expõe os vários tipos de audiação definidos por Gordon, bem como o que definia cada um desses tipos de audiação.

<b>Tipo de Audiação Musical</b>		
<b>Tipo 1</b>	Escutar	Música familiar ou não familiar
<b>Tipo 2</b>	Ler	Música familiar ou não familiar
<b>Tipo 3</b>	Escrever	Música familiar ou não familiar ditada
<b>Tipo 4</b>	Recordar e executar	Música familiar memorizada
<b>Tipo 5</b>	Recordar e escrever	Música familiar memorizada
<b>Tipo 6</b>	Criar e improvisar	Música não familiar, durante a execução ou em silêncio
<b>Tipo 7</b>	Criar e improvisar	Leitura de música não familiar
<b>Tipo 8</b>	Criar e improvisar	Escrita de música não familiar

**Quadro 6 Tipo de Audiação (Gordon, 2000, p. 29)**

Além dos tipos de audiação, Gordon (2000) refere ainda a existência de seis estádios de audiação musical. Acrescenta que nem todos os tipos de audiação incluem os mesmos estádios e que, embora os estádios possam ser sequenciais, os tipos de audiação não o é. Em boas condições de aprendizagem de um tipo de audiação musical, todos os estádios que se lhe fazem corresponder interagem numa complexa sequência circular de atividade mental (Gordon, 2000, p. 33). O quadro que se segue expõe os vários estádios de audiação como definidos por Gordon, as ações e a forma como se concretizavam cada um desses estádios.

<b>Estádios da Audição Musical</b>	
<b>Estádio 1</b>	Retenção momentânea
<b>Estádio 2</b>	Imitação e audição de padrões tonais e rítmicos, e reconhecimento e identificação de um centro tonal e dos macrotempos
<b>Estádio 3</b>	Estabelecimento da tonalidade e da métrica, objetiva ou subjetiva
<b>Estádio 4</b>	Retenção, pela audição, dos padrões tonais e rítmicos organizados
<b>Estádio 5</b>	Relembração dos padrões tonais e rítmicos organizados e audiados noutras peças musicais
<b>Estádio 6</b>	Antecipação e perda de padrões tonais e rítmicos.

**Quadro 7 Estádios de Audição (Gordon, 2000, p. 34)**

De realçar ainda que, à exceção do estágio 1, todos os estádios de audição se mantêm constantes em todos os tipos de audição. Segundo Gordon (2000, pp. 33-34), o estágio 1 varia, consoante é ativado. A saber: pela audição – tipo de audição 1 e 3, pela visualização – tipo de audição 2, pela audição – tipo de audição 4, 5, 6, 7 e 8.

Um outro aspeto fundamental do pensamento pedagógico de Gordon diz ainda respeito à sequência da aprendizagem de conceitos (Gordon, 2000, p. 119). Centrando-se na forma sequenciada em como se deve proceder à aprendizagem musical, o autor apresenta o processo de aprendizagem por discriminação como aquele que fornece a preparação necessária para uma aprendizagem mais conceptual, que é a aprendizagem por inferência (p. 121). Dá como exemplo o facto de que a aprendizagem de cor, sob a forma de imitação ou memorização são cruciais para a aprendizagem por discriminação, criando assim a base para uma posterior generalização e abstração ocorrida na audição, na aprendizagem por inferência. Segundo o autor, a aprendizagem por inferência manifesta-se quando os alunos estão a ensinar a si próprios e a aprender o que não lhes é familiar, fazendo inferências a partir do que lhes é familiar (p. 122).

Para Gordon (2000, p. 185) o desenvolvimento da aprendizagem musical com base na discriminação e inferência situa-se no âmbito do ensino da audição e da compreensão intelectual. Neste domínio, a audição é apresentada como um processo de ensino através do ouvido, ao passo que a compreensão intelectual é apresentada como um processo de ensino através dos olhos. O autor refere ainda que ensinar só através dos olhos, ou através dos olhos e do ouvido, simultaneamente, não substitui

um ensino inicial que deve ser só através do ouvido. Salienta ainda a importância de se ensinar primeiro pelo ouvido de modo que, posteriormente, os olhos possam extrair significado de uma partitura, da sua leitura, com ou sem a audição do som gravado.

A ideia de uma aprendizagem musical que se deve desenvolver de forma natural, tal como a aprendizagem de uma língua materna, que se deve basear na vivência musical e orientar para a manifestação de um pensamento musical próprio é apresentada por Caspurro (2007) como um princípio pedagógico referencial de todo o processo de ensino da música. Apoiada no pensamento de Edwin Gordon, a autora reforça a ideia de que, da mesma forma que os alunos se apropriam da linguagem para comunicar, também o mesmo deve ser feito em relação à música. Desse modo, como refere, torna-se possível aos alunos expressarem-se musicalmente sem que, com isso, fiquem condicionados ou dependentes da leitura ou da memória de partituras. Não obstante a importância da leitura musical, a autora lembra ainda que essa competência não é preditora de conhecimento musical e que apenas a “audiação” – enquanto manifestação de conhecimento musical interiorizado pelo aluno – pode permitir que o aluno manifeste o seu pensamento musical, possa gerar e criar música (p. 13). Este conceito de “audiação” vem apresentado por Caspurro (2007, p 13) como a síntese de todos os contributos para o desenvolvimento da pedagogia musical. Se o seu fim último se orienta para a manifestação, geração e criação musical, então a sua pertinência na disciplina de Formação Musical parece justificar-se na medida em que o desenvolvimento da criatividade em Formação Musical se apresenta como sendo uma competência subdesenvolvida e pouco promovida. Numa investigação realizada no âmbito dos seus estudos de mestrado, Almeida (2009) constata isso mesmo quando refere que:

[...] a única atividade criativa considerada nos programas é a improvisação que, mesmo assim, é aplicada quase sempre da mesma maneira: improvisação de uma frase musical sob a forma pergunta/resposta, improvisação de uma melodia sobre um ritmo dado, entre outras atividades semelhantes (p. 49).

A perspetiva do autor é a de que tem havido um foco demasiado centrado nos conteúdos programáticos definidos para a disciplina de Formação Musical, bem como uma necessidade bastante acentuada quanto ao cumprimento do seu programa curricular. Trata-se de algo que, no seu entender, faz com que se desenvolvam estratégias pedagógicas que, não apelando ao sentido criativo dos alunos, limitam o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem promotoras de um maior pensamento criativo dos alunos (Almeida, 2009, p. 49). Neste seguimento, e referindo também à insistência em conteúdos programáticos como a notação musical na sua componente escrita e oral, Cruz (2010, p. 17) lembra que a música é som e que a notação musical é apenas um suporte de memória, refere ainda

que o código musical escrito não pode ser o ponto central ou o fim em si no ensino da música, tal como tem sido desenvolvido inúmeras vezes na disciplina de Formação Musical. Nesse caso específico, a autora sublinha ainda a ideia de que a leitura e a escrita apenas servem para, entre outros aspetos, conhecer repertórios, compor, perpetuar, lembrar, servir os compositores ou a memória coletiva. Trata-se de uma visão pedagógica assente na prática musical que, no caso específico da disciplina de Formação Musical, se orienta para a inovação, para a experimentação e para a vivência musical. Este pensamento alinha-se também com a visão de ensino da música de Paynter (1931-2010), exposto por Aston et al. (2010, pp. 5-10). Segundo os autores, a obra de Paynter não se apresenta como um método para ensinar música ou elementos musicais específicos, antes uma proposta de princípios pedagógicos pelos quais as crianças podem improvisar e criar as suas próprias músicas, trabalhando imaginativamente os sons (p. 6). Enquanto prática pedagógica da sala de aula, defende-se veemente a criação musical e propõe-se a experimentação, a composição e improvisação musical como organizadores prévios de uma aprendizagem e criatividade musical que se pretende desenvolver.

Para Paynter, a composição, a escuta criativa, a introdução da música contemporânea nas escolas e a integração da música com outras áreas artísticas são aspetos essenciais à educação musical. Seu ponto de partida é a técnica da composição e, em consequência, o desenvolvimento da capacidade criativa do aluno (Aston *et al.*, 2010, p. 9).

Com vista a uma maior participação e fruição musical dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, Cardoso (2011, p. 1), defende o princípio de que as aulas de música deverem ter uma forte componente prática onde a voz e o corpo possam ser consideradas como importantes recursos para o desenvolvimento da aprendizagem musical. Baseado nos estudos e considerações de vários autores, Cardoso (2011, p. 3) apresenta a voz como um recurso pedagógico essencial para o desenvolvimento da percepção musical, para o desenvolvimento da percepção auditiva, para o desenvolvimento e aquisição da literacia musical, entre outros. Referindo-se ainda ao corpo como recurso pedagógico válido no processo de ensino e aprendizagem musical, o autor detém-se no pensamento pedagógico de Émile Jacques-Dalcroze para o definir como o primeiro instrumento musical, através do qual de devem desenvolver todas as competências musicais. Sobre a forma como devem ser concebidas as atividades pedagógicas, Cardoso (2011, pp 4-10) destacou a aquisição e o desenvolvimento de competências sensoriais em três domínios: ritmo, melodia e harmonia.

Esta noção de prática musical exposta por Cardoso (2011), projetada para a utilização pedagógica da voz e do corpo em contexto de aula, é também confirmada por Palheiros (2012) ao defender que é pela prática que melhor se pode desenvolver a compreensão e a consciencialização



musical. Para a autora, é a partir do envolvimento e experiência musical, no “fazer e viver a música” em ações como ouvir, cantar, tocar, improvisar, criar, dançar, mimar que melhor se desenvolve a consciência musical dos alunos, com um único sentido de orientação: “sempre da prática para a teoria” (Palheiros, 2012, p. 9). Esta relevância atribuída à prática musical nos processos de ensino e aprendizagem musical vem ainda destacada por Hallan (2012) ao referir que:

A prática é fundamental para o desenvolvimento de todos os aspetos da experiência musical (composição, improvisação, performance). A maior parte da investigação tem focado o tocar um instrumento, mas os princípios estabelecidos aplicam-se a outros aspetos da pericia musical (Hallam, 2012, p. 31).

O sentido de que a prática musical deve preceder uma abordagem musical teórica é amplamente explorado por Cruz (2013), sobretudo a propósito da notação e leitura musical. Desviando a atenção da sobrevalorização da notação musical no processo de ensino e aprendizagem musical, a autora refere-se às partituras como “repositórios de memória” e sugere que a aprendizagem musical seja iniciada na experiência do aluno com o som e, só depois disso, com a partitura. Como exemplo refere a aprendizagem “de cor – by heart” de melodias como o primeiro passo para se poder aprender tudo quanto a essas melodias diz respeito, incluído a leitura da partitura que as representa (Cruz, 2013, p. 24). Segundo a autora, trata-se de uma aprendizagem sensorial que se deve desenvolver na fase de iniciação musical e que dever perdurar ao longo da formação musical dos alunos. Desse modo, refere a autora, adquirem-se diferentes capacidades musicais e desenvolvem-se diferentes competências musicais

[...] quando se “tira de ouvido” ou se “aprende de cor”, quando se memoriza através do som e sem recurso à partitura, primeiro cantando, depois tocando no instrumento que se estuda, ou num instrumento que permita visualizar a relação entre os sons e facilitar uma aprendizagem que é feita auditivamente, mas também visualmente e motora ou cineticamente, através do movimento (Cruz, 2013, p. 24).

A autora chama ainda a atenção para o facto de que a importância dada à leitura musical nas disciplinas de Formação Musical e de Instrumento, assim como a sua errada colocação no alinhamento sequencial das práticas pedagógicas dessas disciplinas, desconsidera, em certa medida, o potencial pedagógico da voz, da memória e da audição interior numa aprendizagem musical que se pretende eficaz, conducente a uma maior qualidade de interpretação e prática musical:

Cantar de cor uma melodia de uma peça que se toque no instrumento, ajuda a “ouvi-la”, a conhecê-la e a tocar melhor. Cantar, ajuda a ouvir e a tocar melhor. Cantar de memória, usar a audição interior para ouvir uma peça conhecida, imaginar que a tocamos ouvindo interiormente a interpretação que queremos atingir, favorece a aprendizagem e consolida o processo interpretativo (Cruz, 2013, p. 25).

Ao exporem a temática da leitura (leitura à primeira vista) e da memória, os autores brasileiros Goldemberg e Otutumi (2013), professores da disciplina de Percepção Musical, destacam a função que habitualmente se atribui à leitura enquanto estratégia e ferramenta de avaliação das capacidades do aluno em termos de percepção musical, com ou sem instrumento (Goldemberg e Otutumi, 2013, pp. 295-315). Ao partirem dos problemas e erros comuns com que os alunos são habitualmente confrontados na prática da leitura musical, os autores listam uma série de indicações e sugestões pedagógicas que visam a melhoria dessa prática. Dessas sugestões pedagógicas, destacam-se o desenvolvimento do gosto e apreciação musical, o desenvolvimento de conhecimentos musicais como o tipo de obra, compositor, época, forma, estilo e linguagem musical, o desenvolvimento de práticas como a memorização, a improvisação e a harmonização musical, o desenvolvimento de práticas de leitura em unidades, em vez da leitura nota a nota. Às sugestões apresentadas, acrescentam ainda ações mais específicas como a atenção ao andamento e fórmula de compasso, tonalidade, dinâmicas, expressão, repetições e passagens mais difíceis (p. 307).

Apoiados nas estratégias usadas por vários instrumentistas, os autores apresentam ainda algumas sugestões pedagógicas que visam o desenvolvimento da memória musical. Ao nível cognitivo, que consiste no estudo e análise de peça musical, sugere-se a análise da peça na sua micro e macro estrutura, o destaque de passagens, padrões rítmicos e melódicos, o estudo da estrutura harmônica, pontos de tensão e resolução e a memorização por secções. Ao nível da performance os autores sugerem o estudo mental da peça musical, a leitura entoada dos temas, a leitura ao instrumento em andamentos diversos, improvisações segundo o estilo da peça, entre outras. Das várias sugestões pedagógicas apresentadas como forma facilitar a memorização musical, os autores realçam ainda a realização de um trabalho mental a complementar a prática e realização musical (Goldemberg e Otutumi, 2013, p. 311).

A proposta pedagógica de “audição musical participada” tal como apresentada pelo investigador e professor de música, Godinho (2013, pp. 31-39), realça a dimensão sensorial do ato de ouvir música quando agregada a outras atividades que, na linha do que sugerem Cruz (2013), Goldemberg e Otutumi (2013), podem ser atividades “de execução vocal ou instrumental, de percussão ou de movimento corporal, de gesticulação ou mímica” (Godinho, 2013, p. 31). Atendendo à natureza diferenciada da informação percebida pelos alunos aquando das suas experiências musicais, o autor perspetiva uma ação multimodal da percepção, compreensão e recordação musical, a qual surge associada a atividades que simultaneamente se coordenam no ato da audição musical. Para Godinho (2013) é clara a ideia de que quanto mais rica for essa ação multimodal da vivência musical melhor é a compreensão que o aluno

tem da música. Refere, a esse propósito, que o mundo musical de cada aluno é construído interiormente na sua mente e que tal resulta do mundo musical que exteriormente o aluno vai experimentando.

A ideia exposta por Godinho (2013) de que uma abordagem multimodal da vivência musical serve uma melhor compreensão da música surge na linha do pensamento pedagógico dos investigadores e professores de música Más, Harper e Coimbra (2013). Estes autores consideram que a compressão musical abrange uma multiplicidade de saberes que se interrelacionam e que estão “ligados pela audição e fortemente enraizados na prática” (p. 185). Para os autores, o conhecimento musical é definido como um saber ativo que transcende o mero conhecimento dos símbolos musicais. Referem a esse respeito que um aluno musicalmente alfabetizado tem de possuir uma compreensão clara da música como discurso e a capacidade para “reconhecer auditivamente os traços melódicos, harmónicos e rítmicos da música no acto espontâneo da leitura”. A estas competências acrescentam a “capacidade de acompanhar espontaneamente, de criar harmonizações simples para melodias, de tocar de ouvido e de improvisar de forma simples” (p.185). A concepção dos autores sobre uma prática musical geradora de conhecimento musical, que se opõe ao mecanismo e repetição compulsiva do estudo musical, corporiza a ideia do que deve ser um aluno musicalmente completo:

O músico completo ouve interiormente o que lê, pensa música sem necessidade de partitura, fala música improvisando o seu discurso em resposta aos estímulos musicais de outros, pode escrever o que pensa ou o que fala e traduz com simplicidade a sua vivência da música através do seu instrumento e da sua voz (Más, *et al*, 2013, p. 186).

Como proposta pedagógica para o ensino da música e devidamente enquadrada no âmbito dos objetivos gerais da educação musical, propõe-se uma aprendizagem funcional da música através da prática instrumental ao piano (piano funcional), num ambiente de trabalho cooperativo, onde os alunos possam aprender através da observação dos seus colegas, onde a criatividade é o motor da aprendizagem, onde o estudo da música surge de uma prática musical e, como referem, onde se desenvolva um “processo generativo de (re)criação continua” (Más, *et al*, 2013, p. 185).

A permanência da temática da criatividade e da sua importância no ensino da música é também constatada por Vieira (2014b, pp. 61-85) que, reconhecendo a sua importância no processo interpretativo da música, lembra que, do ponto de vista pedagógico isso é insuficiente. Ao referir ser necessário “recentrar a criatividade no próprio acto criativo ou criador” a autora alerta para a necessidade de se pensar o ensino da música e de se questionar as organizações e modelos que, “não sendo eternos, deixaram já de fazer sentido em países como Inglaterra e os EUA” (Vieira, 2014b, pp. 67-68). Um dos

aspectos salientados pela autora sobre o ensino da música desenvolvido nesses países e que ilustra claramente o valor atribuído à criatividade situa-se precisamente na adoção do princípio educativo que se configura na prática musical como um processo e não como um produto. Relativamente a este aspeto, a autora refere que a própria capacidade criativa tem de se basear em possibilidades múltiplas da experimentação criadora e dá como exemplo: “aprende-se a falar, falando, e não apenas repetindo discurso feitos por outros, por mais belos, significativos e memoráveis que sejam” (Vieira, 2014b, pp. 67-68). Para esta autora, os momentos musicais desempenham também um papel fulcral na aprendizagem, ajudando a materializar o pensamento e mesmo a evocá-lo (Vieira, 2011).

Num artigo escrito sobre a temática da criatividade no ensino da música, Castro (2014) refere-se à importância e às dificuldades sentidas na inclusão da criatividade nos currículos disciplinares do ensino especializado da música, em disciplinas de conjunto e disciplinas individuais<sup>24</sup> (pp. 212-213). No caso específico da disciplina de Formação Musical, a autora refere que os métodos ativos de ensino da música têm dado um importante contributo, fazendo dela uma “uma disciplina mais completa e motivadora” nos conteúdos abordados, sobretudo por considerarem a improvisação como elemento determinante no desenvolvimento musical das crianças:

As disciplinas de iniciação e formação musicais têm beneficiado com os métodos activos de diversos pedagogos. Willems, Dalcroze, Justine Ward, Kodály, Orff, Gordon referem nos seus métodos e teorias de aprendizagem a importância da criatividade e improvisação desde os primeiros anos de vida. Desde jogos de improvisação rítmica e melódica de Willems, à exploração do espaço e da Euritmica de Dalcroze, da composição e criação de canções de Justine Ward, à improvisação através de escalas pentatónicas em Orff, todos os pedagogos referem a criatividade como um fator importante no desenvolvimento das crianças enquanto músicos (Castro, 2014, p.214).

Sobre estes metodólogos e seus métodos para o ensino da música, a autora dá ainda conta das dificuldades em seguir atualmente um pedagogo e respetiva metodologia de ensino e, como tal, sugere o conhecimento dos vários métodos para que, dessa forma, o professor possa estar pedagogicamente apetrechado com linguagens e técnicas múltiplas, conducentes a um ensino da música mais motivador e eficaz na sala de aula.

A ideia de desenvolver um ensino da música sem a pretensão de uma orientação metodológica específica é ainda reforçada por Castro (2014, p. 214) com a referência aos princípios pedagógicos e

---

<sup>24</sup> Entende-se neste contexto que disciplina de conjunto é aquela que é lecionada em contexto de turma: por exemplo Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, Classe de Conjunto Coro, Orquestra, entre outras. Disciplina individual é aquela onde há apenas a presença do professor e aluno e o ensino é individualmente dirigido ao aluno: por exemplo a disciplina de Instrumento.

concepções de ensino da música de pedagogos, compositores e psicólogos como J. Paynter (1931-2010), M. Schafer (n. 1933), V. Gainza (n. 1929), D. Hargreaves (n. 1948), J. Sloboda (n. 1950), K. Swanwick (n. 1937). Na linha do que defendiam estes autores, Castro (2014) sugere uma participação mais ativa dos alunos nas propostas dirigidas pelo professor, fazendo da aula de música um espaço de experimentação, procura e criação, um espaço onde essa experimentação, procura e criação possam representar mais o “fazer música na escola” do que “ensinar música na escola” (p. 215).

Nestes últimos anos, o desenvolvimento do pensamento pedagógico desenvolvido no âmbito da disciplina de Formação Musical, parece continuar a basear-se nos princípios pedagógicos preconizados por metodólogos, pedagogos e investigadores que, a partir de meados do século XX, revolucionaram o ensino da música. Isto mesmo pode constatar-se num trabalho realizado pela investigadora Sousa (2015) sobre as metodologias ativas de ensino da música e teorias de aprendizagem musical. Nesse trabalho pode verificar-se a importância e o valor que se tem atribuído e se continua a atribuir a cada dessas metodologias, princípios e orientações pedagógicas, realçando o seu papel no ensino e aprendizagem musical de crianças e jovens (Sousa, 2015, p. 170). Sobre a adoção de uma determinada metodologia no ensino da música, a autora expõe a ideia de que cada professor deve “construir e ordenar” a sua própria metodologia de ensino, estando essa construção metodológica condicionada ao contexto educativo em que se insere (p. 186). Nesse seguimento, salienta os pontos de união entre essas metodologias e teorias de ensino e aprendizagem musical que, segundo a autora, se revestem de grande importância para a atualidade. O quadro que se segue apresenta de forma sintética os pontos de convergência das várias metodologias e teorias de ensino e aprendizagem musical ativa.

<b>Metodologias e teorias de ensino e aprendizagem musical ativa: Convergências</b>	
<b>Prática vocal</b>	Todas as metodologias consideram a importância da prática vocal a qual, entre outros, conduz à expressividade, à comunicação, à vivência artística, musical e teatral, à criatividade e à aquisição de novas competências nos domínios da música e das artes.
<b>Audição musical</b>	Todas as metodologias consideram a audição musical como espaço fundamental de vivência e interiorização musical, de abertura de horizontes para um mundo sem fronteiras.
<b>Prática instrumental</b>	Todas as metodologias confirmam e consideram a prática instrumental como uma prática fundamental na educação global e artística de crianças e de jovens.
<b>Improvisação musical</b>	Todas as metodologias são unânimes em considerar a importância pedagógica da improvisação pelo seu carácter lúdico, pelo seu valor criativo, expressivo e artístico.

<b>Movimento</b>	Todas as metodologias consideram esta competência essencial no desenvolvimento do sentido rítmico, auditivo, expressivo e criativo dos alunos. O seu valor é realçado no ambiente de interação que permite estabelecer entre os alunos.
<b>Audiação</b>	Verifica-se que este termo se encontra apenas explícita na Teoria da Aprendizagem Musical de Gordon. No entanto, conceitos próximos como audição interior ou interiorização musical vêm referidos por outros pedagogos como uma competência fundamental para que se possa compreender, viver e sentir o fenómeno musical.

#### **Quadro 8 Metodologias e teorias de ensino e aprendizagem musical – Convergências**

*Nota: Pontos de convergência entre as metodologias e teorias de ensino e aprendizagem musical (adaptado de Sousa, 2015, pp. 186-188).*

Ao constatar estes pontos de união, a autora põe ainda em evidência o carácter de uniformidade existente nas várias formas de conceber o processo de ensino e aprendizagem musical. Dessas metodologias, a Orff-Schulwerk surge destacada na obra de Cunha, J., Carvalho, S., e Maschat, V, (2015). Para os autores o interesse desta metodologia de ensino residia no facto de a mesma favorecer a vivência musical dos alunos “tendo na sua base o conhecimento do corpo humano enquanto fonte natural de criação, expressão e vivência artísticas” (Cunha *et al.*, 2015, p.43). Segundo os autores, a abordagem ativa ao ensino e aprendizagem musical prevista pela metodologia Orff desenvolve-se em vários campos de ação os quais contemplam, entre outras: a realização de atividades práticas e de vivência musical onde os alunos deveriam, acima de tudo, “sentir, vivenciar, desfrutar, atuar, interagir e, assim, desenvolver aspetos cognitivos e afectivos”; a realização de atividades em grupo onde a prática musical (cantar, dançar, tocar, ouvir e criar música) deveria refletir “uma forma de expressão e comunicação interactiva”; a realização de atividades onde o corpo humano se apresenta como “o primeiro e principal instrumento musical”; a realização de práticas instrumentais recorrendo aos vários instrumentos do instrumental Orff (altura indeterminada, lâminas e flauta de bisel); a realização de atividades de movimento, descoberta e jogos; a realização de atividades de experimentação, improvisação e criação onde se pretende que os alunos explorem e desenvolvam as suas “capacidades estético-artísticas e afetivas” (Cunha *et al.*, 2015, pp. 45-46).

Este conceito de criatividade ganha assim uma nova dimensão, a qual se traduz numa pluralidade de ações associadas a novas configurações do processo de ensino e aprendizagem musical. Como exemplo disso, Burnard (2015) refere-se à criatividade musical como uma compreensão múltipla que não se limitava apenas às tradicionais formas de composição e improvisação musical. Contrariamente a isso ela, supõe, no seu entender, uma ação criativa que se expande de sua forma

singular para as suas múltiplas manifestações. Disso é exemplo a criatividade colaborativa, que compreende as práticas musicais como resultados de esforços criativos conjuntos; a criatividade comunitária, que assenta numa visão de criatividade musical socialmente distribuída; a criatividade intercultural, que associa o aluno a uma construção cultural contextualizada; a criatividade empática, que se alia ao conceito de empatia na interação musical criativa; a criatividade computacional ou digital e a criatividade coletiva (Burnard, 2015, pp. 95-96). São diferentes abordagens da criatividade musical que, espelhando o carácter global da sociedade atual, privilegia a ação conjunta e multidisciplinar em detrimento da ação individual. Valoriza o empreendedorismo, constituindo assim um desafio à ação pedagógica de ensinar música criativamente na disciplina de Formação Musical.

Existem ainda outros aspetos relacionados com a temática da pedagogia e didática da disciplina de *Formação Musical* a merecer a nossa atenção. Em Gomes (2018), como resultado do seu trabalho de mestrado, vemos realçada a importância da realização de um trabalho pedagógico centrado no desenvolvimento da memória, da perceção e compreensão musical como prevista na escrita de ditados musicais. O ditado musical é apresentado pelo autor como um “exercício completo e transversal à abordagem de vários conteúdos e conhecimentos da disciplina” (p. 42). Como tal, e como forma de tornar mais eficaz o processo de memorização, o autor sugere a aplicação, em contexto de aula, de estratégias múltiplas para o ensino da memorização, referindo que “o processo de memorização é tanto mais eficaz, quanto maior for a utilização de estratégias apropriadas para esse objetivo (Gomes, 2018, p. 49).

Um último aspeto a realçar, e referindo-nos especificamente ao tipo de repertório usado na disciplina de Formação Musical. Os professores e investigadores, Costa, J., Pais-Vieira, L. e Pinto, I. (2018) dão-nos conta das preferências dos professores de Formação Musical pela música erudita, ainda que, como referem, possa haver lugar à utilização de “outras músicas” para o desenvolvimento das aprendizagens nessa disciplina. Num estudo realizado sobre esta temática, os autores constataam que a primazia do repertório erudito se deve essencialmente ao “suporte material e técnico disponível, bem como a sua adequabilidade aos conteúdos” abordados (Costa *et al.* 2018, p. 53). Relativamente à utilização de outro tipo de repertório, os autores referem que a utilização da música jazz é justificada pelo valor pedagógico que esse tipo de repertório representa e a utilização da música popular e da música tradicional pelo valor estético que lhe é atribuído.

A forma como, em determinados aspectos, o ensino e a aprendizagem musical tem sido pensado e se têm vindo a desenvolver remete-nos para a existência de princípios e práticas pedagógicas que, renovadas e transformadas, vão perdurando no tempo, deixando na pedagogia e na didática da disciplina de *Formação Musical* uma marca de continuidade e de presença constante. Como síntese, o quadro que se segue expõe as principais ideias já publicadas que, ao longo dos anos, têm contribuído para o desenvolvimento do pensamento pedagógico afeto ao ensino da música, particularmente à disciplina de Formação Musical:

<b>Autor e Ano de publicação</b>	<b>Princípios Pedagógicos para o Ensino da Música/Formação Musical</b>
Macedo, T. (1986)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino da música como ensino da arte musical;</li> <li>• Práticas educativas com vista à formação de futuros músicos;</li> <li>• Utilização do repertório musical erudito com recurso didático da disciplina de Formação Musical;</li> <li>• Princípios metodológicos de Edgar Willems para o ensino da música;</li> </ul>
Cruz, C.B. (1988)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A literatura musical de cada época da História da Música com recurso didático para o ensino da música;</li> <li>• O estudo do repertório musical como forma de aquisição do vocabulário musical e desenvolvimento de competências musicais como o canto, a sensibilidade rítmica, o sentido de forma, a audição melódica, a audição interior, a memória musical, a leitura e escrita musical e a improvisação;</li> <li>• Princípios metodológicos de Zoltán Kodály para o ensino da música;</li> </ul>
Gainza, V. (1990)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A improvisação musical como prática educativa de elevado valor pedagógico no processo de ensino, aprendizagem musical e desenvolvimentos de competências musicais;</li> <li>• A improvisação musical como forma de expressão musical, como forma de manifestação de competências e conhecimentos musicais;</li> </ul>
Pinheiro, J. (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A música real e o repertório erudito dos vários períodos da História da Música como ponto de partida para o trabalho técnico-musical da disciplina de Formação Musical;</li> <li>• Práticas pedagógicas como a análise auditiva de obras musicais, a memorização, o ditado musical (rítmico, melódico e harmónico) nas suas mais variadas configurações, a leitura cantada de excertos de repertório musical a partir de partituras de orquestra, música de câmara, entre outros;</li> </ul>
Wuytack, J. e Palheiros, G.B. (19959)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização da audição e perceção musical pela sua presença em todas as atividades e práticas musicais;</li> <li>• Desenvolvimento de audição musical ativa como forma de envolvimento ativo dos alunos;</li> <li>• A audição musical como via para o conhecimento musical, para a compreensão musical, para a apreciação, interpretação e criação musical;</li> <li>• A audição musical como ponto de partida para o conhecimento dos vários elementos da linguagem musical;</li> <li>• A audição musical como forma de desenvolvimento da memória musical e capacidade de audição interior;</li> <li>• A audição musical em simultaneidade com prática musical. Cantar, dançar, tocar como manifestação de audição musical;</li> <li>• Princípios metodológicos de Jos Wuytack para o ensino da música;</li> </ul>



Cruz, C.B. (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino da música com vista ao desenvolvimento da inteligência musical e do ouvido musical;</li> <li>• Desvalorização de práticas musicais baseadas na repetição mecânica ao instrumento e valorização das competências de audição, compreensão e percepção musical;</li> <li>• Valorização do canto como prática pedagógica e estratégia de ensino;</li> <li>• A ação de cantar sintetiza toda a educação e prática musical;</li> <li>• Princípios metodológicos de Zoltán Kodály e da Teoria da Aprendizagem Musical de Gordon para o ensino da música;</li> </ul>
Rodrigues, H. (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A aprendizagem musical perspectivada em várias fases (estágios), que têm como ponto de partida a aculturação musical, a imitação e a assimilação de elementos musicais;</li> <li>• O ensino da música com ponto de partida na teoria musical (notação musical) e leitura musical como um oposto à escuta inteligente e melhor prática instrumental;</li> <li>• Observância de princípios pedagógicos Suzuki onde se parte da prática musical instrumental para a aquisição de conhecimentos teóricos e domínio da leitura musical;</li> <li>• Princípios pedagógicos da Teoria da Aprendizagem Musical de Gordon para o ensino da música;</li> </ul>
Giga, I. (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A educação do ouvido em ligação com a educação da vista;</li> <li>• Desenvolvimento de práticas pedagógicas como a realização jogos melódicos, gesto melódico, notação pelos dedos, notação numérica e notação na pauta;</li> <li>• Desenvolvimento de práticas pedagógicas como a realização de jogos de adivinhas, como por exemplo: ouvir e reproduzir; olhar, fixar e reproduzir;</li> <li>• Desenvolvimento da criatividade através da realização de pequenas improvisações a partir de elementos musicais do conhecimento dos alunos;</li> <li>• Realização de pequenas composições com recurso a técnicas básicas como a repetição, o contraste, a imitação, a progressão e a inversão;</li> <li>• Princípios metodológicos de Justine Ward para o ensino da música;</li> </ul>
Maschat, V. (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A prática musical em primeiro plano no ensino da música;</li> <li>• Aprendizagem ativa e prática a preceder a reflexão e conhecimentos de conteúdos teóricos;</li> <li>• A prática musical associada à reflexão dessa prática como forma de combater a mecanização e o ativismo musical irrefletido;</li> <li>• O corpo como o primeiro e o principal instrumento do aluno;</li> <li>• A voz cantada como instrumento a privilegiado no ensino e aprendizagem musical;</li> <li>• Valorização e desenvolvimento da criatividade através da improvisação;</li> <li>• Práticas pedagógicas de ensino da música em simultaneidade com movimento e da dança;</li> <li>• Princípios metodológicos de Carl Orff e Gunild Keetman para o ensino da música;</li> </ul>
Palheiros, G.B. (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização da audição como prática pedagógica no ensino da música;</li> <li>• A percepção visual como forma de favorecimento da percepção auditiva;</li> <li>• Desenvolvimento da capacidade de audição musical a partir de princípios base da Psicologia da Forma (tornando mais explícito, aquilo que é implícito na música);</li> <li>• Audição musical ativa;</li> <li>• Princípios metodológicos de Carl Orff e Jos Wuytack para o ensino da música;</li> </ul>
Abreu, M. (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O movimento corporal e a improvisação como ação expressiva de desenvolvimento da criatividade e conhecimento musical;</li> <li>• Valorização da voz (cantada) e a domínio do solfejo entoado sobre o solfejo rezado;</li> <li>• A “Rítmica Dalcroze” aplicável a os níveis de ensino, do Pré-escolar ao Secundário, havendo ainda a referência ao seu reconhecimento e aplicação em alguns Conservatórios de ensino especializado da música</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Princípios metodológicos de Jacques Dalcroze para o ensino da música;</li> </ul>
Torres, R. (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de canções tradicionais portuguesas no ensino da música;</li> <li>• O repertório tradicional português como forma de iniciar e desenvolver o ensino da linguagem musical e da cultura nacional a alunos de ambos os ramos do ensino da música em Portugal;</li> <li>• Valorização da leitura musical à luz da metodologia Kodály (dó móvel);</li> <li>• Valorização da voz para a prática da leitura entoada;</li> <li>• Leitura por relatividade associada a gestos e movimento da linha melódica;</li> <li>• Utilização de estratégias que favoreciam o desenvolvimento da percepção musical: a fonomímica e a utilização de sílabas rítmicas;</li> <li>• Princípios metodológicos de Zoltán Kodály para o ensino da música;</li> </ul>
Faria, C. (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A importância da prática e da vivência musical na construção do conhecimento musical;</li> <li>• Desenvolvimento de atividades pedagógicas mais duradouras em termos de prática e vivência musical;</li> <li>• O desenvolvimento de práticas pedagógicas cujo ponto de partida é o ensino da teoria musical e respetivos conceitos abstratos como preditor de uma aprendizagem pouco eficaz;</li> </ul>
Pinheiro, J. (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A vivência musical dos alunos como elemento imprescindível para a aquisição e desenvolvimento de um conhecimento musical;</li> <li>• Definição de etapas para uma melhor aprendizagem musical: vivência musical, consciencialização da música, compreensão analítica e racional da música e autonomia na reutilização dos conhecimentos ou competências desenvolvidas;</li> <li>• Ações pedagógicas como ouvir, escutar dançar, cantar e reagir fisicamente à música, entre outras, materializavam uma vivência musical fundamental a uma melhor prática instrumental;</li> </ul>
Paynter, J. (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização da realidade musical dos alunos como forma de tornar útil o ensino da música;</li> <li>• Distinção entre conhecimento musical e conhecimentos acerca de música;</li> <li>• A opção por princípios pedagógicos baseados na prática e criação musical, no desenvolvimento e na apresentação de projetos musicais;</li> <li>• A composição musical como proposta pedagógica viável para o ensino da música;</li> <li>• A composição musical como um ato criativo simples que materializado na ação de juntar e organizar padrões sonoros;</li> <li>• Princípios pedagógicos próprios para o ensino da música;</li> </ul>
Gordon, E. (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O pensamento pedagógico centrado nos alunos, não em métodos de ensino, mas na forma como se defendia o desenvolvimento da aprendizagem musical;</li> <li>• Definição das fases e sequências de aprendizagem musical;</li> <li>• Considerando que a música não era uma linguagem, defendeu que a sua aprendizagem deveria ser idêntica à aprendizagem da língua materna;</li> <li>• A capacidade de audição musical como uma de pensar e compreender a linguagem musical;</li> <li>• Distinguiu percepção auditiva (acontecimento sonoros imediatos) de audição musical (audição e compreensão da música que pode ou não estar fisicamente presente);</li> <li>• Aprendizagem musical sequenciada: aprendizagem por discriminação e aprendizagem por inferência;</li> <li>• Princípios pedagógicos próprios para o ensino da música;</li> </ul>
Pinheiro, J. (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A prática musical instrumental como uma atividade pedagógica ao serviço do desenvolvimento musical em ambos os ramos do ensino da música;</li> <li>• As práticas instrumentais no ensino da música como forma de promover uma maior aproximação entre o som, o instrumento e a música em si;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As práticas instrumentais no ensino da música com vantagens pedagógicas a nível educacional (concentração, curiosidade, respeito e partilha), a nível artístico (melhor aceitação das músicas interpretadas, maior património cultural, estímulo para a melhoria da prática instrumental), a nível musical (improvisação, criatividade, desenvolvimento auditivo, ritmo, melodia, timbre e memória);</li> </ul>
Caspurro, H. (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A aprendizagem musical que se deveria desenvolver de forma natural, tal como a aprendizagem de uma língua materna;</li> <li>• A aprendizagem musical baseada na vivência musical;</li> <li>• Desenvolvimento de aprendizagens que conduzissem os alunos a uma melhor capacidade de expressão musical, distantes dos condicionamentos da leitura ou da memória de partituras;</li> <li>• Reconhecendo a importância da leitura musical, lembrava que essa competência não era preditora de conhecimento musical;</li> <li>• A audição musical como uma manifestação de conhecimento musical interiorizado pelos alunos;</li> <li>• A audição musical como forma de manifestação do pensamento musical, da geração e criação musical;</li> <li>• A audição apresentada como a síntese de todos os contributos para o desenvolvimento da pedagogia musical;</li> <li>• Princípios pedagógicos de Edwin Gordon para a aprendizagem musical;</li> </ul>
Cruz, C. B. (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A música centrada no fenómeno sonoro e a notação musical apresentada como suporte de memória;</li> <li>• O código musical como elemento secundário no processo de ensino e aprendizagem musical;</li> <li>• A leitura e a escrita musical como forma de conhecer repertórios, compor, perpetuar, lembrar, servir os compositores e a memória coletiva;</li> <li>• Práticas pedagógicas centradas na prática musical, na vivência e experimentação musical;</li> <li>• Princípios metodológicos de Zoltán Kodály para o ensino da música;</li> </ul>
Aston, P., Blake, D., Brunard, P., Mateiro, T., e Palheiros, G.B. (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestação de um pensamento pedagógico que, não seguindo um método específico de ensino, se baseava em princípios pedagógicos voltados para a prática musical, para a experimentação musical e para a inovação e criação musical;</li> <li>• Promoção de práticas pedagógicas criativas: as crianças podiam improvisar e criar as suas próprias músicas, podiam trabalhar imaginativamente os sons;</li> <li>• A criação musical, a composição e a improvisação musical como ponto de partida para o desenvolvimento da aprendizagem e de competências musicais;</li> <li>• Princípios pedagógicos de John Paynter para o ensino da música;</li> </ul>
Vieira, M. H. (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O valor da prática instrumental em grupo como base da aprendizagem musical;</li> <li>• O conhecimento musical sustentado em vivências e práticas musicais;</li> <li>• Dimensão sociológica da aprendizagem musical;</li> </ul>
Cardoso, F. (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O princípio de que aulas de música deveriam ter uma forte componente prática;</li> <li>• O corpo e a voz como importantes recursos pedagógicos para a fruição musical e para a vivência de experiências musicais enriquecedoras para a aprendizagem musical;</li> <li>• O valor pedagógico da voz para o desenvolvimento da percepção musical, da percepção auditiva e do desenvolvimento da literacia musical;</li> <li>• O corpo como o primeiro instrumento musical, através do qual de deveriam desenvolver todas as competências musicais;</li> </ul>
Palheiros, G.B. (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A prática musical como via para o desenvolvimento da compreensão e a consciencialização musical;</li> <li>• “Fazer” e “viver” a música materializada em práticas musicais como ouvir, cantar, tocar, improvisar, criar, dançar;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conhecimento e desenvolvimento da consciência musical apresentado com um sentido de orientação da prática musical para a teoria que a representa;</li> <li>• Princípios metodológicos de Jos Wuytack para o ensino da música;</li> </ul>
Hallam, S. (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realçou a prática musical como um domínio fundamental para a aprendizagem musical;</li> <li>• A prática musical apresentada como elemento fundamental em áreas como composição, improvisação, performance;</li> <li>• A prática musical apresentada como um domínio do “fazer” e da perícia musical que vai além da prática instrumental;</li> </ul>
Cruz, C.B. (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ideia de que prática musical deveria preceder uma abordagem musical mais teórica;</li> <li>• Desvalorização de práticas pedagógicas mais voltadas para o ensino da notação musical do que para a música em si;</li> <li>• As partituras musicais apresentadas como repositórios de memória;</li> <li>• Valorização de práticas pedagógicas que marcavam o início da aprendizagem musical pela experiência do aluno com o som e, só depois, com a notação musical;</li> <li>• Desenvolvimento da sensorialidade e da memória na aprendizagem musical;</li> <li>• Sugeriu a realização de práticas pedagógicas com exercícios como: memorizar excertos musicais antes de os saber ler e antes ainda de tomar conhecimento dos seus conteúdos teóricos.</li> <li>• Expõe a ideia de que cantar de cor o que se tocava ao instrumento melhorava a capacidade de audição interior, permitia um melhor conhecimento da música e, conseqüentemente, uma melhor interpretação da mesma;</li> <li>• Princípios metodológicos de Zoltán Kodály para o ensino da música;</li> </ul>
Goldemberg, R., Otutumi, C. (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A leitura musical como um domínio da prática musical;</li> <li>• A prática da leitura à primeira concebida como um instrumento de avaliação da percepção musical dos alunos;</li> <li>• Como forma de melhorar a prática da leitura, apresentou-se como sugestão pedagógica o desenvolvimento do gosto e apreciação musical, a aquisição de conhecimentos relacionados com o tipo de obra, compositor, época, forma, estilo e linguagem musical, a memorização de excertos musicais, a improvisação e a harmonização musical, entre outras;</li> <li>• A análise musical como uma prática para fundamental para o desenvolvimento da percepção musical e conseqüente prática de leitura musical;</li> <li>• Mais do que a altura e a duração das notas, atender a elementos como o andamento, a fórmula de compasso, a tonalidade, as dinâmicas, as expressões, as repetições, as articulações, as passagens mais difíceis, entre outras;</li> <li>• Estudo mental da peça musical, a leitura entoada dos temas, a leitura ao instrumento em andamentos diversos, improvisações segundo o estilo da peça, entre outras;</li> </ul>
Godinho, J.C. (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização do ato de ouvir música agregado a atividades musicais como a prática vocal, a prática instrumental, a percussão rítmica, o movimento, entre outras;</li> <li>• A multiplicidade de práticas e a natureza diferenciada da informação percebida pelos alunos aquando das suas experiências musicais;</li> <li>• A perspectiva multimodal da vivência musical como via para uma melhor compreensão musical;</li> <li>• A interiorização (mental) da música como resultado do mundo musical que exteriormente os alunos experimentaram;</li> </ul>
Más, J.P., Coimbra, D., Harper, N. (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A compreensão musical associada a múltiplos saberes musicais que se interligam pela audição e pela prática musical;</li> <li>• Alfabetização musical dos alunos associada a um conhecimento musical como um discurso próprio;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidades e competências musicais a desenvolver: reconhecer auditivamente os traços melódicos, harmônicos e rítmicos da música, acompanhar espontaneamente (ao piano, por exemplo) um excerto musical, harmonizar melodias, tocar de ouvido, improvisar de forma simples, entre outras;</li> <li>• A prática musical geradora de conhecimento musical em oposição à prática baseada no mecanismo e repetição compulsiva do estudo musical;</li> <li>• O desenvolvimento da audição musical em ações como ouvir interiormente o que se lê, pensar a música sem necessidade de partitura, “falar” música pela prática da improvisação, escrever o que se pensa musicalmente, traduzir com simplicidade uma vivência musical através do instrumento ou da sua voz;</li> <li>• Como proposta pedagógica para o ensino da música e devidamente enquadrada no âmbito dos objetivos gerais da educação musical, propunha-se a aprendizagem da linguagem musical a partir de uma abordagem funcional da prática musical – instrumental;</li> <li>• A criatividade e o trabalho cooperativo como motor da aprendizagem musical;</li> </ul>
Vieira, M.H. (2014b)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O processo criativo como fundamento da interpretação musical e como um ato gerador de conhecimento musical;</li> <li>• A reflexão e questionamento de modelos, métodos e organizações educativas à luz de novos paradigmas educativos;</li> <li>• A criatividade como meio da prática musical e não como um produto;</li> <li>• A criação musical como opção pedagógica viável no processo de ensino e aprendizagem musical;</li> </ul>
Castro, J. (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O desenvolvimento da criatividade contemplado nos currículos do ensino especializado da música;</li> <li>• O contributo conferido pelos vários pedagogos dos métodos ativos de ensino da música à disciplina de Formação Musical;</li> <li>• O conhecimento dos vários métodos de ensino como forma de melhor se adequar e orientar as práticas pedagógicas dos professores;</li> <li>• O desenvolvimento de práticas pedagógicas suportadas pelos princípios de várias metodologias de ensino e não apenas por uma metodologia específica;</li> <li>• A participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>• A improvisação como manifestação da criatividade e como elemento determinante no desenvolvimento musical dos alunos;</li> </ul>
Sousa, M.R. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ensino da música suportado pelo pensamento pedagógico de metodólogos, pedagogos e investigadores que marcaram o ensino da música no século XX;</li> <li>• A valorização atribuída atualmente às metodologias, princípios e orientações pedagógicas para o ensino e aprendizagem musical;</li> <li>• A necessidade de que cada professor se inteirasse, adaptasse e pusesse em prática uma ou princípios de várias metodologias de ensino da música;</li> <li>• As metodologias ativas de ensino da música e os seus múltiplos pontos de convergência: prática vocal, audição musical, prática instrumental, improvisação musical, movimento e audição;</li> </ul>
Cunha, J., Carvalho, S., e Maschat, V. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Orff-Schulwerk como uma metodologia ativa de ensino da música capaz de promover a prática e a aprendizagem musical dos alunos;</li> <li>• O corpo humano como primeiro e principal instrumento musical, como a fonte natural da criação e expressão da arte musical;</li> <li>• A prática e a vivência musical orientada por princípios pedagógicos como: sentir, vivenciar, desfrutar, atuar e interagir musicalmente;</li> <li>• Desenvolvimento de atividades pedagógicas em grupo onde cantar dançar, tocar, ouvir e criar música refletem uma ação de comunicação interativa entre os alunos;</li> <li>• Princípios metodológicos de Carl Orff para o ensino da música;</li> </ul>

<p>Burnard, P. (2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A conceção do processo criativo além das tradicionais formas criatividade: improvisação e composição;</li> <li>• Aceitação de múltiplas manifestações de criatividade na prática musical: criatividade colaborativa, a criatividade comunitária, a criatividade intercultural, a criatividade empática, a criatividade computacional ou digital e a criatividade coletiva;</li> <li>• A multidisciplinaridade da criatividade como reflexo da globalidade que caracteriza a sociedade atual;</li> <li>• As múltiplas expressões de criatividade como um desafio ao empreendedorismo na formação musical dos alunos;</li> </ul>
<p>Gomes, J. (2018)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O desenvolvimento da memória, da percepção e compreensão musical associados à escrita musical (ditados musicais)</li> <li>• A apresentação do ditado musical como um exercício completo e transversal dada a abordagem de vários conteúdos e conhecimentos musicais;</li> <li>• A implementação de estratégias pedagógicas variadas como fora de desenvolvimento da capacidade de memorização;</li> </ul>
<p>Costa, J., Pais-Vieira, L. e Pinto, I. (2018)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O repertório musical como recurso didático para a aprendizagem musical;</li> <li>• A música erudita como repertório preferencial para a abordagem pedagógica aos vários conteúdos programáticos da disciplina de Formação Musical;</li> <li>• A música jazz e a música tradicional como exemplos de repertório musical fora do repertório dominante (música erudita).</li> </ul>

**Quadro 9 Síntese de princípios pedagógicos – Formação Musical**

De uma variedade de textos publicados em Portugal na área da pedagogia musical, destacam-se algumas ideias que se julga serem caracterizadoras do pensamento pedagógico que, ao longo dos anos, tem estado presente (ou assim se propõe) nas práticas pedagógicas da disciplina de *Formação Musical*. Disto é exemplo a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem musical deve ser desenvolvido a partir da música e voltado para a música. Este conceito concretiza-se na utilização da música real, música de repertório dos vários períodos da História da Música, e serve a realização de atividades práticas que, se entendem, permitem o desenvolvimento do pensamento e da compreensão musical dos alunos. A utilização de outros exercícios musicais que não a música de repertório é somente aceitável quando se salvaguarda a sua utilização como uma via para a música. Uma das propostas apresentadas, e que, claramente, se reflete nas práticas pedagógicas atualmente desenvolvidas, incide na realização de atividades de sala de aula que se concretizam na realização escrita e oral de exercícios que têm por objetivo o desenvolvimento da percepção musical, da capacidade de audição musical e, sobretudo, o desenvolvimento da memória musical para aquisição de novo vocabulário musical. Neste domínio, a ideia que se vai manifestando é a de que o ensino da teoria musical, da notação e da leitura musical não são, por si só, sinónimos de compreensão musical. Deste modo, reforça-se a ideia de que, seja na modalidade escrita, seja modalidade oral, a vivência e a prática musical são o primeiro passo que conduz o aluno, de uma forma natural, a uma maior consciencialização do fenómeno musical. Tome-se como exemplo a comparação amplamente divulgada de que a aprendizagem musical deve ser natural

e sequenciada do mesmo modo que a aprendizagem da língua materna o é. Assim se defende a promoção de uma aprendizagem que permite ao aluno a aquisição de conhecimentos, competências e capacidades musicais que possam ser conducentes à efetiva manifestação de um pensamento musical próprio.

### **3. A HABILITAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL**

A partir do ano de 1983 a disciplina de Formação Musical passa a vigorar nos diferentes Planos Curriculares dos Cursos Básicos e Secundários de Música de ensino especializado, como previsto pelo Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho. A referência que neste diploma se fazia aos professores dessa disciplina é a de que deveriam ter uma qualificação equivalente à dos demais professores do Ensino Secundário. Considerava-se que, para tal, era necessária a aquisição de uma sólida formação técnica através da frequência dos cursos superiores de música correspondentes, os quais forneciam também competências de carácter pedagógico como conhecimentos acerca das metodologias de ensino da disciplina de Formação Musical e, finalmente, um estágio em ensino. O conjunto destas competências previa uma habilitação equivalente à das restantes licenciaturas em ensino (Decreto-Lei n.º 310/83, preâmbulo, n.º 7). Segundo o decreto, a formação de professores de música, deveria realizar-se no âmbito do ensino superior politécnico, em articulação com outras instituições de ensino superior (Art.º 15, n.º 1 e 2). Esta ideia inicial de que era ao ensino superior politécnico que cabia a formação de professores para o ensino especializado da música veio ainda a ser reforçada, mais tarde, pela então nova Lei de Bases do Sistema Educativo ao considerar que “a formação dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário adquire-se em cursos profissionais adequados, que se ministram em escolas superiores, complementados por uma formação pedagógica” (Lei n.º 46/86. de 14 de out., Art.º 31, n.º 2). Note-se, porém, que alguns cursos superiores de música nasceram logo nas universidades, como é o caso da licenciatura em Ciências Musicais da Universidade Nova de Lisboa, surgida em 1985.

É precisamente neste contexto que surge nos Institutos Politécnicos a oferta formativa de cursos voltados para a formação de instrumentistas (a oferta dominante), mas também de outros profissionais da área de música, como era o caso da profissão docente. Esta realidade é confirmada também por Vasconcelos (2010, p. 409) ao referir que “a partir do reordenamento introduzido pela legislação de

1983<sup>25</sup>, foram-se instalando progressivamente no sistema de ensino formações superiores politécnicas e universitárias que pretenderam oferecer diferentes vias relacionadas com as profissões artístico-musicais” em áreas como a interpretação musical e docência.

No âmbito do ensino superior público politécnico, as primeiras escolas a apresentar uma oferta formativa na área da música foram a Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), criada em 1983 a partir da reconversão do Conservatório Nacional, com integração no Instituto Politécnico de Lisboa no ano de 1985 (Bochmann, 2010, p. 417) e a Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo (ESMAE) do Instituto Politécnico do Porto, criada em 1983 (Melo, 2010, p. 417). Verifica-se que ao longo da sua história, ambas as instituições têm desenvolvido uma atividade artística e pedagógica voltada para a formação de músicos profissionais (instrumentistas, cantores e compositores) e para a formação de professores para o ensino especializado da música, nomeadamente professores para o ensino de música nessas áreas e também para o ensino da Formação Musical (Bochmann, 2010, p. 417; Melo, 2010, p. 417). Note-se que, atualmente, ao contrário da oferta formativa da ESML, não existe na ESMAE ao nível da licenciatura nenhum curso específico de Formação Musical.

No âmbito do ensino superior público Vasconcelos (2010, pp. 409-410) destaca ainda o surgimento de outras ofertas formativas que, entre outros, tinham por objetivo a formação de professores para o ensino especializado da música. Disso é exemplo a licenciatura em Ciências Musicais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (UNL). Trata-se de uma instituição pública de ensino superior universitário criada no ano de 1973, cujo Departamento de Ciências Musicais veio a ser criado em 1980 por Maria Augusta Alves Barbosa e contou com o primeiro curso de licenciatura em Ciências Musicais, em Portugal (Castelo-Branco, 2010, p. 1301). Além dessa licenciatura, há a referir ainda a licenciatura em Ensino da Música da Universidade de Aveiro (UA), que iniciou a sua atividade no domínio artístico em 1989 com dois cursos de licenciatura em Música (Sardo, 2010, p. 1299) e a licenciatura em Música da Universidade de Évora (UE), do Departamento das Artes, com início no ano letivo de 1996-1997 (Alvarenga, 2010, p. 1300). Finalmente, de referir a licenciatura em Música da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco (ESART) que iniciou a sua atividade pedagógica no ano letivo de 1999-2000 com o curso de Artes e Imagem e com o curso de Música (Vasconcelos, 2010, pp. 409-410).

---

<sup>25</sup> Tome-se com referência o Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, Art.º 40, n.º 1)



No que diz respeito ao ensino superior universitário a Universidade de Aveiro (UA) vem destacada por Sardo (2010, p. 1299) pela oferta formativa ao nível de licenciatura, exclusivamente voltada para a formação de professores de música, para o ensino especializado, incluindo nesses os professores de Formação Musical. Enquanto formação superior específica na área da música, não se verificava até então uma oferta formativa comparável noutra universidade em Portugal. Segundo a autora tratava-se de um curso com a duração de cinco anos letivos, sendo o último desses anos destinado à prática pedagógica e à realização da profissionalização dos futuros professores de Formação Musical. Note-se porém que outras instituições começaram já na década de 80 a profissionalizar para o ensino da música em Formação Musical através de Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESE).

A formação de professores ao nível superior para da disciplina de Formação Musical desenvolvida pela ESML previa a realização de um bacharelato em Formação Musical como previsto pela Portaria n.º 1233/90, de 28 de dezembro. O curso desenvolvia-se ao longo de três anos lectivos e contava com um plano de estudos com Unidades Curriculares como: Formação Musical, Leitura à Primeira Vista ao Piano, Memorização ao Piano / Improvisação, Técnica Vocal, Conjuntos Vocais e / ou Instrumentais, Harmonia, Orquestração e Instrumentação, Análise Musical, Pedagogia da Formação Musical e Pedagogia da Iniciação Musical para os três anos letivos do curso. Havia ainda as Unidade Curriculares de Psicologia do Desenvolvimento lecionada em dois anos lectivos e a de Tecnologias da Informação lecionada apenas no terceiro ano letivo do curso (Portaria n.º 1233/90, de 28 de dezembro, n.º 2). Mais tarde, ao abrigo da Portaria n.º 413-E/98, de 17 de julho, é conferida a autorização à ESML a atribuição do grau de bacharel e licenciado em Música. Aos anteriores três anos letivos que se previa no Plano Curricular do anterior curso de música (bacharelato), acrescentou-se ainda mais um ano letivo, completando este o curso bietápico de Licenciatura em Música, variante de Formação Musical. O seu plano de estudos veio a ser reconhecido e aprovado pela Portaria n.º 833/2000, de 22 de setembro e contava com Unidades Curriculares como: Formação Musical, Pedagogia da Formação Musical, Pedagogia da Iniciação Musical, Técnica Vocal, Leitura à Primeira Vista ao Piano, Orquestração e Instrumentação, Análise, Harmonia, Harmonização ao Piano, Psicologia do Desenvolvimento, Repertório Geral, Coro/Orquestra, Estética Musical, Organologia, Conjuntos Vocais/Instrumentais, Direção Coral, Fisiologia da Voz, Psicopedagogia, Estudo de Estilos Musicais e Seminário. De referir ainda que a publicação da Portaria n.º 833/2000, de 22 de setembro veio a revogar a portaria anteriormente publicada, a Portaria n.º 1233/90, de 28 de dezembro correspondente à aprovação do bacharelato de Formação Musical da ESML.

Relativamente ao curso de música que visava a formação de professores da disciplina de Formação Musical desenvolvida pela ESMAE, verifica-se a existência de um curso bietápico de Licenciatura em Formação Musical que se organizava em dois ciclos de ensino: primeiro ciclo – bacharelato em Formação Musical com a duração de três anos lectivos, segundo ciclo – licenciatura em Formação Musical com a duração de um ano letivo (Portaria n.º 692/2001 de 10 de Julho, n.º 1). O plano de estudos do curso fazia-se constar de Unidades Curriculares como: Análise Musical, História da Música, História da Cultura, Coletivo, Formação Musical Específica, Pedagogia da Formação Musical, Harmonia ao Piano, Leitura ao Piano, Opção, Seminário, Técnica Vocal, Orquestração e Instrumentação, Improvisação ao Piano, Conjuntos Vocais-Instrumentais, Introdução à Metodologia Científica, Acústica, Psicologia da Educação, Organologia, Estética Musical, Direção Coral, Sociologia da Educação e Tecnologia Educativa. De referir que o plano de estudos deste curso veio a ser reconhecido e aprovado no ano de 2002 com a publicação da Portaria n.º 121/2002 de 8 de fevereiro.

A oferta formativa da ESART previa também a realização de um curso bietápico de Licenciatura em Música, variante de Formação Musical disposta em dois ciclos, correspondendo ao primeiro o bacharelato em Música, variante de Formação Musical e ao segundo a licenciatura com o mesmo nome (Portaria n.º 863-B/2002, de 20 de julho, n.º 1). Quanto ao seu plano de estudos, o curso ministrava Unidades Curriculares como: Análise Musical, Formação Musical, História da Música, Coro, Prática de Teclado, Novos Sistemas da Comunicação em Música, Sociologia da Música, Organologia, Técnica Vocal, Leitura à Primeira Vista, Seminário, Opção, Oficina de Música, Direção Coral, Harmonização ao Piano, História da Música Portuguesa, Didática da Música, Didática da Formação Musical, Sociologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Direção Instrumental, Didática e Prática Pedagógica, Desenvolvimento Curricular e Avaliação e, finalmente, Investigação em Educação. Quanto ao reconhecimento do seu plano de estudos, é de referir a sua aprovação no ano de 2003 com a publicação da Portaria n.º 231/2003 de 14 de março.

A aprovação e reconhecimento dos cursos supracitados como cursos que conferiam habilitação para a docência da disciplina de Formação Musical foi efetivada, no caso da Licenciatura bietápica em Música, variante de Formação Musical da ESML, pela Portaria n.º 436/2005 de 21 de abril. No caso ESART e ESMAE a aprovação e reconhecimento dos referidos cursos ocorreu apenas no ano de 2007 com a publicação da Portaria n.º 803/2007 de 24 de julho.

Apesar destes cursos, ministrados no ensino superior politécnico em Portugal e que aqui apresentamos como específicos na formação de professores para o ensino da música na disciplina de

Formação Musical, verificava-se a existência de uma diversidade de perfis no que respeita às habilitações reconhecidas para a docência na disciplina de Formação Musical. É precisamente por essa razão, e também porque a habilitação para a docência do ensino especializado da música se encontrava fixada em legislação dispersa e desatualizada, que se publica em 1998 a Portaria n.º 693/98 de 3 de setembro. Determinava-se com esse novo diploma aqueles que seriam os grupos e subgrupos de recrutamento das disciplinas curriculares dos cursos do ensino especializado da música, bem como o respetivo elenco de habilitações para a sua lecionação. No caso específico da disciplina de Formação Musical, grupo M28, essa diversidade de perfis era também constatada. Dos Cursos Superiores de Música (Decreto 18 881 de 25 de setembro de 1930), passando pelos Bacharelatos em Canto, Composição, Piano ou Formação Musical, Cursos Superiores de Estudos Especializados, Cursos de Instrumentista de Orquestra, Curso de Direção de Orquestra, Licenciatura em Ciências Musicais, entre outros, era múltipla a formação que, compreendida num período temporal superior a sessenta anos, conferia a habilitação própria e a habilitação suficiente para a docência na disciplina de Formação Musical. O quadro que se segue expõe os termos em que os vários cursos de música eram reconhecidos como habilitação para a docência da disciplina de Formação Musical.

## 28 — Formação Musical

**Habilitações próprias para os cursos básicos e complementares**

Subgrupo	Código	Curso	Grau	Condições especiais
Formação Musical . . . . .	M28	Ciências Musicais . . . . .	L	Universidade Nova de Lisboa (1), Escola Superior de Música de Lisboa; Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo (1), Academia Nacional Superior de Orquestra (1), Academia Nacional Superior de Orquestra (1).
		Curso de estudos superiores especializados . . . . .	DE	
		Curso de Instrumentistas de Orquestra . . . . .	DE	
		Direcção de Orquestra . . . . .	DE	
Formação Musical . . . . .	M28	Formação Musical . . . . .	B	Escola Superior de Música de Lisboa, Escola Superior de Música de Lisboa; Academia Nacional Superior de Orquestra (1), Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo (1), Instituto Gregoriano de Lisboa (1), (1) Instituto Gregoriano de Lisboa, com aprovação nas disciplinas de Educação Musical V e VI (1), (1) (1)
		Bacharelato . . . . .	B	
		Bacharelato de Instrumento, Canto ou Composição.	B	
		Cursos superiores da Portaria n.º 877/85, de 19 de Novembro.	—	
		Curso complementar da Portaria n.º 370/98, de 29 de Junho.	—	
		Curso complementar de Piano da Portaria n.º 579/88, de 23 de Agosto.	—	
		Curso superior do Decreto n.º 18 881, de 25 de Setembro de 1930.	—	
Curso completo do Decreto n.º 18 881, de 25 de Setembro de 1930.	—			

(1) Desde que se encontrem em exercício de funções docentes nesta disciplina, no ensino especializado da música, à data da publicação do presente diploma.

**Habilitações suficientes para os cursos básicos e complementares**

Subgrupo	Código	Curso	Grau	Condições especiais
Formação Musical . . . . .	M28	Qualquer curso de estudos superiores especializados.	DE	Escola Superior de Música de Lisboa; Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo. Academia Nacional Superior de Orquestra. Academia Nacional Superior de Orquestra. Escola Superior de Música de Lisboa; Academia Nacional Superior de Orquestra. Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo. Instituto Gregoriano de Lisboa. — Instituto Gregoriano de Lisboa, com aprovação nas disciplinas de Educação Musical V e VI. — — —
		Curso de Instrumentistas de Orquestra . . . . .	DE	
		Direcção de Orquestra . . . . .	DE	
		Bacharelato . . . . .	B	
		Bacharelato de Instrumento, Canto ou Composição.	B	
		Cursos superiores da Portaria n.º 877/85, de 19 de Novembro.	—	
		Curso complementar da Portaria n.º 370/98, de 29 de Junho.	—	
		Curso complementar de Piano da Portaria n.º 579/88, de 23 de Agosto.	—	
		Curso superior do Decreto n.º 18 881, de 25 de Setembro de 1930.	—	
		Curso completo do Decreto n.º 18 881, de 25 de Setembro de 1930.	—	
Frequência do 3.º ano de um dos cursos de licenciatura ou bacharelato que constituem habilitação própria ou profissional.	—			

**Figura 12 Habilitação docente – Formação Musical:**

*Nota: Formação Musical: Habilitação para a docência (Portaria n.º 693/98 de 3 de setembro)*

### 3.1. A VARIANTE DE FORMAÇÃO MUSICAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA.

Atualmente, ao nível do ensino superior politécnico, verifica-se que apenas a ESART e a ESML possuem cursos que decorrerem das anteriores Licenciatura bietápica em Formação Musical. Trata-se de um primeiro ciclo de estudos superiores, a Licenciatura em Música, que tem a duração de três anos letivos e que permite o prosseguimento de estudos musicais conducentes à obtenção da habilitação

profissional para a docência na disciplina de Formação Musical: Mestrado em Ensino da Música. No caso da ESART o seu atual curso de Licenciatura designa-se por Licenciatura em Música, variante de Formação Musical. Por sua vez, o curso equivalente da ESML é denominado por Licenciatura em Música, variante de Direção Coral e Formação Musical.

Situada no âmbito do ensino superior universitário público há ainda a considerar a oferta formativa na área de licenciatura de Formação Musical da Universidade de Aveiro (UA) com a Licenciatura em Música – Direção e Teoria e Formação Musical e da Universidade do Minho (UM) com a Licenciatura em Música – Direção Coral e Formação Musical.

A Licenciatura em Música, variante de Formação Musical da ESART tem como um dos seus principais objetivos a formação de especialistas na área da música para o desenvolvimento educativo das escolas de ensino especializado (Formação Musical e Classe de Conjunto) e para o desenvolvimento cultural das populações da região e do interior do país (Escola Superior de Artes Aplicadas, *s.d.a*). O seu atual plano de estudos foi publicado em 2010 (Despacho n.º 6591/2010) e conta com Unidades Curriculares como Formação Musical, Prática de Teclado, Harmonização ao Piano, Prática Instrumental de Conjunto, Coro, Direção Coral, Direção Instrumental, Análise Musical, Organologia, Instrumentação e Orquestração, História e Estética da Música, História da Música em Portugal, Sociologia da Música, Novos Sistemas de Comunicação em Música, Inglês, Seminário e Opção. Em estreita relação com os objetivos a que se propõe, a Licenciatura em Música, variante de Formação Musical da ESART aponta, como saídas profissionais, a áreas diversas como o ensino da música, a direção de coros e, finalmente, a animação sócio-cultural (Escola Superior de Artes Aplicadas, *s.d.a*).

Conforme consta no sítio da internet da ESML, a Licenciatura em Música, variante Direção Coral e Formação Musical. O sentido por que se orienta esta Licenciatura enquadra-se naquele que é o objetivo geral das Licenciaturas em Música desta instituição de ensino superior e consiste na “formação de músicos profissionais habilitados a desenvolver atividades artísticas e culturais em contextos muito diversificados e que respondam às necessidades dos mercados da indústria e da produção musical e dos consumos musicais tradicionais e emergentes” (Escola Superior de Música de Lisboa, *s.d.a*). Desse modo, a conceção dos planos de estudos da ESML visa garantir a diversidade e flexibilidade da formação dos seus alunos, não só como forma de responder aos seus interesses variados, como também atender às evoluções presente na atividade artística que atualmente se desenvolve. Assim, encontramos no plano de estudos da Licenciatura em Música, variante Direção Coral e Formação Musical as seguintes Unidades

Curriculares: Formação Musical, Formação Auditiva, Análise Musical, Orquestração, Coro, Técnicas de Formação Musical, Iniciação Musical: Orientações e Técnicas, Técnicas de Direção Coral, Técnica Vocal, Leitura de Partituras / Piano para FM, Conjuntos Vocais e Instrumentais, Canto Gregoriano / Práticas de Iniciação Musical, Direção Coral, Harmonização ao Piano, Repertório Coral 1 / Piano para a Formação Musical, Improvisação ao Piano, Opção e Projetos (Escola Superior de Música de Lisboa, *s.d.a*). Em termos de saídas profissionais, aos alunos diplomados com esta Licenciatura é possibilitado o prosseguimento de estudos, a ocupação profissional na área do ensino e da prática musical, bem como o desenvolvimento de projetos artísticos e culturais da área da música e das artes do espetáculo.

Como uma das ofertas formativas ao nível do ensino superior universitário público, a Universidade de Aveiro (UA) através do Departamento de Comunicação e Arte (DeCA) tem atualmente em funcionamento um curso de Licenciatura em Música o qual se apresenta organizado numa estrutura modular que diferencia a área vocacional de formação dos seus alunos. É precisamente nessa estrutura organizativa que encontramos a oferta formativa da Formação Musical na Licenciatura em Música – Direção e Teoria e Formação Musical (Despacho 21370/2006 de 20 de outubro). Como Unidades Curriculares a proposta formativa contempla para este curso contempla: Formação Auditiva, Análise e Teoria e Criação Musical, Ciências e Tecnologias da Música, Música na História e na Cultura, Etnomusicologia, Análise e Teoria da Música Tonal, Domínios de Estudo da Música, Projetos Multidisciplinares, Movimentos Artísticos Contemporâneos, Análise e Teoria da Música do Século XX, Música em Portugal, Estética, Opção. Quanto à Unidade Curricular anual designada por Área Vocacional e que diz respeito à Direção e Teoria e Formação Musical, os módulos lecionados são: Laboratório de Teoria e Formação Musical, Leitura Atonal, Contraponto, Leitura de Partituras, Orquestração, Direção, Ensemble Piloto, Coro ou Orquestra (Despacho 21370/2006 de 20 de outubro). Trata-se de um curso que tem por objetivo dotar os seus alunos de uma sólida formação musical, contribuído assim para o enriquecimento da vida musical a nível nacional. Destaca-se ainda como objetivo o “favorecer a interdisciplinaridade e a permeabilidade ao nível da formação universitária em Música, no panorama da oferta europeia sediada nas instituições de ensino superior universitário” (Universidade de Aveiro, *s.d.a*). Quanto às competências exigidas aos diplomados desta Licenciatura destaca-se o desenvolvimento de projetos de intervenção no âmbito da música, desenvolvimento de trabalhos do âmbito da criação musical, desenvolvimento de trabalhos do domínio específico das ciências da música, entre outros.

Ainda ao nível do ensino superior universitário público o Instituto de Letras e Ciências Humanas da UM tem como oferta formativa a Licenciatura em Música com uma estrutura que, entre outros ramos,

ministra a área vocacional de Direção Coral e Formação Musical. Este curso encontra-se acreditado pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior desde o ano de 2019 e está registado pela DGES com o n.º R/A-Ef 2438/2011/AL01, em 11 de julho de 2019. A publicação da sua estrutura curricular, bem como do seu respetivo plano de estudos consta do Despacho RT/C-21/2019. Da proposta formativa para a área vocacional de Direção Coral e Formação Musical constam as Unidades Curriculares como História da Música e Análise, Prática Coral e Instrumental, Formação Musical, Fonética e Idiomas Aplicados ao Canto, Estética Musical, Fundamentos e Práticas de Iniciação Musical, Direção Coral, Técnica Vocal, Sociologia da Música, Teoria e Formação Musical, Baixo Contínuo e Acompanhamento, História da Música em Portugal, Fundamentos de Acústica Musical, Projeto de Formação Musical, Piano Funcional, Prática e Direção de Canto Gregoriano, Cultura e Identidade Profissional, Projeto de Direção Coral, Piano e Leitura de Partituras, Opção UMinho, Opção (Análise Auditiva, Composição, Música Antiga, Música Popular). Trata-se de um curso que visa a formação especializada dos seus alunos e que se pretende enriquecida, por um lado, pelas experiências educativas decorrentes da internacionalização, mobilidade e intercâmbio académico que é proporcionado pelas instituições da rede de ensino superior universitário europeu, por outro, pela aproximação à comunidade através dos múltiplos projetos de investigação e performance, designadamente, através do Coro e Orquestra Académica da Universidade do Minho e da realização de exposições, colóquios e conferências. As vertentes performativa e investigativa de cariz universitário deste curso são direcionadas para o exercício de profissões musicais e para o acesso ao 2º ciclo de estudo, o Mestrado em Ensino da Música, de caráter profissionalizante, ministrado na mesma Universidade (Universidade do Minho, *s.d.c.*).

Apesar das Licenciaturas anteriormente referidas possuírem um plano de estudos orientado para a disciplina de Formação Musical dos Cursos Básicos e Secundários do ensino especializado da música, deve aqui ressaltar-se o facto de que a habilitação profissional para a docência da disciplina de Formação Musical apenas é considerada a quem titular um grau de mestre<sup>26</sup> nessa especialidade (Art.º 4). Porém, é de salientar que enquanto formação de base, a Licenciatura é já, por si só, um momento crucial da formação dos futuros professores de música, aqui particularmente os professores de Formação Musical. Nesse seguimento, ao ciclo de estudos a que corresponde o Mestrado, como a seguir se pode conferir,

---

<sup>26</sup> Titular de habilitação profissional para a docência: “Têm habilitação profissional para a docência em cada grupo de recrutamento os titulares do grau de mestre na especialidade correspondente constante do anexo ao presente decreto-lei, que dele faz parte integrante [...]” (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, Art.º 4).

cabe a função de complementar e aprofundar a formação acadêmica na sua vertente específica, pedagógica, didáticas, cultural, social e outras:

Reconhece-se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação acadêmica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada (Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, Preâmbulo).

Ao conceber a atual legislação da habilitação para a docência, o interesse notado pelo legislador relativamente à formação inicial de futuros professores, especificamente sobre as matérias que estes virão a lecionar, é sustentado em estudos internacionais (OCDE e a Eurydice) e em dados obtidos de outras realidades educativas (Finlândia) para atestar a “importância decisiva da formação inicial de professores e para a necessidade dessa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas” (Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, Preâmbulo). Considera, finalmente, que esta formação inicial dos professores é apresentada como crucial e, como tal, não é substituível pela formação contínua que possa vir a existir, não obstante o valor que essa possa vir a ter na profissionalidade dos docentes.

### **3.2. OS MESTRADOS EM ENSINO DA MÚSICA NA ESPECIALIDADE DE FORMAÇÃO MUSICAL.**

As disposições legais previstas no Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio e da Declaração de Retificação nº 32/2014 de 12 de junho, determinam que atualmente a habilitação profissional para a docência da disciplina de Formação Musical siga um modelo de formação organizado de forma sequencial em dois ciclos de estudos: Licenciatura, que corresponde ao primeiro ciclo, e o Mestrado, que corresponde ao segundo ciclo, o qual tem a duração de dois anos lectivos – 4 semestres. O objetivo principal do Mestrado em Ensino da Música, no qual se inclui o ramo de Formação Musical, é o de formar professores de música para o ensino artístico e especializado. Como tal, pretende-se que os seus diplomados desenvolvam conhecimentos específicos (artísticos, teóricos e técnicos) e, paralelamente a esses, adquiram os conhecimentos pedagógicos necessários à sua prática docente. Como condições de acesso a este ciclo de estudos, os candidatos têm de possuir 120 créditos em Prática Instrumental e Vocal, em Formação Musical e em Ciências Musicais e não podem também ter menos de 25 créditos em nenhuma dessas áreas (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, retificado pela Declaração de



Retificação n.º 32/2014, de 27 de junho). Além destas condições, é ainda necessária aprovação numa prova da Língua Portuguesa (modalidade escrita e oral) e a aprovação numa prova específica de acesso.

Tal como nos demais ramos do ensino da música, o modo como a formação dos futuros professores de Formação Musical se estrutura no ciclo de estudos a que corresponde o Mestrado divide-se em cinco domínios ou áreas de aprendizagem: a área de docência, a área educacional geral, as didáticas específicas, a área cultural, social e ética e, finalmente, a iniciação à prática profissional. A estas áreas de aprendizagem da formação dos alunos faz-se corresponder o desenvolvimento de competências como as delineadas nas seguintes especificações / objetivos:

<b>Domínios</b>	<b>Principais especificações / objetivos</b>
Área de docência	– Complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre conhecimentos necessários à prática docente;
Área educacional geral	– Abordar conhecimentos, capacidades e atitudes relevantes para o seu desempenho profissional; – Abordar conhecimentos das áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula;
Didáticas específicas	– Abordar conhecimentos, capacidades e atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência.
Área cultural, social e ética	– A formação na área cultural, social e ética é assegurada no âmbito das restantes componentes de formação.
Iniciação à prática profissional	– Participar, observar e colaborar em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula; – Proporcionar aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula; – Desenvolver a prática supervisionada em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara; – Proporcionar uma perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem; – Proporcionar uma perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promover nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos alunos;

#### **Quadro 10 Habilitação profissional docente: Componentes de formação**

*Nota: Habilitação profissional para a docência: Componentes de formação (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, Cap. II).*

Atualmente, existem em Portugal cinco instituições públicas de ensino superior com cursos de Mestrado em Ensino da Música, em que se inclui o ramo de Formação Musical. Três Institutos Politécnicos e duas Universidades: Instituto Politécnico de Castelo Branco (ESART), Instituto Politécnico

do Porto (ESE/ESMAE), Instituto Politécnico de Lisboa (ESML), Universidade de Aveiro (DeCA) e Universidade do Minho (IE/ILCH<sup>27</sup>). No caso da Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART), a proposta formativa apresentada ao nível do Mestrado tem por objetivo preparar e habilitar profissionalmente os alunos para a docência no ensino especializado da música, desenvolver competências de autonomia e reflexão, promover a investigação, desenvolver no aluno uma identidade ao nível artístico e pedagógico, entre outros (Escola Superior de Artes Aplicadas, *s.d.b*). O curso encontra-se atualmente acreditado pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior com registo, na Direção-Geral do Ensino Superior, com o número R/A -Cr 3/2012/AL01.

No que respeita ao seu plano de estudos, a sua aprovação foi publicada pelo Despacho 4449/2018 de 7 de maio, onde se consta as seguintes Unidades Curriculares:

<b>1º ANO</b>	
<b>1º Semestre</b>	<b>2º Semestre</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Teorias do Desenvolvimento Pessoal e Social</li> <li>– Análise Social da Educação</li> <li>– Organização Educativa e Desenvolvimento Curricular</li> <li>– Didática da Música</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Psicologia da Aprendizagem</li> <li>– Necessidades Educativas Especiais</li> <li>– Didática da Música de Conjunto I</li> <li>– Didática da Formação Musical I</li> </ul>
<b>Anual</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Coletivo</li> <li>– Formação Musical</li> </ul>	
<b>2º ano</b>	
<b>1º Semestre</b>	<b>2º Semestre</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Didática da Música de Conjunto II</li> <li>– Didática da Formação Musical II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– (Sem Unidades Curriculares semestrais)</li> </ul>
<b>Anual</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Prática de Ensino Supervisionada</li> <li>– Projeto do Ensino Artístico</li> </ul>	

**Quadro 11 Mestrado em Ensino da Música – Formação Musical (ESART)**

*Nota: Síntese da Estrutura Curricular do Mestrado em Ensino da Música da ESART (Formação Musical).*

Em pareceria com a Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE), a Escola Superior de Educação do Porto (ESE) tem também em funcionamento um Mestrado em Ensino de Música, no ramo Formação Musical. O curso encontra-se atualmente acreditado pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e registado na Direção-Geral do Ensino Superior, com o número R/A-

---

<sup>27</sup> Em 2021, o Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho (ILCH) passou a designar-se Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas (ELACH).

Cr141/2013/AL01. Como objetivos gerais a que este curso se propõe, destacamos a habilitação profissional para a docência do ensino de música, nas especialidades de Formação Musical, a formação sólida no domínio da educação geral, das metodologias e didáticas apropriadas, o desenvolvimento de diferentes competências para o exercício de uma prática educativa de excelência, entre outros. (Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, 2019). O plano de estudos deste curso foi aprovado e publicado em 30 novembro de 2015 (Despacho n.º 14081/2015) e conta com as seguintes Unidades Curriculares:

<b>1º ANO</b>	
<b>1º Semestre</b>	<b>2º Semestre</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Psicologia da Educação</li> <li>– Músicas do Mundo na Educação</li> <li>– Opção (Introdução à Musicoterapia, Iniciação Musical no Ensino Especializado de Música, Práticas Coletivas)</li> <li>– Sociologia da Educação</li> <li>– Teoria da Educação</li> <li>– Reportório</li> <li>– Direção e Classes de Conjunto</li> <li>– Questões Aprofundadas em Ensino de Música</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desenvolvimento Musical</li> <li>– Desenho e Desenvolvimento Curricular</li> <li>– Política Educativa e Administração Escolar</li> <li>– Fundamentos da Didática da Formação Musical</li> <li>– Metodologia de Investigação em Ensino de Música</li> <li>– Oficina de Produção Tecnológica</li> <li>– Introdução à Prática Educativa</li> </ul>
<b>Anual</b>	
(Sem Unidades Curriculares anuais)	
<b>2º ano</b>	
<b>1º Semestre</b>	<b>2º Semestre</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Metodologia e Didática da Formação</li> <li>– Musical I</li> <li>– Seminário de Investigação em Ensino de Música</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Metodologia e Didática da Formação Musical II</li> </ul>
<b>Anual</b>	
– Prática de Ensino Supervisionada	

**Quadro 12 Mestrado em Ensino de Música – Formação Musical (ESE/ESMAE)**

*Nota: Síntese da Estrutura Curricular do Mestrado em Ensino da Música da ESE/ESMAE (Formação Musical).*

O mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), no qual se integra o ramo de Formação Musical, é apresentado como uma oferta formativa pela qual se pretende “proporcionar ferramentas ao (futuro) professor do Ensino Especializado da Música para que este seja um profissional reflexivo, autónomo e motivado, capaz de desenvolver a sua própria identidade nos domínios artístico, do ensino e da investigação” (Escola Superior de Música de Lisboa, *s.d.b*). Trata-se de um mestrado em que a formação didática e pedagógica é valorizada de modo a permitir a permitir aos seus diplomados uma abrangente e aprofundada formação no âmbito do ensino de música, em

particular no que respeita à prática pedagógica. O curso está atualmente **acreditado por parte da Agência** de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. O registo na Direção-Geral do Ensino Superior é: R/A-Cr 188/2011/AL01. O quadro que se segue expõe, em síntese, o Plano Curricular deste curso de Mestrado (Escola Superior de Música de Lisboa, *s.d.b*).

<b>1º ANO</b>	
<b>1º Semestre</b>	<b>2º Semestre</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Unidade Curricular de Especialização I (Formação Musical)</li> <li>– Projeto Música de Conjunto I (Coro ou Orquestra ou Música de Câmara ou Combo de Jazz)</li> <li>– Psicopedagogia</li> <li>– Metodologia da Investigação</li> <li>– Opções</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Unidade Curricular de Especialização I (Formação Musical)</li> <li>– Projeto Música de Conjunto I (Coro ou Orquestra ou Música de Câmara ou Combo de Jazz)</li> <li>– Didática da Música</li> <li>– Didática Específica</li> </ul>
<b>Anual</b>	
(Sem Unidades Curriculares anuais)	
<b>2º ano</b>	
<b>1º Semestre</b>	<b>2º Semestre</b>
(Sem Unidades Curriculares anuais)	(Sem Unidades Curriculares anuais)
<b>Anual</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Estágio do Ensino Especializado</li> <li>– Didática do Ensino Especializado</li> </ul>	

**Quadro 13 Mestrado em Ensino da Música – Formação Musical da (ESML).**

*Nota: Síntese da Estrutura Curricular do Mestrado em Ensino da Música da ESML (Formação Musical).*

O Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Aveiro (UA) foi desenvolvido com o intuito de oferecer uma sólida formação artística aos seus alunos para que fosse possível enriquecer a vida cultural e artística do nosso país. No ramo da Formação Musical, este mestrado tem como um objetivo principal: “consolidar a formação dos alunos como músicos-pedagogos” (Universidade de Aveiro, *s.d.b*). Quanto aos seus objetivos específicos, esses refletem-se nos seguintes pontos:

- Ganhar um instrumentalário prático e teórico para o ensino de Formação Musical e das cadeiras teóricas de Música.
- Conhecer metodologia de ensino própria destas matérias.
- Ser capaz de realizar as tarefas práticas musicais que cabem a um professor de Formação Musical e de cadeiras teóricas da Música.
- Adquirir consistente cultura geral musical, sendo capaz de a demonstrar e pôr em prática através do teclado (Universidade de Aveiro, *s.d.b*).

O Mestrado foi objeto de acreditação por parte da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e registado, na Direção-Geral do Ensino Superior, com o número de registo R/A -Cr

155/2011/AL01. Em fevereiro de 2012 foi estabelecido e publicado o plano de estudos (Despacho 1596/2012 de 2 de fevereiro). O quadro que se segue sintetiza a sua estrutura curricular:

<b>1º ANO</b>	
<b>1º Semestre</b>	<b>2º Semestre</b>
– Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem – Didática da Música I	– Metodologia de Investigação em Educação
<b>Anual</b>	
– Didática. Especifica – Formação Musical	
<b>2º ano</b>	
<b>1º Semestre</b>	<b>2º Semestre</b>
– Didática da Música II – Opção I (Avaliação e Qualidade em Educação, Comunicação em Sala de Aula, Educação para a Sustentabilidade, Gestão e Avaliação de Comunidades On-line e Produtos Multimédia, Música, Criatividade e Educação)	– Opção II (Educação e Valores, Multiculturalismo na Educação, Necessidades Educativas Especiais, Organização e Gestão Escolar)
<b>Anual</b>	
– Prática de Ensino Supervisionada	

#### **Quadro 14 Mestrado em Ensino da Música – Teoria e Formação Musical**

*Nota: Síntese da Estrutura Curricular do Mestrado em Ensino da Música da UA/DeCA (Teoria e Formação Musical).*

Resultante da pareceria entre o Instituto de Educação (IE) e o Instituto de Letras de Ciências Humanas (ILCH)<sup>28</sup>, a Universidade do Minho tem em funcionamento um Mestrado em Ensino da Música que visa a habilitação para a docência em três ramos do ensino da música: Instrumento, Direção Coral e Ciências Musicais. É precisamente nestas duas últimas áreas (Direção Coral e Ciências Musicais) que é possível obter a habilitação para a docência da disciplina de Formação Musical. Tal como os cursos de Mestrado anteriormente referidos, o Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho (UM) recebeu acreditação por parte da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e encontra-se registado, na Direção-Geral do Ensino Superior, com o número de registo R/A-Cr 38/2011/AL01. De salientar que a referida acreditação se encontra válida até ano de 2022. Os objetivos gerais por que se orienta este curso estão assim definidos:

- Aprofundar conhecimentos na área da música, da sua didática, da filosofia e das ciências da educação pertinentes para o desempenho profissional e para a formação cultural dos alunos;

---

<sup>28</sup> Em 2021, o Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho (ILCH) passou a designar-se Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas (ELACH).

- Desenvolver a capacidade crítica de forma a tomar opções fundamentadas e ajustadas aos contextos pedagógicos;
- Obter conhecimentos teóricos e técnicos para a construção de projetos de ensino e aprendizagem adequados aos alunos, às escolas e às turmas;
- Desenvolver estratégias significativas de diferenciação pedagógica em função da diversidade dos alunos;
- Selecionar metodologias e recursos diversificados para a gestão dos processos pedagógicos;
- Utilizar diferentes modalidades de avaliação do ensino e da aprendizagem da música, envolvendo os alunos na regulação sistemática do processo de aprender;
- Preparar-se para a participação ativa em projetos escolares, locais e nacionais relativos ao ensino da música.

Conforme consta na página eletrónica da Universidade do Minho (s.d.b), o Plano de Estudo e respetiva Estrutura Curricular do Mestrado em Ensino da Música dispõe-se da seguinte forma:

<b>1º ANO</b>	
<b>1º Semestre</b>	<b>2º Semestre</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Currículo e Avaliação</li> <li>– Fundamentos da Didática da Música</li> <li>– Psicologia do Desenvolvimento</li> <li>– Opção I (Ciências Musicais I, Direção Coral e Instrumental I)</li> <li>– Opção II (Formação Musical I)</li> <li>– Opção III (Metodologias do Ensino Especializado das Ciências Musicais, Metodologias Especializadas de Direção Coral e Instrumental)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A Escola como Organização Educativa</li> <li>– Tecnologia Educativa</li> <li>– Opção IV (Ciências Musicais II, Direção Coral e Instrumental II)</li> <li>– Opção V (Formação Musical II)</li> <li>– Opção VI (Princípios e Práticas do Ensino da Formação Musical)</li> </ul>
<b>2º ano</b>	
<b>1º Semestre</b>	<b>2º Semestre</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Opção VII (Avaliação e Conceção de Materiais Didáticos de Ciências Musicais e de Formação Musical, Avaliação e Conceção de Materiais Didáticos de Direção Coral e Instrumental e de Formação Musical)</li> <li>– Opção VIII (Correntes Fundamentais da Pedagogia, Inclusão e Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor, Processos Cognitivos e Aprendizagem)</li> </ul>	(Sem Unidades Curriculares semestrais)
<b>Anual</b>	
– Estágio Profissional	

**Quadro 15 Mestrado em Ensino da Música - Formação Musical (UM, IE/ILCH).**

*Nota: Síntese da Estrutura Curricular do Mestrado em Ensino da Música da UM, IE/ILCH (Formação Musical)*

No âmbito dos estudos de Mestrado, a realização da prática pedagógica supervisionada, como prevista pela legislação em vigor prevê uma forte interação entre os estabelecimentos de ensino superior e as escolas cooperantes. Nesse sentido, são celebrados protocolos de cooperação entre as partes de forma a estabelecerem-se procedimentos e princípios, como por exemplo a

colaboração institucional, a escolha de professores cooperantes, os alunos das várias especialidades ministradas, as contrapartidas disponibilizadas à escola pelo estabelecimento de ensino superior, entre outros. Finalmente, e ainda a propósito desta relação institucional entre instituição de ensino superior e escola cooperante, realça-se o papel que a primeira tem no desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas cooperantes, em articulação com os seus respetivos órgãos de gestão (Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, art.º 22). No contexto desta colaboração institucional, o orientador cooperante, aqui concebido como o docente da escola de ensino especializado de música que colabora na formação dos novos professores de música em formação, recebe o apoio e a formação necessária por parte da instituição de ensino superior para o desenvolvimento da ação formativa que desempenha. As informações por si prestadas relativamente ao desempenho da prática pedagógica supervisionada são obrigatoriamente ponderadas na avaliação final dos alunos, por parte do professor da instituição de ensino superior responsável pela orientação científica dos mestrados. Conforme se designa no decreto “a decisão de aprovação na unidade curricular que concretiza a prática de ensino supervisionada depende da avaliação do nível da preparação dos estudantes para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências do desempenho docente” (Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, Cap. VI, Art. 24º).

De salientar ainda que da Prática de Ensino Supervisionada ou Estágio Profissional resulta um trabalho académico final: uma tese ou relatório de estágio. Trata-se de um trabalho de investigação realizado sob a orientação de um Professor Universitário Doutorado e que é apresentado e defendido pelo aluno em provas públicas na Instituição de Ensino Superior onde o Mestrado é realizado.

O relevo que aqui pretendemos dar a esses trabalhos, especificamente àqueles que focam disciplina de Formação Musical, relaciona-se com o facto deles constituírem um importante contributo para a forma como atualmente se perspetiva a disciplina de Formação Musical em Portugal, permitindo identificar focos de interesse, preocupações, níveis de desenvolvimento de certos aspetos trabalhados na disciplina. O quadro que se segue lista alguns dos relatórios de estágio mais recentes que se encontram disponíveis para consulta nos Repositórios Académicos dos Institutos Politécnicos e das Universidades onde os Mestrados foram realizados. São apresentados por ordem cronológica de conclusão em cada instituição de Ensino Superior. Nem sempre o nome da disciplina de Formação Musical se encontra no título do trabalho. Porém, dados os temas selecionados e respetivo conteúdo, constata-se que todos eles focam, total ou parcialmente, essa disciplina.

Ano	Autor(a)	Relatório de Estágio
<b>Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco</b>		
2014	Andreia Esteves	Composição Musical na disciplina de Formação Musical no Ensino Profissional de Música.
2014	Maria Armada Patrício	O uso das tecnologias da informação e comunicação como um meio para o desenvolvimento coral de jovens – expectativas reais ou virtuais?
2014	Mónica Ventura	Manual para o 1º Grau de Formação Musical.
2015	Fernando Lopes	Ensino articulado de música no Conservatório Regional de Castelo Branco: motivação, vocação e aptidão musical no percurso do ensino básico.
2015	Filipe Monteiro	Formação Musical: Dicotomias entre o Ensino Profissional e o Ensino Vocacional de Música.
2015	Margarida Gravito	Estratégias para o sucesso no ensino da Formação Musical.
2015	Paula Silva	A Utilização de Canções como Recurso Didático no Ensino da Iniciação Musical.
2016	Joana Lopes	Canções portuguesas da segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX aplicadas ao ensino especializado da música (Formação Musical de 5º grau).
2016	Jorge Gargaté	A importância da Formação Musical no contexto do Ensino Especializado da Música.
2016	Pedro Maurício	A prática da leitura como contributo para o ensino de instrumento.
2016	Nádia Gomes	A Formação Musical no ensino de música: motivação e aprendizagens.
2016	Paula Pereira	Estratégias para o desenvolvimento da Perceção Auditiva na Formação Musical.
2016	Paulo Reis	Dinâmicas culturais da classe de conjunto de Coro: Perceções de estudantes e comunidade.
2016	Tânia Dias	Estudo Empírico: Motivação e aprendizagem nas aulas de formação musical e classe de conjunto coral – um estudo de caso comparativo.
2017	Dominique Ventura	A Música Coral: do gosto de cantar ao desenvolvimento de competências na Formação Musical.
2017	Mónica Raposo	O contributo do repertório de Instrumento para a Iniciação Musical.
2017	Tiago Sequeira	A importância das leituras nas aulas de Formação Musical.
2018	Augusto Lino	Ferramentas para aquisição de competências na realização de ditados melódicos.
2018	Bruno Nogueira	Livro de Materiais Pedagógicos Para o 1º Grau de Formação Musical.
2018	Mariana Baltazar	Desenvolvimento de competências auditivas harmónicas através do repertório do século XVIII: Propostas de estratégias para a Formação Musical no 2º ciclo.
2018	Nuno Pinheiro	Música Tradicional da Beira Baixa: Aplicação e Contributos no Ensino da Formação Musical.



2018	Rúben Gonçalves	Promoção do Sucesso e Motivação na Disciplina de Formação Musical.
<b>Escola Superior de Música de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa</b>		
2012	Marta Costa	Impacto motivacional resultante da utilização do instrumento na aula de Iniciação Musical.
2013	Rui Gonçalves	Relatório de estágio.
2014	Helena Almeida	Relatório de estágio.
2014	Ana Lopes	Música tradicional na Iniciação Musical - Uma proposta de ordem de aprendizagem. Projecto de aplicação do Método Húngaro no Ensino Especializado da Música.
2015	Gustavo Lopes	Relatório de estágio.
2015	Maria João Martins	Relatório de estágio.
2018	Mariana Carreiro	Relatório de estágio.
2018	Sandra Coutinho	A audição de música gravada nas aulas de Iniciação Musical e de Formação Musical do ensino especializado da música em Portugal.
2018	Ana Silva	A implementação de aulas abertas na disciplina de Formação Musical.
<b>Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto</b>		
2015	Carlos Fernandes	O jogo como estratégia de aprendizagem rítmica: A ludicidade na exploração das fichas de exercícios rítmicos.
2015	Diogo Tavares	O reportório como recurso pedagógico nas aulas de Formação Musical.
2015	Filipe Pereira	Software EarMaster como ferramenta pedagógica na disciplina de Formação Musical.
2015	Lécio Ribeiro	Em torno de uma nova Formação Musical.
2015	Liliana Correia	Repertório de Jazz nas aulas de Formação Musical – um percurso complementar.
2015	Luísa Pais Vieira	A Formação Musical para a música em anos de exame.
2015	Pedro Fernandes	A Audição Interior – Estratégias para a sua Implementação.
2015	Pedro Rodrigues	Os (diferentes) olhares sobre a Formação Musical.
2015	Rui Vieira	Intervalos melódicos: diferentes estratégias de aprendizagem.
2015	Sílvia Gomes	Audição Harmónica: Importância e estratégias para um desenvolvimento auditivo integral.
2016	Carina Reis	O Ensino da Formação Musical na atualidade: novos desafios organizacionais, curriculares e pedagógicos.
2016	Cátia Borges	A audição musical: estratégias para o seu desenvolvimento.
2016	João Gomes	A memória musical no espaço da Formação Musical: Conceções e estratégias para o seu desenvolvimento.
2016	Nuno Oliveira	Repensar o lugar da Formação Musical no Ensino Artístico Especializado de Música em Portugal.

2016	Susana Alves	A Música Tradicional Portuguesa na Formação Musical: vantagens e desvantagens de um repertório esquecido.
2019	Ana Coelho	A leitura melódico-rítmica entoada nas práticas letivas em Formação Musical: a importância das orientações de Gary Karpinski
<b>Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro</b>		
2011	Cristina Ferreira	A criatividade na aprendizagem da Formação Musical.
2012	Ricardo Sousa	Contributo para o aperfeiçoamento do EarMaster-5 no ensino da harmonia.
2013	Joana Castro	O sistema numérico como agente de sensibilização à hierarquia do sistema tonal.
2014	Maria Teresa Queirós	O uso de ferramentas interativas em Formação Musical: Estudo Ecológico.
2015	Catarina Costa	Sistema móvel para aprendizagem da leitura rítmica: experiência em aula.
2016	Ausenda Dias	Utilização de canções tradicionais portuguesas em aulas de Formação Musical.
2016	Carlos Cunha	Analogias desenvolvidas entre a Formação Musical e a Análise e Técnicas de Composição: a Fraseologia como estratégia educacional.
2016	Joaquim Dias	Aprendizagem baseada em Problemas: Contributos para a sua aplicação ao ensino da música – uma experiência em sala de aula.
2016	Marisa Murcela	A Aprendizagem Cooperativa: uma experiência em aula de Formação Musical.
2016	Nuno Silva	Integração das novas tecnologias no processo educativo do ensino especializado em música.
2017	Raquel Faria	Método Edgar Willems: contributo para uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem da notação musical nos dias de hoje.
2017	Ana Raquel Gaspar	Memórias de um marinheiro. Uma experiência de aplicação de processos criativos e artísticos em aulas de Formação Musical.
2017	Nathanael Júnior	A disciplina de Formação Musical e a sua componente Interdisciplinar: uma reflexão.
2018	Inês Teixeira	O sistema de dó fixo e o sistema de números, em uso concomitante nas aulas de Formação Musical.
<b>Instituto de Educação e Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho<sup>29</sup></b>		
2013	Teresa Marinho	WikiScore: uma ferramenta tecnológica no ensino das Ciências Musicais.

<sup>29</sup> Em 2021, o Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho (ILCH) passou a designar-se Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas (ELACH).

2014	Ana Rita Campos	O património musical bracarense no currículo das disciplinas de História da Música, Organologia e Formação Musical.
2014	Liliana Magalhães	A interdisciplinaridade no ensino vocacional de música: aprendizagem musical centrada no instrumento musical.
2014	Sónia Marques	A música portuguesa no ensino das Ciências Musicais e da Formação Musical.
2015	Diana Costa	A importância da Improvisação e o seu papel na formação de jovens músicos: contexto de Formação Musical e História da Cultura e das Artes.
2015	Gerson Silva	O cancionero musical português no Ensino das Ciências Musicais.
2016	David Rodrigues	O repertório para cordofones dedilhados como fonte de aprendizagem no ensino das Ciências Musicais: O caso do Bandolim.
2016	Leandro Monteiro	A imagem como recurso pedagógico para o ensino das ciências musicais.
2016	Mónica Teixeira	A importância dos materiais didáticos no ensino das Ciências Musicais.
2016	Paulo Araújo	O Ensino das Ciências Musicais e a Retórica: Discurso Musical no Período Barroco.
2017	Adriano Macedo	Teoria e prática nas aulas de formação musical e história da cultura e das artes.
2017	Analisa Correia	Leituras solfejadas: a escolha de excertos do repertório instrumental como estratégia de motivação.
2017	Carla Sabino	Música e dança na era barroca: perspetivas da sua aplicabilidade no Ensino das Ciências Musicais.
2017	Eduardo Canelas	O Papel da Memória na Aprendizagem das Ciências Musicais.
2017	Emanuel Silva	O Canto coral a capella no desenvolvimento da acuidade auditiva no ensino especializado de música.
2017	Ernesto Clemente	O Canto coral a capella no desenvolvimento da acuidade auditiva no ensino especializado de música.
2017	Mário Bezerra	Percurso de vida: a formação musical ao encontro do instrumentista.
2017	Pedro Lopes	A aprendizagem das Ciências Musicais: estratégias potenciadoras do estudo autónomo dos alunos.
2017	Sónia Gonçalves	A voz cantada no ensino especializado de música.
2017	Victor Oliveira	O cinema como estratégia de motivação e aprendizagem no ensino das Ciências Musicais e Formação Musical.
2018	Andreia Silva	A análise musical na formação do jovem músico: componente exclusiva da disciplina de Análise e Técnicas de Composição?
2018	César Oliveira	Uma abordagem jazzística ao currículo das Ciências Musicais no Conservatório de Música do Porto.

2018	Flávio Cardoso	Valorização de práticas instrumentais em Formação Musical.
2018	Joel Zão	A aula como viagem: o património local no ensino das Ciências Musicais.
2019	Iryna Horbatyuk	Afinação como meio de uma vivência musical afetiva e efetiva. Os exercícios melódicos e harmônicos como base para o seu desenvolvimento nas aulas de Formação Musical <sup>30</sup> .
2019	António Sérgio Vale	Jogos digitais no ensino: criação e implementação nas disciplinas de História da Música e Formação Musical <sup>31</sup> .
2021	Pedro Filipe Almeida	Os sentidos e a acuidade musical: repercussões da sinestesia nas competências <sup>32</sup>
2021	Francisco Correia Gomes	Transversalidade nas disciplinas de Formação Musical e Coro para o desenvolvimento de competências rítmicas <sup>33</sup> .

**Quadro 16 Relatórios de estágio – Formação Musical.**

---

<sup>30</sup> Informação gentilmente cedida pela Professora Helena Vieira, Diretora do Mestrado em Ensino de Música.

<sup>31</sup> Informação gentilmente cedida pela Professora Helena Vieira, Diretora do Mestrado em Ensino de Música.

<sup>32</sup> Informação gentilmente cedida pela Professora Helena Vieira, Diretora do Mestrado em Ensino de Música.

<sup>33</sup> Informação gentilmente cedida pela Professora Helena Vieira, Diretora do Mestrado em Ensino de Música.

## **CAPÍTULO 3 – PERSPETIVAS ATUAIS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL NA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL**

---

### **1. PROBLEMATIZAÇÃO DO ENSINO DA MÚSICA NA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL A PARTIR DOS RELATÓRIOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

A apresentação, no capítulo anterior, de alguns dos estudos que mais recentemente foram desenvolvidos no âmbito das práticas pedagógicas conducentes ao grau de mestre em ensino de música, em Formação Musical, permite aqui explorar alguns dos temas e problemáticas com que a disciplina se vê confrontada na atualidade.

Como temática que tem merecido especial destaque, a continuada sobrevalorização da notação musical na disciplina de Formação Musical é exposta por Costa (2015, p. 33) como uma convicção prevalecente de que a descodificação da notação musical tradicional está amplamente relacionada com o desenvolvimento da literacia musical dos alunos. Segundo o mestrando, a prevalência desta ideia no atual sistema de ensino da música tem levado a que os professores de música, incluindo os professores de Formação Musical, dediquem grande parte das suas aulas a um trabalho pedagógico mais voltado para o domínio da notação musical do que propriamente para outro tipo de práticas, domínios ou conceitos (Costa, 2015, p. 32). A este respeito Cardoso (2017) afirma também que, apesar da evolução do pensamento pedagógico verificado ao longo dos anos no ensino da música, a preocupação atual está ainda demasiado voltada para “o nível de abstração com que a teoria e a notação musical são ensinadas, uma obsessão pela leitura de repertórios e pelo virtuosismo da performance” (p. 8), algo que, como refere, parece condicionar o trabalho e a sequência pedagógica das aulas de Formação Musical.

Reconhecido o direcionamento e a tendência das práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical para a descodificação da notação musical, é de salientar que o desenvolvimento da compreensão musical continua a ser, segundo Faria (2017) “uma conquista difícil para grande parte dos alunos de música” (p. 8). Tome-se como exemplo o facto de que, ao nível da oralidade, a prática da leitura, particularmente a *leitura à primeira vista*<sup>34</sup> se apresenta como um “exercício complexo, pouco explorado nos currículos das disciplinas musicais” (Clemente, p. 1) e que frequentemente se apresenta

---

<sup>34</sup> Conforme refere Clemente (2017) parece não existir um grande consenso na definição de leitura à primeira vista. “ler à primeira vista para uns autores implica que haja estudo prévio da partitura, seja ele entoado ou em silêncio. Para outros, ler à primeira vista só faz sentido quando o coralista olha pela primeira vez para a partitura e a lê de imediato” (p. 9).

como tema de debate pedagógico entre os professores das disciplinas de Formação Musical, Instrumento e Classe de Conjunto. Segundo Gonçalves (2018, p. 87), esse debate é desencadeado, não só pela necessidade dos alunos possuírem uma boa capacidade de leitura, como também pelo déficit de competências que evidenciam nesse domínio.

Ao nível da escrita, a mesma semelhança pode ser estabelecida com a realização dos ditados musicais. A realização deste tipo de exercícios apresenta-se como uma das práticas mais frequentes na disciplina de Formação Musical e na qual os alunos tendem a apresentar mais dificuldades de realização. Num estudo desenvolvido por Lino (2018) constata-se essa dificuldade por parte dos alunos, mesmo daqueles que apresentam bons níveis de desempenho nos mais variados conteúdos programáticos da disciplina de Formação Musical:

As pesquisas são unânimes em considerar os DM [ditados melódicos] uma das tarefas mais complexas no estudo especializado da música. Nos inquéritos realizados aos professores de FM [Formação Musical], independentemente dos anos da sua experiência pedagógica e das sucessivas gerações de alunos, o resultado é inequívoco – 100% dos professores considera os DM [ditados melódicos] uma das principais dificuldades dos alunos (Lino, 2018, p. 40).

As razões apresentadas para este tipo de dificuldades prendem-se com o grau de complexidade que representa o próprio exercício, o qual, entre outras competências, exige a “percepção do contorno melódico e da pulsação, descodificação das figuras rítmicas e da altura das notas, fazendo a relação imediata com a notação musical, num número limitado de audições” (Lino, 2018, p. 40). Enquanto exercício de escrita, a presença regular do ditado musical nas práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical vem ainda referida por Gomes (2016, p. 41), ao expô-lo como um exercício muito completo que requerer o conhecimento e abordagem transversal dos vários conteúdos programáticos da disciplina de Formação Musical.

A realização de exercícios como descritos anteriormente (leitura e ditado musical) e que estão frequentemente associados à componente oral e à componente escrita das práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical implica o desenvolvimento da percepção auditiva e da compreensão musical dos alunos. Trata-se de competências que, segundo Teixeira (2018, p. 4) se apresentam como um dos maiores desafios com que os estudantes e os professores de música se veem atualmente confrontados. A promoção deste tipo de competências tem-se revelado como um tema de presença frequente no estudo da pedagogia e da didática da disciplina de Formação Musical, ora porque se dá conta das dificuldades dos alunos (decorrentes do déficit de percepção e compreensão musical), ora porque se questionam as práticas pedagógicas da disciplina e os objetivos pedagógicos a si associados:

Com efeito, e apesar de muito ensino ser dedicado ao desenvolvimento da leitura e até mesmo da escrita musical, nem sempre o que é resultante desse esforço reúne consenso entre os educadores quanto ao que parece ser revelador de desempenhos verdadeiramente conseguidos e manifestados pelos alunos (Correia, 2017, p. 25).

A esse propósito, Ribeiro (2015, p. 30) faz referência à prática de ensino majoritariamente voltada para a leitura, a qual, na sua perspectiva, coloca a disciplina de Formação Musical numa posição de simples suporte face à prática instrumental. Segundo o mestrando, este tipo de opção pedagógica limita o desenvolvimento da percepção auditiva dos alunos e, conseqüentemente, a sua compreensão musical. Esta mesma ideia vem referida por Pereira (2016) ao salientar que no ensino da música na disciplina de Formação Musical “o desenvolvimento da percepção auditiva é, muitas vezes, descuidado em detrimento de outros conteúdos como leituras rítmica/solfejada e/ou aspetos da componente teórica” (p. 46). Para este mestrando o desenvolvimento auditivo do aluno deve configurar-se como objetivo primordial da disciplina de Formação Musical, pois, como refere “o sentido auditivo de um músico é considerado atributo indispensável e de extrema importância para o seu desempenho, quer seja a nível de performance instrumental, composição ou simples análise musical” (46).

Assim como o desenvolvimento da percepção auditiva e da compreensão musical, também o desenvolvimento da criatividade se apresenta atualmente como uma das temáticas consideradas aquando da problematização e questionamento do ensino da música na disciplina de Formação Musical, particularmente no que se refere ao questionamento da já referida sobrevalorização da notação musical nas práticas pedagógicas dessa disciplina:

Atualmente, os programas curriculares dos conservatórios de música debruçam-se essencialmente sobre aprendizagem da leitura e escrita, não privilegiando, como se disse, de um modo geral, os processos implícitos no princípio ‘sound before symbol’. Por outro lado, evidenciam certa tendência para a teorização dos conteúdos programáticos, estando a improvisação muito parcamente referenciada – não se descortinando sequer a sustentação da sua relação com processos de aprendizagem e desenvolvimento musical, como por exemplo a compreensão musical ou a própria performance (Sousa, 2012, pp. 15-16).

Nesse seguimento, o ensino da música tal como se vem desenvolvendo na disciplina de Formação Musical vem descrito por Ferreira (2011, p. 10) como tendencioso no que respeita à valorização de conhecimentos teóricos em prejuízo do desenvolvimento global das capacidades do aluno, particularmente o desenvolvimento da criatividade. Trata-se de um tipo de ensino que, nessas circunstâncias, tem uma ação inibidora sobre o desenvolvimento criativo do aluno na medida em que as suas práticas se orientam fundamentalmente para o estudo das obras criadas no passado, quando,

contrariamente ou em complementaridade a essas orientações, se poderia seguir o sentido da composição, da improvisação e da criação musical do próprio aluno (Ferreira, 2011, p. 10; Costa, 2015, p. 17).

Num outro plano, verifica-se também nos estudos de mestrado recentes a incidência sobre a temática da audição musical e sobre a sua relevância (Fernandes, 2015; Gomes, 2015; Borges, 2016; Baltazar, 2018). Para Borges (2016, p. 1) é necessário o desenvolvimento e aplicação de estratégias pedagógicas que permitam melhorar as competências de audição musical dos alunos, que tornem o processo de audição musical mais consciente e que conduzam a melhores níveis de compreensão musical. Esta capacidade de compreensão musical vem relacionada por Borges (2016) com o treino auditivo musical, o qual se apresenta inúmeras vezes “órfão” de estratégias pedagógicas que permitam melhor desenvolver uma audição musical consciente da parte dos alunos (p. 15). Por essa razão o mestrando refere que “apesar da importância atribuída à prática da audição musical, esta nem sempre é desenvolvida de forma consciente, isto é, com a finalidade última de propiciar uma verdadeira compreensão e assimilação dos fenómenos sonoros (p. 44).

A ideia amplamente difundida de que o ponto de partida para a aprendizagem musical é a própria música encontra eco nas considerações de projeto de Baltazar (2018) relativamente à prática da audição musical. Para o mestrando, o problema que neste domínio se faz constatar prende-se com a falta de audição de obras musicais durante as aulas e com o facto da aprendizagem musical e dos seus respetivos conteúdos programáticos ser realizada de uma forma ainda demasiado abstrata. É precisamente neste contexto que, segundo Baltazar (2018, p. 63), urge pensar-se num ensino da música na disciplina de Formação Musical baseado em estratégias pedagógicas que tenham na audição de obras musicais o elo que permite a ligação entre a música e os conteúdos teóricos aí abordados. Apresentada também como uma competência a desenvolver e com necessidade de melhor condução pedagógica por parte dos professores de Formação Musical, a audição harmónica é, segundo Gomes (2015), uma “competência essencial para a realização de outros tipos de desempenho” (p. 72) de que são exemplo o “tocar de ouvido, harmonizar, transpor, acompanhar uma melodia conhecida, entre outras” (p. 61). A abrangência e multivalência deste tipo de desempenho situa-se na linha de pensamento de Júnior (2017, pp. 26-27) ao abordar a interdisciplinaridade na disciplina de Formação Musical como forma de promover e de proporcionar ao aluno um saber musical holístico, decorrente de uma abordagem a conteúdos programáticos transversais que encontram sentido nas várias disciplinas que compõem o currículo do ensino especializado da música. Trata-se, no fundo, de anular a tendência exposta por Magalhães (2014,



p. 1) de considerar as disciplinas do ensino especializado de música como disciplinas isoladas vincando uma certa separação entre teoria e prática musical. É precisamente neste contexto que a mestranda Carla Sabino (2017, p. 1) problematiza a disciplina de Formação Musical como uma “disciplina teórica em que pouco se questiona a forma como se adquirem as aprendizagens”. Como exemplo, a aluna de mestrado refere o facto de inúmeras vezes se deixar de lado a vivência do movimento e da dança no desenvolvimento de competências musicais como as que estão associadas ao ritmo, à forma ou até à contextualização histórica das obras estudadas (Sabino, 2017, pp. 29-30).

Atualmente pode afirmar-se que, no âmbito da disciplina de Formação Musical, a relação entre música e cultura se faz, em alguns casos, pela utilização da música tradicional portuguesa como recurso didático e pedagógico para o ensino da música (Silva, 2015; Alves, 2016; Dias, 2016; Pinheiro, 2018). Se, por um lado, a variedade de repertório existente permite pensar-se na vantagem da sua utilização no ensino da música, na disciplina de Formação Musical, por outro lado, o desconhecimento que os alunos têm sobre muito deste repertório leva a questionar-se sobre o quão importante é para os alunos alargar os seus conhecimentos relativamente à música tradicional, mais especificamente, ao repertório tradicional português (Alves, 2016, p. 52). Por ser a raiz da sua própria cultura musical, Pinheiro (2018, p. 132) vem referir que, as crianças e os jovens devem ter um “contacto com as canções tradicionais, podendo estas constituir a base da sua aprendizagem musical”. A problematização e a abordagem desta temática no ensino da música em Formação Musical surgem no estudo do aluno de mestrado Pinheiro (2018) com o intuito de se perceber até que ponto este tipo de repertório musical é realmente viável em termos didáticos e pedagógicos e permite desenvolver nos alunos o gosto e o empenho pela aprendizagem musical (pp. 132-134). Para além desta necessidade de haver um contacto com a dimensão cultural implícita na música tradicional portuguesa, um outro ângulo desta problemática é-nos também apresentado por Ana Lopes (2016, p. 44) no seu relatório de estágio ao constatar o desconhecimento e a falta de acesso a obras de compositores portugueses. Segundo a mestranda, este problema parece resultar da limitação temporal em que se situa o repertório musical que os alunos frequentemente estudam:

[...] os alunos trabalham a partir de um repertório considerado fundamental no ensino especializado da música e que compreende duzentos e cinquenta anos de música, do barroco ao romantismo. Independentemente do grau e escola de música, a maioria dos alunos não conhece compositores nacionais (Lopes, 2016, p. 44).

É precisamente na resposta a essa problemática que Lopes (2016) procura desenvolver no âmbito do seu estágio todo um conjunto de estratégias que permitam aos alunos um conhecimento musical acerca da música e dos compositores portugueses do século XIX e do século XX (Lopes, 2016, p. 42). Para tal, faz-se valer do repertório desses compositores como material didático na abordagem aos conteúdos programáticos da disciplina de Formação Musical. Trata-se de uma proposta que segue a linha de investigação desenvolvida por Marques (2014). Para esta mestranda, o ensino da música, particularmente das Ciências Musicais (onde inclui a disciplina de Formação Musical) está associado ao conceito de identidade cultural. Nesse sentido, questiona a sobrevalorização da cultura europeia e ocidental, sem que dentro dela se valorize enfaticamente a cultura e a música portuguesa (Marques, 2014, p. 52).

Uma outra temática valorizada hoje na disciplina de Formação Musical é a utilização de instrumentos musicais nas práticas pedagógicas dessa disciplina. Como exemplo disso, no projeto *Valorização de práticas instrumentais em Formação Musical*, Cardoso (2018, p. 1) questiona se a utilização de instrumentos nas aulas de Formação Musical permite a melhoria das aprendizagens musicais dos alunos. Por sua vez o mestrando Costa (2012, p. 6) parte do entusiasmo que os alunos demonstraram na utilização de instrumentos musicais na sala de aula para estudar o impacto que a sua utilização poderia ter a curto ou médio prazo na sua aprendizagem musical. Com um propósito idêntico Carreiro (2016, p. 41) desenvolve um estudo empírico no seu estágio para testar as vantagens da utilização sistemática do piano como estratégia pedagógica na aula de Formação Musical. É também com a utilização do piano, de modo funcional e enquanto ferramenta de aprendizagem, que Gonçalves (2013, p. 52) verifica com o seu projeto o impacto que a sua utilização pode ter na aquisição e desenvolvimento de competências harmónicas em Formação Musical. A opção pela prática musical é-nos ainda apresentada por aluno de mestrado Macedo (2017, p. 73) como uma estratégia pedagógica (hipótese) a considerar em disciplinas de Formação Musical e História da Cultura e das Artes onde inúmeras vezes a abordagem teórica segue afastada da prática musical.

A abordagem das perspetivas atuais do ensino da música em Formação Musical compreende ainda temática das tecnologias educativas e dos recursos digitais. Trata-se de uma temática que tem merecido especial destaque nos estudos de mestrado realizados sobre o ensino da música em Formação Musical (Sousa, 2012; Marinho, 2013; Patrício, 2014; Queirós, 2014; Pereira, 2015; Borges, 2016; Coutinho, 2018). A problematização da utilização de recursos tecnológicos nestes estudos surge no sentido de perceber de que modo e em que medida eles são viáveis nas práticas pedagógicas da

disciplina de Formação Musical ou no estudo individual do aluno para essa mesma disciplina. Como exemplo disso, Sousa (2012) afirma que a utilização de recursos tecnológicos em Formação Musical “pode desempenhar um importante contributo para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que possibilita a prática de exercícios fora do contexto de aula, constituindo assim um reforço à disciplina de Formação Musical” (p. 58).

A diversidade de problemáticas associadas ao ensino da música na disciplina de Formação Musical aparece materializada no questionamento das orientações e das práticas pedagógicas da disciplina, no estudo sobre a eficácia de estratégias do seu ensino, no repertório utilizado, assim como na utilização de recursos didáticos complementares. Ao questionarem as práticas de ensino desta disciplina, os autores referenciados procuram, com os seus estudos, (re)definir princípios, práticas e tradições do ensino da música na disciplina e, com isso, contribuir para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que possa ser ao mesmo tempo motivador, útil e eficaz na experiência e vivência musical dos alunos. Toda a análise de conteúdo destes relatórios mostra a permanente tensão na disciplina entre os métodos mais repetitivos do passado, mais centrados na leitura e na escrita, e a vontade de desenvolver uma disciplina mais ativa através de métodos mais dinâmicos, centrados na criança.

## **2. PRINCÍPIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL A PARTIR DOS RELATÓRIOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Os temas abordados nos estudos recentes sobre a disciplina de Formação Musical, referidos no capítulo anterior em que se problematizou do ensino da música na disciplina de Formação Musical, permitem-nos perspetivar atualmente a pedagogia e a didática desta disciplina sob vários ângulos de análise. São perspetivas diversas, de alunos de mestrado em formação que, ao partirem de um determinado problema, estudam e apresentam contributos específicos para o ensino da música nessa disciplina, fazendo dela uma disciplina que visa a compreensão musical, que enriquece a prática musical e que constitui a base da formação das crianças e jovens (Marques, 2014, p. 54). A literatura atual sobre esta matéria é muito escassa e, por essa razão, a seguinte análise incide também sobre os referidos relatórios de práticas pedagógicas conducentes ao grau de mestre em ensino de música, no ramo de Formação Musical.

Na sua conceção atual, a disciplina de Formação Musical vem referida por Gomes (2015, p. 76) como uma disciplina à qual se tem atribuído uma maior importância no currículo do ensino especializado, o que, segundo a mestrandia, resulta da evolução positiva da disciplina e da melhor preparação e qualificação dos seus professores. Relativamente aos conhecimentos e às competências musicais que aí se desenvolvem, verifica-se atualmente a realização de um trabalho pedagógico baseado em exercícios de audição musical, reconhecimento teórico, identificação auditiva de conteúdos variados, leitura e entoação musical, improvisação, composição e práticas instrumentais (Fernandes, 2015, p. 42; Borges, 2016, p. 16; Rodrigues, 2016, p. 75; Baltazar, 2018, p. 63; Cardoso, 2018, p. 34). Segundo os autores a conceção estratégica de práticas pedagógicas em que figuram exercícios como os que anteriormente foram referidos atende a objetivos específicos da disciplina da Formação Musical de que são exemplo o desenvolvimento da perceção auditiva, da compreensão musical e da criatividade.

Quantos aos materiais pedagógicos que se utilizam na disciplina, verifica-se que as fichas de trabalho (Gonçalves, 2018, p. 71), os instrumentos musicais (Costa, 2012, p. 54), os recursos digitais (Sousa, 2012, p. 58) e o variado tipo de repertório musical (Tavares, 2015, p. 4; Cardoso, 2018, p. 37), se apresentam como os recursos didáticos mais recomendados para a prática pedagógica, sendo determinantes para a motivação e sucesso escolar dos alunos.

Pelo seu carácter integrador, em termos de conhecimentos e práticas musicais, e pela abordagem interdisciplinar que permite (Júnior, 2017, pp. 112-113), a disciplina de Formação Musical assume-se como o lugar onde se torna possível o cruzamento de múltiplos saberes que se veem concretizados no ouvir, analisar, ler escrever, tocar, criar e interpretar. São práticas múltiplas e complementares que convocam competência, capacidades e destrezas de uma variedade raramente encontrada noutras disciplinas.

### **2.1. A LEITURA E A ESCRITA MUSICAL.**

As práticas pedagógicas que se desenvolvem na disciplina de Formação Musical e que mais especificamente dizem respeito à leitura e escrita implicam, na perspetiva de Gomes (2016, pp. 11-12), a capacidade de perceção e compreensão musical dos alunos. Segundo o autor, o treino auditivo é a forma pela qual tais capacidades se podem desenvolver, o que de, certa forma, justifica a sua presença regular no quotidiano da educação formal dos alunos.

Outra razão apresentada como justificação para o desenvolvimento deste tipo de prática em que se configura o treino auditivo está relacionada com a forte incidência das práticas educativas do ensino especializado da música na descodificação da notação musical, particularmente na leitura e escrita musical. É precisamente neste contexto que Bezerra (2017, p. 33) expõe a Formação Musical como uma disciplina estruturante à qual cabe a função de “proporcionar aos alunos de Instrumento” o desenvolvimento de competências na área da formação auditiva, da leitura e escrita musical. A ideia defendida por este autor é a de que essas competências tornam mais sólidas e eficazes as aprendizagens desenvolvidas na disciplina de Instrumento:

A disciplina de Formação Musical é fundamental na formação de um músico, é sua responsabilidade transmitir os conhecimentos básicos e desenvolver as competências necessárias a um músico – ajudar o aluno a pensar musicalmente, encaminhando-o na sua formação, dando ênfase a competências básicas a nível melódico, rítmico e harmónico. Na Formação Musical, o canto a leitura a rapidez de leitura, são competências essenciais para uma boa prática instrumental (Bezerra, 2017, p. 33).

Seguindo uma idêntica linha de pensamento, Fernandes (2015, p. 42) sublinha que o “propósito central da disciplina de Formação Musical é o chamado treino auditivo” e que este está associado à prática da leitura e de escrita musical como previstas na realização de exercícios de solfejo e de ditado musical. Para o autor, estes processos apresentam-se como um meio privilegiado para o desenvolvimento da audição interior e da percepção musical dos alunos. Nesse sentido, ao defender-se a leitura e a escrita musical como competências relevantes no contexto pedagógico da tradição musical ocidental, justifica-se a opção por esse tipo de atividades como uma via para a aprendizagem e prática musical dos Conservatórios. Correia (2017, p. 2) recorda a esse propósito que a leitura musical sempre esteve presente no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelas escolas de ensino especializado de música. Como tal, a partitura musical é apresentada pela autora como uma importante ferramenta pedagógica para a formação musical dos alunos. Essa ideia é ainda reforçada com o facto de que a sua leitura é uma competência prevista pelos programas curriculares da disciplina de Formação Musical (p. 25).

Segundo Gomes (2016, pp. 11-16) muitos alunos chegam aos Conservatórios e escolas de música sem terem realizado qualquer tipo de educação musical formal. Como tal, o autor defende a importância de uma abordagem à notação musical na qual se possa estabelecer uma relação entre escrita e leitura musical. A justificar a valorização do código escrito, o autor refere que esse faz parte da cultura musical ocidental a qual, na sua perspetiva, deve ser preservada e desenvolvida.

Um dos aspetos a destacar relativamente à aquisição e desenvolvimento de competências de leitura e escrita musical diz respeito precisamente à fase inicial desta aprendizagem. A esse propósito é de realçar a posição de Clemente (2017, p. 10) ao defender como princípio base a realização de uma aprendizagem sequencial a qual, como expõe Bezerra (2017, p. 35) deve partir de numa forte vivência musical que permita uma aculturação musical mais voltada para a sensibilização musical e menos preocupada com os códigos e conteúdos da teoria musical.

Situados a um nível de realização mais abstrato, as atividades de leitura e escrita musical estão fortemente associadas a um treino auditivo baseado nos sistemas de altura absoluto, solfejo fixo, e / ou de altura relativa, solfejo móvel e não tanto no desenvolvimento de uma percepção hierárquica da relação entre os sons (Castro, 2013, pp. 81-86; Faria, 2017, p. 9; Gonçalves, 2018, p. 85).

Embora se verifiquem alguns casos de exceção vários autores confirmam que o sistema que mais frequentemente se vê usado em Portugal é o sistema fixo, de altura absoluta (Castro, 2013, p. 86; Faria, 2017, p. 9). Porém, e como refere Faria (2017) este sistema é olhado “com desconfiança” na medida em que aparenta “menosprezar a importância da audição relativa – a compreensão do contexto tonal” (Faria, 2017, p. 9). É esta compreensão musical tonal que mais se tem em consideração na utilização do sistema de altura relativa. A si veem-se frequentemente associadas as técnicas de fonomímica da metodologia Kodály, assim como o sistema numérico da pedagogia Ward (Castro, 2013, p. 81).

Sobre estas práticas, a perspetiva da aluna de mestrado Joana Castro (2013) é a de que, no caso do sistema numérico se possa associar um número a cada nota da escala (independentemente do modo ou tonalidade) de forma que o número 1 seja sempre o grau inicial. Dessa forma podem estabelecer-se comparações intervalares, estruturais e de hierarquia entre cada uma das notas e a sua nota inicial de referência (p. 81). Enquanto técnica possuidora de uma longa tradição na pedagogia, a fonomímica é também considerada como uma mnemónica física e espacial que permite uma melhor interiorização da altura das notas (Castro, 2013, p. 86; Gonçalves, 2018, p. 85). Segundo Castro (2013, p. 122) a aplicação pedagógica da fonomímica na sala de aula de Formação Musical, revela-se como uma técnica bastante proveitosa não havendo para os alunos a dificuldade da sua utilização. A autora acrescenta ainda como vantagem que a realização de uma leitura ou ditado, permite ao aluno associar uma mnemónica física a um pensamento abstracto como é a audição interior e a leitura (Castro, 2013, p. 122).

Uma outra estratégia pedagógica frequente nas aulas de Formação Musical para a abordagem e desenvolvimento das competências de leitura e escrita musical consiste na utilização de fichas de trabalho como recurso didático para a realização sequencial de exercícios múltiplos, como exercícios de correspondência ou escolha múltipla (Gonçalves, 2018, p. 71). Segundo o autor deste relatório de estágio, este tipo de recurso permite ao aluno “desenvolver um trabalho de familiarização visual com os símbolos musicais”, constituindo, assim, “uma opção estratégica a considerar na aprendizagem sequenciada de conteúdos musicais de que são exemplo “padrões rítmicos e/ou melódicos que podem surgir no pentagrama” (p. 71). A importância dada às fichas de trabalho para as aulas de Formação Musical reside no facto de que:

[...] as fichas de trabalho que representam os exercícios, de correspondência ou escolha múltipla, podem ter como tema: competências auditivas, teóricas ou de leitura; isto é, pode incidir sobre as várias componentes da disciplina de Formação Musical. Por exemplo, um ditado melódico (competências auditivas) pode ser preenchido através de um exercício de escolha múltipla ou avaliar a temática das unidades de tempo e compassos (competências teóricas) através de um exercício de correspondência. De realçar que esta tipologia deve ser utilizada em todos os graus, mas que assume maior relevância nos graus iniciais, pois permite desenvolver habilidades de percepção visual e de compreensão dos padrões que representam a música na pauta. (Gonçalves, 2018, p. 71).

Dos exercícios a vigorar nestas fichas de trabalho, o autor destaca a importância da realização de ditados musicais como forma de desenvolver a capacidade de percepção musical e as competências auditivas dos alunos. Refere que esses exercícios devem ser propostos em várias modalidades e dá como exemplo: “ditados de erros, ditados melódicos com ritmo dado, ditados rítmicos com melodia dada, ditados mistos, ditados de escolha múltipla e/ou ditados de identificação de partes” (Gonçalves, 2018, p. 75). Posição idêntica é assumida por Fernandes (2015, p. 42) ao expor a ideia de que a realização de ditados musicais na disciplina de Formação Musical visa o desenvolvimento da audição interior e da percepção musical dos alunos. O autor acrescenta ainda que a realização de exercícios específicos como a deteção de erros melódicos e / ou melódico-rítmicos são um bom instrumento de avaliação para que o professor possa verificar o nível de desenvolvimento musical dos alunos, particularmente ao nível das competências auditivas, como a percepção e a compreensão musical.

A proposta de Ribeiro (2015, p. 37) é a de que o ditado musical possa ser dividido em quatro etapas: “audição, análise, memorização e notação” e descreve-a da seguinte forma:

A audição é o momento em que o ouvinte recebe a informação; a análise é o momento em que o ouvinte, depois de ouvir, tenta compreender o que acabou de ouvir e fragmenta a informação segundo algumas normas pré-estabelecidas. O momento seguinte, a memorização, contempla o instante em que

a informação depois de dividida começa a ser memorizada e fica gravada na memória (sendo esta a curto ou longo prazo) e por último mas não menos importante a transcrição para notação, aqui acontece o processo de mudança e transcrição do som para notação (Ribeiro, 2015, p. 37).

Para o desenvolvimento de práticas como as que anteriormente foram descritas, Gomes (2015) lembra a importância do desenvolvimento das capacidades de memorização e expõe a ideia de que a memória é uma “ferramenta auxiliar do pensamento musical [que está] envolvida em todas as etapas do processo musical, quando ouvimos, criamos ou executamos música” (p. 66). Neste domínio Ribeiro (2015) acrescenta ainda que a memorização é igualmente determinante para o bom desempenho dos alunos aquando da realização dos ditados musicais (p. 39) e refere que no seu desenvolvimento não podem ser menos valorizados outros processos cognitivos como os que estão associados à audição, análise e compreensão musical (Ribeiro, 2015, pp. 41-42).

## **2.2. A AUDIÇÃO DE OBRAS MUSICAIS**

As atividades pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Formação Musical que se situam no âmbito da audição musical ocupam, como sugere Borges no seu trabalho de estágio, (2016, p. 14) um lugar de relevo na aprendizagem musical, porquanto contribuem para o desenvolvimento e formação dos alunos. No seguimento deste pensamento, Baltazar, (2018) considera que é graças às atividades de audição musical que se torna possível ao aluno desenvolver a sensibilidade musical, assim como conhecer toda “a variedade de géneros e estilos nas diferentes épocas e culturas” (p. 63).

Quando se refere às atividades pedagógicas de audição musical, Borges (2016, p. 16) clarifica que a audição musical não se situa apenas no âmbito da estimulação sonora, antes se assume como “uma prática auditiva significativa” que, na sua perspetiva, se baseia na vivência e compreensão do fenómeno musical.

Enquanto uma das mais importantes competências a considerar nas atividades pedagógicas da disciplina de Formação Musical a audição significativa da música permite aos alunos uma maior consciencialização do fenómeno musical, algo que se afigura como determinante na participação com sucesso em exercícios como a leitura e a escrita musicais, a criação e a invenção musical (Fernandes, 2015, p. 41; Borges, 2016, p. 46). Um dos exemplos que ilustra utilização da audição musical como uma via privilegiada para a aprendizagem musical na disciplina de Formação Musical vem apresentado por Correia (2017, p. 54). Para esta autora a audição musical, acompanhada da visualização e



conhecimento histórico de obras do repertório instrumental constitui uma “estratégia fundamental para motivar os alunos para a atividade de leitura musical”.

As práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical que implicam conhecimento e compreensão harmónica são, segundo Baltazar (2018, p. 154), aquelas em que os alunos tendem a manifestar maiores dificuldades de concretização. Segundo este autor, é também na audição de obras musicais que se encontra uma estratégia pedagógica viável para uma maior compreensão e consciencialização harmónica. Neste seguimento, Gomes, (2015, p. 84) reforça a importância que a audição musical tem para a compreensão harmónica, referindo que desta depende o desempenho dos alunos noutras atividades como a harmonização, a transposição, a improvisação e até o acompanhamento de uma melodia conhecida do aluno.

### **2.3. O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE MUSICAL**

Juntamente com a memória e a percepção musical, o desenvolvimento da criatividade tem sido apresentado ao longo dos anos como uma das mais importantes competências musicais a ser considerada nas práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical (Ferreira, 2011, pp. 47-48). Frequentemente associadas a atividades de composição e de improvisação musical, as práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical que se realizam sob o domínio da criatividade visam a criação de ideias musicais únicas, que, combinando técnica e expressividade, sintetizam as experiências e os conhecimentos musicais já adquiridos pelo aluno (Ferreira, 2011, p. 10; Faria, 2017, pp. 48-49). Isto mesmo é exposto por Costa (2015, p. 25) no seu trabalho de mestrado quando se refere à forma como se processa a linguagem falada para melhor explicar a função da improvisação na aprendizagem. Para o autor, os conceitos e padrões previamente aprendidos, como é o caso das palavras, são utilizados com o intuito de materializar um pensamento capaz de dar sentido a um discurso. Costa (2015) prossegue e refere que, de um modo semelhante, “a improvisação em música, apesar de incluir uma grande componente criativa no momento de execução, é também feita obedecendo a uma série de padrões que se vão assimilando ao longo da nossa aprendizagem musical” (p. 25). Noutra vertente, Faria (2017) compara a prática da composição musical com a escrita de um texto, o qual, contrariamente ao discurso oral, permite uma maior premeditação no uso das palavras usadas, bem como um maior controlo no que se refere à ordem do discurso.

Tal como já foi referido, ao materializarem-se de diferentes formas, ambas as atividades, improvisação e composição, atendem não só ao desenvolvimento da criatividade musical, como a sua realização tem a si associada a necessidade de vivências e conhecimentos musicais. Este é também o entendimento de Gonçalves (2018, p. 72) para quem a composição musical se revela como uma atividade pedagógica motivadora para os alunos e eficaz em termos de aprendizagem. A organização, manipulação e concretização de ideias musicais implicam a interiorização, consciencialização dos conhecimentos, bem como uma audição interior por parte do aluno que permita antecipar essa mesma criação musical.

Ao referir-se à importância da improvisação e da composição musical no ensino da música como forma de desenvolver a criatividade musical, Esteves (2014, p. 14) refere a abordagem funcional que assiste a estas práticas e que, no caso da improvisação, atende a objetivos como o desenvolvimento da memória, desenvolvimento da concentração, desenvolvimento da sensibilidade musical, entre outros. No caso da composição musical os objetivos enumerados vão no sentido da consciência de que essa prática pedagógica promove o conhecimento das características dos diversos instrumentos musicais, o desenvolvimento de ideias a partir de motivos musicais previamente definidos, a compreensão e interpretação musical que vá além da simples leitura musical, entre outros (Esteves, 2014, p. 50).

Sobre o valor que este tipo de atividades tem na disciplina de Formação Musical, Costa (2015, p. 72) refere a melhoria que a improvisação traz ao desenvolvimento das capacidades de audição musical dos alunos, principalmente ao nível da percepção harmónica. No seu estudo, *A importância da Improvisação e o seu papel na formação de jovens músicos: contexto de Formação Musical e História da Cultura e das Artes*, a aluna de mestrado conclui que a “instrução baseada na audição promove a compreensão harmónica necessária para a improvisação melódica, juntamente com o importante acompanhamento harmónico, cujo papel facilita o processo da aprendizagem da improvisação” (p. 72). No caso da composição musical, Gonçalves (2018, pp. 73-74) apresenta no seu estudo, como exemplo de atividades consideradas para a melhoria do desenvolvimento e compreensão musical dos alunos, a “transformação de materiais musicais” previamente conhecidos por eles e que, pelas modificações efetuadas, irá permitir-lhes estabelecer comparações entre a versão do excerto musical original e aquela que foi alterada do ponto de vista rítmico, melódico, harmónico ou outro. Desse modo, refere o autor, será possível aos alunos gerarem novos entendimentos musicais, bem como uma maior consciencialização dos conteúdos musicais por si já conhecidos.

Um outro exemplo de práticas pedagógicas que tem por base a utilização da improvisação e da composição na aula de Formação Musical é-nos apresentado pelo mestrando Zão (2018, 72). A partir de um conteúdo musical, que neste caso específico era a escala pentatónica, foi sugerido aos alunos que numa primeira fase fizessem uma improvisação instrumental de uma melodia pentatónica com oito compassos, a que se seguiu a composição de uma segunda melodia com as mesmas características.

Pela forma como permitem desenvolver a criatividade e pela forma como a sua realização convoca a si um considerável número de competências, conhecimentos e experiências musicais, Faria (2017) refere, finalmente, que “as atividades criativas podem ser não só uma forma de aprender os conteúdos musicais, como também de extrapolá-las” (p. 48), facilitando assim, em contexto de aula, a verificação do nível de desenvolvimento musical dos alunos.

## **2.4. AS PRÁTICAS VOCAIS E INSTRUMENTAIS**

A utilização de práticas vocais e instrumentais na aula de Formação Musical apresenta-se atualmente como uma estratégia pedagógica viável e reconhecida em vários relatórios de mestrado como potenciadora de uma melhor aprendizagem e desenvolvimento de competências musicais. Sobretudo pelo facto de permitir relacionar a componente teórica e prática dessa mesma disciplina (Costa, 2012, p. 49; Bezerra, 2017, p. 33; Macedo, 2017, p. 34; Cardoso, 2018, p. 10; Gonçalves, 2018, p. 77; Costa, 2012, p. 49).

Ao referir-se à aula de Formação Musical como um espaço de fazer música, Bezerra (2017, pp. 34-35) destaca o canto e a experiência vocal com uma atividade pedagógica que permite vivenciar e sentir intrinsecamente a música, assim como aferir o desenvolvimento e as debilidades musicais dos alunos. Por outro lado, na opinião do mestrando Flávio Cardoso (2018, p. 2) a utilização de instrumentos na aula de Formação Musical apresenta-se como uma conceção estratégica de ensino da música que deve ter como ponto de partida as vivências, conhecimentos e competências musicais desenvolvidas pelos alunos noutras áreas que não a da Formação Musical, nomeadamente na prática instrumental. Nessa abordagem pedagógica exposta pelo autor, está patente a ideia de que a prática instrumental na aula de Formação Musical não substitui nem visa a prática pedagógica de outras disciplinas (Instrumento ou Classe de Conjunto), antes pretende centrar-se nas atividades de ensino e aprendizagem musical desenvolvidas na disciplina de Formação Musical, no sentido em que a prática musical precede a abordagem aos domínios teóricos da música. Desse modo, e como refere:

[...] estaremos a promover a participação efetiva do aluno através de sua experiência: na execução de instrumentos musicais, canto, treino auditivo, movimento e improvisação, defendendo a prática antes da teoria e, ao longo do processo, o aluno ir tomando consciência de cada etapa do processo educativo (Cardoso, 2018, p. 10)

Relativamente aos princípios sobre os quais se orienta a opção estratégica das práticas vocais e instrumentais nas aulas de Formação Musical, é de salientar a tendência para uma vivência e prática musical que, diferenciando pedagogicamente o nível de desenvolvimento de cada aluno, procura desenvolver a expressão e a criatividade musical. Isso mesmo pode ser constatado por Cardoso (2018) ao delinear os pontos pelos quais se baseia a prática instrumental na aula de Formação Musical:

1. Vivenciar e experienciar a música através do contacto direto com um instrumento real;
2. Adequar as possibilidades de desempenho às diferenças individuais, nomeadamente no que respeita à idade musical dos alunos e capacidade de realização de experiências performativas;
3. Estimular os processos mais elementares de expressão apelando em simultaneamente à criatividade (Cardoso, 2018, p. 10).

Como exemplo da utilização de instrumentos nas práticas pedagógicas de Formação Musical, é comum recorrer-se ao piano e ao instrumental Orff, este último, sobretudo em níveis iniciais da formação das crianças. Além desses, é de referir também a existência de práticas pedagógicas nas quais os alunos tocam os seus próprios instrumentos e / ou piano, na sua modalidade de piano funcional. Das múltiplas atividades pedagógicas que implicam a prática instrumental como forma de desenvolver as competências auditivas dos alunos, a leitura, a criatividade, o domínio de conceitos teóricos, entre outros, regista-se o exemplo apresentado por Gonçalves (2018, p. 77) no qual é proposto ao aluno tocar na aula de Formação Musical algum do repertório aprendido na disciplina de instrumento para, a partir daí, desenvolver práticas pedagógicas de componente auditiva com toda a turma. Um outro exemplo, apresentado por Cardoso (2018, p. 20), consiste na utilização, por parte dos alunos, dos seus instrumentos como forma de apoiar a transcrição musical. O autor dá ainda como exemplo da utilização das práticas instrumentais a realização de improvisações ao instrumento como forma de consolidar conhecimentos teóricos, como é o caso específico dos modos antigos (Cardoso, 2018, p. 21). Outro exemplo de práticas instrumentais na aula de Formação Musical é apresentado por Carreiro (2016, pp. 79-81) e diz respeito à utilização do piano como uma abordagem sensorial aos vários conceitos musicais, particularmente as que visam o desenvolvimento de competências auditivas e competências de leitura ao nível rítmico, melódico e harmónico.

O impacto que as práticas instrumentais têm nas aulas de Formação Musical revela-se bastante positivo, com uma influência direta na dinâmica dessas mesmas aulas (Gonçalves, 2013, p. 114). Tal como afirma Costa (2012, p. 49), neste contexto, a relação dos alunos com instrumento é reforçada e os níveis de motivação pela aprendizagem musical aumentam. Este aspeto a que respeita a motivação para a aprendizagem musical vem também referido por Carreiro (2016) e Cardoso (2018). Do mesmo modo, Carreiro (2016) considera que a utilização regular do piano nas práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical permite uma melhoria no desenvolvimento musical da criança, não só porque os motiva, como gera um ambiente mais favorável à aprendizagem musical, permitindo com isso “uma maior proximidade entre alunos e professor (p. 41). Quanto à representação que professores e alunos fazem sobre este tipo de práticas pedagógicas Cardoso (2018, p. 34) refere que, além de serem mais motivadoras, estas práticas apresentam-se mais desafiantes, dinâmicas e divertidas. São potenciadoras do desenvolvimento da criatividade das crianças e uma forma de aplicar na prática os conteúdos teóricos da disciplina de Formação Musical. Este diálogo pedagógico estabelecido entre teoria e prática musical é também expressão da abordagem interdisciplinar à música apresentada por Magalhães (2014, p. 69). Para a autora o recurso ao instrumento musical do aluno e ao repertório estudados nas outras disciplinas torna-se primordial no desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e transversal. A este respeito Vieira (2011) sublinha que, a utilização de instrumentos e a sua prática em grupo, ao promover um amplo leque de competências auditivas, funcionais e sociais, potencia uma verdadeira e real democratização da aprendizagem musical.

## **2.5. O REPERTÓRIO MUSICAL COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO CULTURAL**

A perspetiva aqui apresentada sobre a utilização de repertório musical na aula de Formação Musical assenta na ideia de que a conceção de materiais didáticos a partir dos múltiplos exemplos do repertório musical tem servido não só o desenvolvimento de competências técnico musicais como a leitura, a escrita musical e ainda a aquisição e desenvolvimento de um conhecimento musical mais abrangente no que concerne ao tipo de obras, estilo, género, formas musicais, entre outros (Tavares, 2015, p. 58). Além deste tipo conhecimentos, o valor pedagógico da utilização de repertório musical na aula de Formação Musical incide sobre o desenvolvimento cultural da criança ao abordar temas que se situam no âmbito da História da Cultura e das Artes, como por exemplo a época em que as obras foram compostas e o seu estilo, o compositor e a sua obra. Ao referir que o repertório musical permite abordar os diferentes parâmetros que constituem o corpo curricular da disciplina, Tavares (2015) põe em

evidência a cultura enquanto dimensão do conhecimento musical, o qual se situa além da técnica e execução instrumentais:

[...] é necessário contemplar também a cultura musical, juntamente com a fruição estética. Um músico poderá ser mais do que um técnico de execução e/ou leitura, quer na execução musical quer na compreensão teórica dos campos que constituem a linguagem técnica, pelo que poderá ser fundamental e eventualmente fará toda a diferença que os diversos reportórios que compõem toda a literacia musical façam parte constituinte das aulas, não só pelo meio de capacitação técnica, mas, e acima de tudo, dotar os alunos de um raciocínio e pensamento discursivo da música que ouvem (Tavares, 2015, pp. 61-62).

O autor conclui o seu pensamento referindo que, na sua missão educativa, a disciplina de Formação Musical visa também a formação de públicos, pelo que, considerando que nem todos os alunos optarão por uma carreira musical profissional, se justifica em larga medida a utilização de repertório na aula de Formação Musical nos propósitos anteriormente referidos (Tavares, 2015, p. 62).

Autores como Gonçalves (2018, p. 91) e Alves (2016, p. 9) salientam o facto de que, por tradição, as opções de escolha dos professores recaem habitualmente sobre obras do repertório erudito ocidental. Porém, outras abordagens têm-se afirmado com viáveis, recolhendo mesmo uma boa aceitação junto das crianças. Das músicas tradicionais portuguesas (Dias, 2016, p. 108), passando pelo jazz (Cardoso, 2018, p. 37) ou pela canção nacional dos finais do séc. XIX e início do séc. XX (Lopes, 2016, p. 97) são várias as possibilidades que tendem a figurar como recursos didáticos da disciplina de Formação Musical, imprimindo-lhe assim um carácter multicultural à sua identidade.

No que respeita ao repertório nacional é de referir a escassez de materiais didáticos para a disciplina de Formação Musical com exemplos de música portuguesa (Lopes, 2016, p. 98), sobretudo comparativamente às possibilidades de recursos de repertório de outros países. Apesar disso, é de salientar a proposta de Marques (2014, p. 56) a qual, valorizando a diferença dos repertórios nacionais e internacionais, sugere a inclusão de música portuguesa no ensino da música como forma de reconhecimento e valorização do património nacional. A possibilidade de uma abordagem que possa incidir em repertório nacional é também constatada no estudo desenvolvido por Silva (2015), *O cancionero musical português no Ensino das Ciências Musicais*, onde se pode verificar que a música portuguesa, erudita e popular, não só é viável no ensino da música em Formação Musical como se recomenda o seu estudo em todas as disciplinas do currículo do ensino especializado da música (Silva, 2015, pp. 81-82).

De salientar ainda que nos estudos mais recentes sobre esta matéria há uma incidência na temática da música tradicional portuguesa como forma de valorizar o património local (Zão, 2018, p. 104), como forma de valorizar a cultura de um povo ou de uma comunidade (Alves, 2016, p. 16) e ainda como forma de transmitir “valores sociais, culturais e afetivos, através da música” (Gomes, 2016, p. 9).

Segundo Pinheiro (2018), a música tradicional portuguesa inserida nas práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical a música tradicional portuguesa permite à criança desenvolver o gosto por este tipo de repertório e facilita o desenvolvimento das competências musicais previstas no programa curricular da disciplina de Formação Musical:

[...] considerámos que a utilização de diferentes estratégias pedagógicas, como a utilização do adufe nas aulas de Formação Musical, a audição de diferentes interpretações das canções tradicionais, a improvisação, a utilização de ostinatos rítmicos e a introdução de desafios e jogos melódicos nas aulas, contribuíram para o desenvolvimento do interesse e gosto dos alunos pelo repertório tradicional. Desse modo, o envolvimento ativo dos jovens nas atividades tornou-se um elemento importante para o sucesso da aprendizagem na Formação Musical (Pinheiro, 2018, pp. 265 – 266).

De igual forma Alves (2016) refere que o desenvolvimento de estratégias pedagógicas baseadas na música tradicional portuguesa contribui favoravelmente para o desenvolvimento auditivo dos alunos, para o reconhecimento e identificação de elementos musicais, para a entoação melódica, entre outros (p. 52). Para o autor, os resultados advindos da utilização da música tradicional portuguesa na disciplina de Formação Musical constituem a justificação da sua utilização no currículo da disciplina (p. 53). Esta utilização pedagógica da música tradicional portuguesa é ainda complementada com o argumento de Dias (2016, p. 108) para quem, além do desenvolvimento musical que proporciona, a música tradicional portuguesa tem em si implícito um valor cultural que a própria disciplina, pelo seu carácter formativo, não pode descurar.

## **2.6. A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DE CONTEÚDOS MUSICAIS.**

O questionamento sobre o tipo de aprendizagens e o perfil do aluno que atualmente frequenta o ensino especializado da música relaciona-se, segundo Júnior, (2017, p. 110), com a forma isolada e fragmentada com que o saber musical se tem distribuído pelas várias disciplinas do currículo e com o desequilíbrio que, ora a componente prática, ora a componente teórica têm provocado no ensino da música em cada uma das áreas disciplinares.

Num estudo sobre a disciplina de Formação Musical em que se toma como hipótese de investigação a ideia de que essa disciplina tem uma natureza interdisciplinar, Júnior (2017, p. 26) procura verificar em que medida é que, apoiada em conteúdos programáticos (que, na sua perspetiva, não são desconexos do ser músico num sentido lato), a disciplina de Formação Musical pode desenvolver uma aprendizagem musical holística, abrangendo conhecimentos musicais de outras áreas disciplinares. Das conclusões do estudo sobressai a ideia de que o saber musical não é atomizado, isto é, que não se encerra no saber específico de uma disciplina escolar e, como tal, requer a interação de diversas competências que figuram nos programas das disciplinas, as quais “devem ser tratadas de forma mais abrangente e integrada” para que assim se possa promover de forma significativa a experiência, a vivência e a aprendizagem musical (p. 110).

Nesta linha de pensamento Raposo (2017, p. 152) refere também à utilização pedagógica, na aula de Formação Musical<sup>35</sup> do repertório estudado pelos alunos na disciplina de Instrumento. A autora refere que tal abordagem tem uma influência positiva na predisposição dos alunos para o trabalho desenvolvido na aula de Formação Musical, fazendo com isso com que se sintam mais motivados e mais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem musical. No que respeita às aulas da disciplina de Instrumento, a utilização do repertório instrumental dos alunos como material didático das aulas de Formação Musical foi também considerada benéfica pela autora, recolhendo uma boa aceitação por parte dos seus professores:

Esta inclusão do repertório, de acordo com o que foi possível apurar junto dos professores de instrumento, contribuiu de forma muito efetiva para um melhor desenvolvimento dos alunos na disciplina. Esta articulação foi considerada pelos professores como altamente benéfica para todos os intervenientes no processo, tanto ao nível do melhor conhecimento das peças a estudar, como ao nível da motivação, autoconfiança e segurança por parte dos alunos (Raposo, 2017, p. 152)

Posição idêntica é ainda apresentada no estudo de Bezerra (2017, p. 33) ao apresentar uma parte do trabalho pedagógico desenvolvido na aula de Formação Musical integrada num plano pedagógico definido de acordo com o repertório musical estudado pelos alunos nas aulas de Instrumento. Trata-se de uma abordagem pedagógica que supõe uma articulação regular entre os professores de Instrumento e Formação Musical o que, em certa medida, permite otimizar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos de forma integrada e personalizada. O autor acrescenta ainda que o facto de toda a aprendizagem teórica ser feita a partir das peças em estudo nas aulas de Instrumento, faz com

---

<sup>35</sup> Neste caso específico a autora refere-se à aula de Formação Musical do curso de Iniciação Musical (1º ciclo do Ensino Básico).



que as aulas de Formação Musical se assumam como um complemento e um apoio à aprendizagem e prática instrumental. Neste modelo de trabalho, os conteúdos teóricos são abordados em contexto e como momentos de compreensão, o que, segundo Bezerra (2017, p. 34) leva a criança a vê-los como aprendizagens significantes pela utilidade que têm para compreensão da linguagem musical.

A mesma linha de pensamento é seguida por Gonçalves (2018, pp. 92-93). O autor afirma que uma abordagem interdisciplinar do repertório musical estudado pelos alunos nas disciplinas de Instrumento, Classe de Conjunto e Formação Musical se afigura como uma estratégia pedagógica bastante produtiva em termos de aprendizagem, porquanto permite estabelecer “uma relação perfeita entre a audição, a prática e a teoria aplicada ao código formal, ligando Instrumento e Formação Musical” (pp. 92-93). Para o autor este é um formato pedagógico desejável que advém da conexão interdisciplinar de conteúdos e conhecimentos musicais que surgem veiculados ao repertório musical estudado pelos alunos.

Igualmente situada no âmbito desta abordagem interdisciplinar do ensino da música, a análise musical é apresentada por Silva (2018, p. 98) como uma das áreas de conteúdo que é transversal a todas as disciplinas dos cursos de música. No caso particular da disciplina de Formação Musical o desenvolvimento de práticas pedagógicas em que figura a análise musical, considerando as correntes estéticas do pensamento teórico musical e as técnicas de composição que lhe estão associadas, permite aos alunos relacionar conhecimentos musicais e tornar a aprendizagem mais significativa. Por essa razão, considera a autora que “[a] Análise Musical não deve ser uma componente exclusiva da disciplina de Análise e Técnicas de Composição (Silva, 2018, p. 101). A perspectiva dos alunos sobre essa matéria e que aqui se expõe como exemplo da sua pertinência é que a análise musical se apresenta como a “componente mais importante para a compreensão dos conteúdos da disciplina de Formação Musical” (p. 85).

Um outro exemplo que ilustra o carácter interdisciplinar da disciplina de Formação Musical situa-se ao nível das práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento da criatividade. Considere-se para tal o exemplo da improvisação e da composição musical. Pela sua natureza, essas atividades têm habitualmente a si associadas a experiência musical dos alunos e a sua realização pode implicar conhecimentos musicais e saberes múltiplos. Segundo Júnior (2017), a inclusão destas atividades nas práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical baseia-se no princípio pedagógico de que a sua

realização coloca em ação “o criar musicalmente, o pensar musicalmente, o ouvir musicalmente, o sentir musicalmente” (p. 113).

Ainda neste diálogo interdisciplinar, a proposta pedagógica exposta por Sabino (2017) passa por usar o movimento e a dança como um integrador de conhecimentos teóricos e práticos. Para a aluna de mestrado, o valor pedagógico da dança em disciplinas como é o caso da disciplina de Formação Musical reside no facto dessa expressão artística proporcionar “uma formação necessária para o aperfeiçoamento dos processos cognitivos, motor e socio-afetivo e [contribuir] para despertar o interesse no processo de ensino-aprendizagem” (p. 27). Desse modo, acrescenta a autora, a aprendizagem dos conteúdos programáticos da disciplina torna-se mais eficaz e aprazível.

## **2.7. A UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DE RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS**

Um dos exemplos que retrata a utilização pedagógica de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical consta do estudo apresentado por Marinho (2013), que tem por título: *WikiScore: uma ferramenta tecnológica no ensino das Ciências Musicais*. A autora apresenta a Plataforma WikiScore como um recurso didático válido para o desenvolvimento de práticas pedagógicas como é o caso da apresentação de obras musicais, os seus compositores e respetiva contextualização histórica. Além deste tipo de práticas, a autora refere ainda os exercícios que se situam no âmbito da perceção musical como “análise auditiva, ditado melódico, ditado rítmico, identificação de cadências, entre outros” (p. 51) e quais são realizados segundo uma sequência pedagógica por si definida.

O exemplo da utilização pedagógica de recursos tecnológicos, como o anteriormente referido baseia-se, segundo Borges (2016) na evolução dos contextos educativos, particularmente aquele em que se insere a disciplina de Formação Musical:

Do mesmo modo que existiram reformas educativas que trouxeram mudanças estruturais e de funcionamento ao ensino da música, também os avanços tecnológicos trouxeram várias mudanças para o ensino em geral e para o ensino da música, no que respeita às estratégias utilizadas no processo de ensino aprendizagem. A evolução e a expansão das tecnologias de informação têm constituído importantes avanços para a ensino, não sendo exceção a este panorama o ensino da música (Borges, 2016, p. 11).

Da parte dos alunos, verifica-se como positiva, em alguns estudos, a aceitação de recursos tecnológicos em contexto de aula, sendo de registar a sua motivação para o desenvolvimento e concretização das atividades propostas (Marinho, 2013, p. 45). Confirmando também como positiva a

posição dos alunos face à utilização de recursos tecnológicos na aula de Formação Musical, Queirós (2014, p. 73) faz, porém, referência ao facto de que os mesmos recursos constituem em alguns casos fator de distração.

No âmbito da disciplina de Formação Musical verifica-se que, além da teoria musical, a percepção surge como o domínio que mais benefícios tem recolhido dos avanços tecnológicos. Por essa razão são variados os recursos digitais disponíveis com vista à aquisição e desenvolvimento das competências auditivas dos alunos (Borges, 2016, pp. 13-14). Os softwares educativos que visam o desenvolvimento da percepção musical contêm uma grande variedade de exercícios rítmicos, melódicos e harmónicos. A sua utilização como recurso didático faz deste tipo de programas um contributo a considerar na disciplina de Formação Musical, na medida em que, em determinados conteúdos, possibilita um estudo mais regular, mais autónomo e mais conforme com o nível de desenvolvimento das crianças (Sousa, 2012, p. 58). Apesar disso, o autor refere que o carácter inferencial e avaliativo deste tipo de programas exige o acompanhamento do professor, no sentido de assegurar a eficiências das sequências pedagógicas por si definidas. Este aspeto merece ainda mais destaque na medida em que, como refere Queirós, (2014, p. 30), apesar da motivação e tendência natural dos alunos para a utilização de recursos tecnológicos em contexto educativo, o processo de ensino e aprendizagem não só não se realiza apenas pela utilização de recurso tecnológicos, como estes também “não substituem o papel do professor do professor” (p. 33). Apesar dos benefícios que os recursos tecnológicos podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem musical da disciplina de Formação Musical, a posição de Patrício (2014, p. 84) é a de que a tecnologia não resolve os problemas do ensino da música, podendo apenas contribuir para a sua melhoria.

### **3. ALGUMAS PERSPETIVAS INTERNACIONAIS PARA A DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL**

A educação artística nos países europeus tem-se confrontado, desde a primeira década deste século, com exigências múltiplas que decorrem de um fenómeno de globalização, o qual tem a si associado inúmeros benefícios e desafios. Disso são exemplos o multiculturalismo e a evolução da tecnologia, da economia e do conhecimento. Nesse sentido, a escola e os vários sistemas educativos continuam a ser desafiados a desempenhar um papel de valor relevante na sociedade e a ocupar um lugar de destaque na preparação das crianças e dos jovens para um futuro que se afigura cada vez mais incerto (Eurydice, 2010, p. 7).

Porém, e apesar dos desafios e dos contextos em que o ensino especializado da música se desenvolve, verifica-se que as artes continuam a ter um peso relativo nos currículos nacionais, não sendo, como tal, consideradas da mesma forma que as demais áreas do conhecimento:

Os projetos de investigação disponíveis confirmam que existe uma hierarquia no currículo, que atribui prioridade à leitura, à escrita e à numeracia. Além disso, entre as artes, determinadas formas artísticas (em especial as artes visuais e a música) tendem a ser privilegiadas em relação a outras (como a arte dramática ou a dança) (Eurydice, 2010, p. 9).

A constatação do lugar ocupado pelas artes nos currículos nacionais, particularmente a música, é, porém, contrastada com práticas ou medidas que, de certa forma, ilustram o valor da música na educação e na formação global de crianças e jovens, assim como a sua consideração pela sociedade em geral. De referir a esse propósito dois exemplos apresentados pelo governo britânico: o primeiro consiste na possibilidade de mais de dois milhões de alunos puderem vir a aprender a tocar um instrumento sem qualquer tipo de custos; o segundo é o de transformar todas as escolas em escolas de canto com base no programa “Sing Up”, o qual busca criar uma infraestrutura nacional para a prática coral conjunta nas escolas. (European Music School Union, 2010, p. 22). É também na comunhão destas ideias e no alinhamento dos objetivos traçados pelo seu governo que a Associação de Escolas de Música em Inglaterra considera que a “educação musical tem como objetivo criar jovens mais felizes, mais musicais, bem-sucedidos, satisfeitos e seguros, com a oportunidade de ampliar as suas competências sociais, e realizar uma série de outras conquistas positivas” (European Music School Union, 2010, p. 22). Esta relação do ensino da música como o indivíduo e a sociedade encontra ainda eco nas considerações de Vieira (2014b) ao referir:

Inglaterra há muito que tem sido pioneira na compreensão de que o ensino da música deve ter sempre em conta o indivíduo em articulação com a comunidade. E deve ser um meio de relações sociais. Paralelamente, foi também nesse país que, recentemente mais se atribui valor ao ato criativo como pedra de toque de toda a aprendizagem musical (Vieira, 2014b, pp. 67 – 68).

Segundo a autora, a forma como o ensino da música se foi desenvolvendo em Inglaterra como que serviu de inspiração e modelo aos EUA. Seguindo o percurso inglês, os pedagogos americanos foram abandonando a ideia da música como um produto, adotando a “conceção de música como processo” (Vieira, 2014b, p. 68).

Um outro exemplo que ilustra a importância atribuída à educação musical é-nos apresentado pelo exemplo finlandês, no qual as aulas de música são encaradas como uma parte do sistema geral de

educação e, como tal, devem ser acessíveis a todos os alunos (European Music School Union, 2010, p. 28). Finalmente, e no caso da Hungria, é de realçar o facto da música ser considerada como bem cultural e de elevado estatuto social. Sendo da responsabilidade do Ministério da Educação e da Cultura, o ensino da música está bastante presente na sociedade húngara e, prova disso, é o elevado índice de percentagem de alunos com menos de 25 anos de idade que têm aulas de música (European Music School Union, 2010, p. 37).

### **3.1. A DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL NO ENSINO DA MÚSICA EM FRANÇA**

Em França, o ensino da música, na sua componente geral e especializada, está inserido num sistema de ensino que se caracteriza como sendo “complexo e polimorfo” (Tripier-Mondancin, 2018, pp. 46-48). Exemplo disso é o facto de serem quatro os ministérios que têm em si alocado os encargos do ensino da música: Ministério da Educação Nacional (ensino regular), Ministério do Ensino Superior (ensino superior e universidades), Ministério da Cultura (ensino especializado) e Ministério das Cidades (associações, sociedades, movimentos e confederações). No caso particular do ensino especializado da música, cabe ao Ministério da Cultura definir a política em termos de qualificação do ensino público, assim como as normas de classificação e de missões de diferentes tipos de estabelecimentos de ensino público da música como é o caso das Escolas Municipais de Música Agregadas (EMMA), das Escolas Nacionais de Música (ENM) e dos Conservatórios Nacionais de Região (CNR). Atualmente estas escolas são designadas por Conservatórios de Alcance Comunal (CRC) e Intercomunal (CRI) ou Conservatórios de Alcance Regional (CRD) (Tripier-Mondancin, 2018, p. 50).

No que ao ensino especializado da música diz respeito, a dicotomia entre um tipo de ensino que valoriza componente teórica e a componente prática da música tem as suas marcas na evolução histórica em França. A esse propósito, é de referir a ainda recente utilização da Teoria da Música de Danhauser de 1872 no ensino especializado da música. De facto, a democratização do ensino musical no século XIX fez-se acompanhar da vulgarização de obras destinadas ao conhecimento da teoria musical, o estudo dos intervalos, dos modos, das tonalidades, entre outros. Fijalkow (2003), refere ainda que, para esse efeito foram também concebidos manuais escolares como “manuais de solfejo nos quais os cantos desempenham papel de exercício de aplicação das noções teóricas ensinadas” (*in* Tripier-Mondancin, 2018, p. 45).

Em matéria de música prática ou música teórica, pode dizer-se que esta é uma questão que ainda se coloca no atual panorama do ensino da música em França: “saber se é necessário iniciar mais pela teoria (frequentemente voltado ao solfejo pelos alunos) ou mais pela prática de um instrumento, ou do canto, prossegue atual, tanto no ensino escolar como no ensino musical especializado” (Tripier-Mondancin, 2018, p. 45). O autor afirma que é no ensino especializado, que o ensino e aprendizagem musical mais considera o seu carácter prático, referindo que, nesse ramo de ensino, existe um elevado nível de exigência tendo em vista a formação de profissionais de alto nível desde 1795, ano da criação do Conservatório de Música de Paris (Tripier-Mondancin, 2018, p. 45).

Apesar deste foco colocado na vertente prática do ensino da música, é verificável toda uma conceção teórica no processo de ensino e aprendizagem musical. Tripier-Mondancin (2018) constata isso mesmo ao referir que

a primeira conceção teórica da música que apareça logo de início, cronologicamente, corresponde à familiarização dos alunos com um conjunto de signos e de regras codificadas (solfejo, escalas, tonalidades, acordes maiores e menores, valores rítmicos simples, durações). Essas noções ou conhecimentos teóricos dos signos musicais, por exemplos, nós vimos que, desde 1938, são ligados a atividades práticas como a leitura (entonação e ritmo), os ditados musicais e o acesso a um repertório cantado (Tripier-Mondancin, 2018, pp. 56-57).

Atualmente, é na disciplina de Formação Musical que mais se verifica a existência de conteúdos e práticas pedagógicas como as que até agora se foram referindo. Trata-se de uma disciplina que, no caso francês, consta do percurso curricular dos alunos que frequentam o ensino especializado da música e que se caracteriza por proporcionar uma “formação de base clássica para os músicos” (Conservatoire à Rayonnement Regional de Paris, *s.d. b*, p. 7).

Conforme consta do regulamento de estudos do Conservatório de Música de Paris (Conservatoire à Rayonnement Regional de Paris, *s.d.a*) a disciplina de Formação Musical está presente em vários ciclos e níveis de ensino<sup>36</sup>. Um dos aspetos que mostra a importância da disciplina dos estudantes de música é o facto de que no caso dos cursos de certificação escolar e artística – *double-cursus scolaire-artistique: Instrumentistes* – a disciplina ser obrigatória e ao mesmo tempo complementar, isto é: para além de ser obrigatória, um aluno não se pode inscrever apenas à disciplina de Formação Musical (Conservatoire à

---

<sup>36</sup>La Formation Musicale au CRR comporte plusieurs sections: Double-cursus scolaire-artistique – Instrumentistes; Double-cursus scolaire-artistique – Maîtrise et Jeune chanteur; Formation Musicale – Département supérieur pour Jeune Chanteur; Cycle spécialisé; Formation Musicale en UV3 du Cycle spécialisé; Formation Musicale complémentaire du cursus Culture et Création;

Rayonnement Regional de Paris, *s.d.c*, p. 45). Um outro aspeto a salientar é o facto de que ao longo de 3 ciclos de estudos<sup>37</sup>, perfazendo o total de 8 anos letivos, os alunos do *Double-cursus scolaire-artistique: Instrumentistes* têm no seu currículo a disciplina de Formação Musical.

No caso dos alunos de canto – *Departement Superieur Pour Jeunes Chanteurs* – a referir que a disciplina de Formação Musical tem carácter obrigatório e é lecionada num período semanal de duas horas. Neste caso específico, a disciplina tem como objetivo principal: desenvolver o conhecimento teórico de linguagens musicais e notação musical; desenvolver as competências musicais necessárias que permita uma leitura musical eficiente; desenvolver um conhecimento cultural essencial ao desenvolvimento artístico dos alunos (Conservatoire à Rayonnement Regional de Paris, *s.d.c*, p. 45). Trata-se de uma disciplina teórica e prática que se rege pelas seguintes orientações:

- Desenvolvimento rítmico completo, centrado na leitura de partes vocais nas principais línguas (francês, italiano, alemão, inglês, latim), em conexão com noções de prosódia e sintaxe, permitindo abordar tanto o repertório clássico quanto a música antiga ou contemporânea;
- Desenvolvimento da entonação para melhorar o sentido tonal, modal ou atonal e para se familiarizar com os diferentes intervalos em vários contextos;
- Desenvolvimento harmónico para o reconhecimento e identificação de grandes famílias de acordes, bem como para acompanhar o piano ou improvisar com a voz;
- Estudo de partituras / repertório com base em uma análise rigorosa, um trabalho em torno do texto e uma perspetiva histórica aprofundada.

Quanto à avaliação anual da disciplina, consideram-se três módulos complementares e distintos: (1) *Avaliação contínua* com o reconhecimento de intervalos e registo (ditado) rítmico e melódico; reconhecimento de acordes, análise musical. (2) *Avaliação de concerto*: interpretação de peças preparadas em solo ou em polifonia; composições feitas e interpretadas pelos próprios alunos. (3) *Avaliação oral*: leituras rítmicas com nomes de notas e letras, uma entonação *a cappella*; leitura entoada com nome de notas e / ou letras acompanhadas no piano, leitura de repertório com letras preparadas em autonomia (com uma semana de antecedência) (Conservatoire à Rayonnement Regional de Paris, *s.d.c*, pp. 45-46).

---

<sup>37</sup> Le cycle 1 comporte 3 années (Préparatoire 1, 2 et 3); Le cycle 2 comporte 3 années (Elémentaire 1, 2 et 3); Le cycle 3 comporte 2 années (moyen et certificat).

No ciclo de especialização “*cycle spécialisé*” a Formação Musical, enquanto disciplina dominante, contempla um período de lecionação de 4 a 5 horas por semana e é destinada a todos os alunos que pretendem especializar-se nas áreas de leitura e audição musical.

A leitura vocal e instrumental é trabalhada em duas direções distintas: (1) Descodificar: essencial para qualquer músico, permitindo o acesso rápido e eficiente a qualquer partitura. (2) Interpretar: o resultado de uma leitura que comporta a análise rigorosa e um conhecimento efetivo de estilos e repertórios. De referir que a audição é aqui tratada como um elemento de apreciação e de controle essencial a qualquer músico profissional. Por essa razão é desenvolvida considerando os seguintes pontos: (1) o reconhecimento, identificação e nomeação de qualquer objeto sonoro simples ou complexo; (2) o comentário analítico que dá sentido e revela a coerência interna do trabalho desenvolvido. É ainda dada particular atenção à audição interior, por se tratar de uma ferramenta de interiorização apropriação musical, que se apresenta como um suporte para a memória musical e imaginação (Conservatoire à Rayonnement Regional de Paris, *s.d.c*, p. 46).

Quanto à avaliação, ela comporta duas modalidades de realização: avaliação escrita e avaliação oral: na primeira – prova escrita – considera-se a realização de uma prova escrita com ditado variados (rítmico, melódico, harmónico, deteção de falhas,...); considera-se ainda a realização de comentários de escuta que pode incluir questões como (o tema, baixo cifrado, timbres, estrutura, plano tonal, cadências...) bem como questões de análise tonal (vocabulário, transposição, análise harmónica ...); na segunda – prova oral – considera-se a memorização vocal ou instrumental de um fragmento melódico acompanhado ao piano; a realização de leituras rítmicas instrumentais ou vocais (sendo uma acompanhada pelo piano); leitura entoada com nome de notas; leitura entoada com letra (francês); leitura de uma linha melódica (que passe pela voz de vários instrumentos) de uma formação instrumental ou orquestral; questões colocadas pelo júri da prova (Conservatoire à Rayonnement Regional de Paris, *s.d.c*, pp. 46-47).

O modo como a Formação Musical é considerada no curso “*Culture et Création*” é em tudo semelhante à forma como a disciplina é apresentada nos cursos até agora referidos. Considere-se porém um ajustamento dos seus conteúdos programáticos a um período letivo de lecionação de 3 horas por semana (Conservatoire à Rayonnement Regional de Paris, *s.d.c*, pp. 46-47).

Em suma, e face ao que aqui foi exposto, pode considerar-se que a disciplina de Formação Musical em França é hoje concebida como base naquelas que são as suas tradições e raízes no passado.



### **3.2. O ENSINO DA TEORIA MUSICAL E O DESENVOLVIMENTO DA PERCEÇÃO MUSICAL EM INGLATERRA**

A Junior Trinity apresenta-se como uma resposta educativa na área da música do Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance de Londres, desde o ano de 1906. De um leque variado de propostas para as crianças em fase de iniciação musical, é de destacar o programa Dalcroze Eurymultics Musicianship Training. Neste programa educativo tem-se como objetivo a aquisição e desenvolvimento da linguagem musical, sendo que o movimento se apresenta aqui como um dos fundamentos principais para o desenvolvimento de competências musicais dos alunos associadas à percepção auditiva, coordenação motora, expressividade e criatividade musical (Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance, *s.d.a*).

Para os alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos, o programa curricular proposto contempla uma aula individual de instrumento, uma aula de educação musical (musicianship) e aula de conjunto: coro ou música de câmara (Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance, *s.d.b*). No que respeita à aula de educação musical há a referir toda uma tradição que a disciplina tem no desenvolvimento da criatividade dos alunos e que se materializa em práticas pedagógicas como a composição e a improvisação musical. A aquisição da linguagem e vocabulário musical, assim como o desenvolvimento das competências auditivas dos alunos é realizada essencialmente através da realização de exercícios de leitura entoada e ditados de excertos musicais. Nesta disciplina são ainda abordados temas da História da Música (Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance, *s.d.b*). As turmas são relativamente pequenas (8 a 10 alunos) agrupadas com alunos de idade e níveis de conhecimentos semelhantes. Trata-se de uma disciplina que é considerada como um elemento importante no plano curricular da Junior Trinity porquanto os alunos consideram que ela pode melhorar todos os aspetos das suas práticas musicais.

À semelhança dos exemplos anteriormente referidos, a Guildhall School of Music & Drama tem também um programa especializado de ensino da música – Junior Guildhall – destinado a crianças e jovem com idades compreendidas entre os 4 aos 18 anos. De forma a melhor conciliar os estudos gerais com o ensino da música desenvolve aos sábados um programa de estudos que tem como um dos seus principais objetivos a preparação de instrumentistas, cantores e compositores para o acesso aos estudos superiores em música (Guildhall School of Music & Drama, *s.d.a*).

O programa de estudos definido pela Junior Guildhall para os seus alunos segue a mesma matriz curricular dos demais programas de ensino especializado para este nível de ensino. Caracteriza-se, como tal, como um programa de formação musical globalizante distribuída pelas disciplinas de instrumento, música de conjunto: coro, música de câmara e orquestra e aulas de percepção musical: Musical Awareness (Guildhall School of Music & Drama, *s.d.b*). A disciplina de percepção musical, Musical Awareness, é desenvolvida tendo em vista um conhecimento geral da música, o desenvolvimento da consciencialização musical e o desenvolvimento da criatividade musical. O estudo da teoria musical e o treino auditivo aparecem aqui destacados por se contemplarem como uma área curricular com um possível reforço de estudo para casos considerados específicos (Guildhall School of Music & Drama, *s.d.b*). Para além desta disciplina, a escola tem ainda como oferta educativa a realização de programas de curta duração onde, maioritariamente, são tratados temas ligados ao conhecimento da teoria musical e desenvolvimento das competências auditivas<sup>38</sup>.

Do que foi referido, conclui-se que, em Inglaterra, a criatividade desenvolvida a partir da improvisação e composição musical tem um lugar de destaque nas práticas pedagógicas de ensino da música. Além disso, é realçado o desenvolvimento das competências auditivas dos alunos ao nível da leitura e escrita musical (ditados, assim como a consciencialização do fenómeno musical).

### **3.3. PRINCÍPIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO DA MÚSICA NA HUNGRIA**

Tal como noutros países europeus, na Hungria a organização do sistema de ensino pressupõe que os alunos possam ou não seguir uma via profissionalizante dos seus estudos musicais. No caso dos alunos que frequentam as instituições de ensino especializado de música de nível secundário, é-lhes concedida uma certificação profissional, sendo-lhes ainda possível dar continuidade aos seus estudos musicais no ensino superior. Contribui para isso o facto de existir uma forte ligação entre os Conservatórios e as próprias Universidades (Fernandes, *et al.*, 2009, p. 33).

Um dos aspetos que, ao longo dos anos, tem vindo a marcar o ensino da música na Hungria tem a ver com a uniformidade dos métodos e dos recursos didáticos e pedagógicos que são utilizados

---

<sup>38</sup> Essential Music Theory for ages 11 – 18; Essential Music Theory for Adults; Music Theory: Beyond Grade 5; Essential Aural Skills; Aural Skills: Beyond Grade 5; Composition Short Course; Introduction to musicianship for children and their parents; Musicianship training through Kodály and Dalcroze; Introduction to Music Therapy.

nas escolas, a nível nacional. Trata-se de um sistema de ensino que ao longo dos anos se tem vindo a desenvolver em vários tipos de escolas. Disso são exemplo os jardins de infância gerais, os jardins de infância de música, as escolas primárias gerais e as escolas Kodály (Lopes, 2014, pp. 12-13). Além destas, existem ainda os Conservatórios de Música onde, independentemente da escola de ensino geral frequentada, é possível aos alunos o acesso a um ensino da música mais especializado, com aulas de música lecionadas por professores especializados e onde se pode aprender a tocar um determinado instrumento.

Das disciplinas lecionadas, “Solfege” é a disciplina que, segundo Lopes (2014, p. 13) une os conteúdos de Formação Musical, História da Música e Análise e Técnicas de Composição. Tem a duração de 45 minutos e é lecionada duas vezes por semana. O número de alunos varia de 10 a 15 alunos por turma e a importância da disciplina no currículo deve-se ao facto de esta ser “o melhor meio de treinar a audição interior e a imaginação auditiva” (Lopes, 2014, p. 16).

Fortemente marcado pelo conceito de educação musical de Zoltán Kodály (1882-1967), o ensino da música na Hungria tem como um dos principais fundamentos a utilização pedagógica da voz e da música tradicional, sendo este o meio privilegiado para o acesso ao conhecimento e desenvolvimento da linguagem musical. Isto mesmo vem expresso por Moreira (2017) ao referir que Kodály “idealizou um sistema de educação musical a partir do folclore húngaro, tomando como instrumento primordial para esse sistema de musicalização o canto” (p. 138). Esta mesma conceção de ensino da música na Hungria havia sido já referenciada por Soares (2012, p. 32) ao expor, na própria palavra de Kodály, a ideia de que era necessário educar primeiro musicalmente os alunos e só depois formá-los como instrumentistas. Refere por isso que a criança só pode aprender e tocar um instrumento, depois de saber cantar. Esta ação de cantar surge, por sua vez, relacionada com o próprio desenvolvimento da capacidade de audição. Para Kodály, a habilidade de compreender um determinado fenómeno estava assim relacionada com a alfabetização musical dos alunos. O canto era, neste domínio, o modo mais eficaz para formar musicalmente os alunos (Soares, 2012, p. 32).

Considerado como um dos princípios fundamentais por que se regia o conceito de educação musical de Kodály, o canto é considerado neste sistema de ensino como a essência da educação musical, sendo o canto *a cappella* a prática pedagógica que melhor contribui para o desenvolvimento das competências musicais dos alunos. Como recurso didático, a música tradicional é considerada como o ponto de partida para a aprendizagem musical, sendo posteriormente usada a música erudita mais

marcante dos vários períodos da história da música (Lopes, 2014, p. 14). Os objetivos pedagógicos que estão na base quer deste sistema de ensino, quer da metodologia de educação musical que representa, realçam a importância de aspetos como a prática musical, sobretudo vocal e coral, o desenvolvimento da literacia musical, o conhecimento da música tradicional e da música erudita, o desenvolvimento artístico e social dos alunos, a formação de músicos profissionais e, finalmente, a formação de público musicalmente esclarecidos (p. 15). As principais técnicas pedagógicas utilizadas pelos professores para a consecução dos princípios e objetivos pedagógicos anteriormente enunciados são, segundo Lopes, (2014, p. 16) a solmização relativa ou dó móvel, a fonomímica e as sílabas rítmicas.

Um último aspeto a merecer destaque na metodologia Kodály e no sistema de ensino húngaro está relacionado com as fases e as sequências da aprendizagem musical. Neste domínio, afirma-se uma aprendizagem onde primeiro são abordados os elementos musicais mais fáceis e só depois aqueles que são considerados mais difíceis. Na sequência disso, entende-se que o conhecimento de elementos musicais desconhecidos seja alcançado a partir de elementos musicais que são já do conhecimento dos alunos e que fazem parte das suas práticas musicais. Neste sentido, a vivência e a aprendizagem sensorial da música é apresentada como um modo facilitador da aquisição e apreensão de elementos musicais variados.

Como síntese da sequência de aprendizagem musical prevista por esta metodologia de ensino, Lopes (2014, p. 21) refere as seguintes fases de trabalho pedagógico: a fase da preparação, onde se privilegia a aprendizagem musical sensorial; a fase da consciencialização, onde se reforçam as aprendizagens anteriormente realizadas e se procede à associação da notação musical aos elementos musicais já aprendido sensorialmente; a sistematização de conhecimentos, através da aplicação dos conhecimentos musicais adquiridos a novos contextos musicais e, finalmente, a avaliação, onde a leitura à primeira vista e a improvisação permitem aferir o nível de desenvolvimento dos alunos.

### **3.4. A DISCIPLINA DE TEORIA MUSICAL E TREINO AUDITIVO NO ENSINO DA MÚSICA NOS EUA**

Seguindo a linha daquilo que é a organização da oferta educativa especializada na área da música em Inglaterra, o Conservatório de Música de Manhattan, nos EUA dispõe de um programa educativo denominado Pre-College, para crianças e jovens com idades compreendidas entre os 5 e os 18 anos. Para melhor articulação entre os estudos musicais e outras ocupações, nomeadamente os

compromissos escolares que os alunos têm durante a semana, este programa de estudos contempla uma aula individual específica (instrumento, por exemplo) durante a semana, ficando para o sábado outras disciplinas como teoria musical, treino auditivo, composição, orquestra, coro e direção (Manhattan School of Music, *s.d.a*). Esta oferta educativa permite aos alunos desenvolverem os seus estudos musicais, ou por uma via clássica e erudita, ou então por uma outra via jazzística. Como declaração de missão do programa de estudos desta oferta, é de referir a definição de objetivos gerais como o de formar músicos profissionais e também indivíduos de um público musicalmente mais rico e esclarecido.

A disciplina de teoria musical e treino auditivo orienta-se em duas vias: uma mais clássica, outra mais jazzística. No caso da primeira (clássica), o estudo dos rudimentos e da teoria musical proporciona aos alunos os fundamentos teóricos básicos e avançados para melhor conhecimento e consciência musical. Considera-se, para tal o estudo teórico e prático de elementos como escalas, intervalos, acordes, harmonização da melodia, entre outros. Por sua vez, do ponto de vista do treino auditivo enfatiza-se a leitura e entoação vocal, o reconhecimento auditivo e a escrita de todos os elementos estudados nas aulas teóricas. Os materiais didáticos aqui utilizados são escolhidos e selecionados a partir de literatura musical apropriada à idade e ao nível de estudos em que os alunos se encontram. Num nível mais avançado, o treino auditivo contempla ainda o solfejo rítmico, leitura entoada à primeira vista, improvisação modal e diatónica, percepção harmónica, leitura entoada atonal e, finalmente, ditado e literatura coral avançada. No caso da segunda via (jazzística) o estudo da teoria musical orienta-se para a teoria do jazz no sentido de ajudar os alunos a desenvolver os fundamentos teóricos necessários que lhes permita um melhor desempenho em termos de improvisação, realização de arranjos musicais e realização de novas composições musicais. Neste domínio teórico, o programa prevê o estudo de acordes, a extensão e alteração dos mesmos, progressões harmónicas, escalas, relações-tonais, sobreposições, forma, modulação, re-harmonização, entre outras.

No que respeita ao treino auditivo, o programa de estudos utiliza o ditado como prática pedagógica que visa a desenvolvimento de competências como o reconhecimento de intervalados e melodias, frases rítmicas e encadeamentos harmónicos. É também considerada a prática da leitura à primeira vista, assim como a introdução à transcrição de solos de jazz (Manhattan School of Music, *s.d.b*).

A forma como o estudo da teoria musical e o desenvolvimento das competências auditivas são aqui concebidas, assemelha-se à forma de tratamento de outras escolas similares americanas. Disso é exemplo a Lawrence Academy, uma instituição de ensino superior que alberga um curso específico de

ensino especializado da música para alunos que, pela idade e percurso formativo ainda não podem ingressar no ensino superior. Nesta escola, a disciplina de teoria musical e o treino auditivo são entendidos como ferramentas que permitem entender os fundamentos da música e assim explorar o repertório em estudo. São disciplinas base que levam a que o aluno na sua prática musical se torne mais expressivo e consciente musicalmente. Ajudam na memorização musical e permitem uma melhor abordagem musical do ponto de vista visual e auditivo dos elementos rítmicos, melódicos e harmónicos (Lawrence University, *s.d.*).

A Berklee College of Music apresenta-se como um outro exemplo que demonstra a forma como o estudo da teoria musical e o treino auditivo é desenvolvido nos EUA. Possibilitando também o estudo da música a alunos em níveis inferiores aos do ensino superior, refere o desenvolvimento das competências auditivas como um dos principais requisitos exigidos aos alunos para o ensino e aprendizagem musical. A ideia é sustentada no pressuposto de que os alunos auditivamente desenvolvidos têm melhor desempenho nas suas práticas musicais. Das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito desta disciplina, destaca-se a utilização do solfejo e do ditado musical como estratégia pedagógica no estudo musical ao nível do ritmo, melodia, harmonia em vários níveis de dificuldade. Ao treino auditivo vem ainda associado outras áreas disciplinares que permitem uma maior especificidade à abrangência de uma disciplina como esta. Disso é exemplo o treino auditivo rítmico; o treino auditivo harmónico; o treino auditivo de músicas do mundo, treino auditivo microtonal, e outros (Berklee, 2018).

O departamento Pre-College da Juilliard School of Music apresenta-se como um resposta educativa de ensino especializado de música para crianças e jovens com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos. Entre outros, propõe um programa de ensino da música ao estilo conservatorial que se destinado a alunos que demonstram talento, potencial e ambição no prosseguimento de estudos musicais a nível superior. Parte do corpo docente destacado para trabalhar com os alunos deste nível de ensino é comum àquele que exerce funções de docência na própria universidade e é geralmente ao sábado, de setembro a maio, que decorre o seu período letivo anual (Juilliard, *s.d.a.*).

Quanto ao currículo proposto para os alunos do programa Pre-College, ele inclui aulas semanais nas áreas específicas de estudo (Instrumento, por exemplo), Música de Câmara, Teoria Musical, Treino auditivo. Considere-se ainda outras ofertas como Composição Musical, História da Música, Direção, entre outras. No desenvolvimento das aprendizagens previstas neste currículo, os alunos têm à sua disposição

inúmeras oportunidades para se apresentarem em concertos a solo, concertos de música de câmara e concertos orquestrais (Juilliard, *s.d.a*).

No que respeita às disciplinas de Teoria Musical e Treino Auditivo é de considerar a relação entre ambas as disciplinas no estudo geral da música, de modo que na área da Teoria Musical se cumpra o objetivo de fazer o aluno adquirir e desenvolver os conhecimentos teóricos elementares e avançados que se relacionados com o repertório trabalhado. A disciplina de Treino Auditivo é considerada neste contexto formativo como uma componente vital do desenvolvimento do aluno. As atividades de ensino e aprendizagem realizadas visam o desenvolvimento do aluno ao nível do ritmo e da afinação, de modo que lhe seja possível abordar com consciência toda uma série de estruturas rítmicas melódicas e harmónicas, na modalidade oral (leitura) e escrita (ditado). Em níveis mais avançados os alunos desenvolvem o treino auditivo no estudo de repertório e leitura de partituras considerando a alteração de claves e a transposição musical (Juilliard, *s.d.b*).

A perspetiva americana aqui tratada expõe as disciplinas de teoria musical e o treino auditivo como disciplinas de base da prática musical dos alunos, permitindo-lhe uma maior expressividade e consciência musical. A articulação curricular dessas disciplinas leva a que os elementos estudados nas aulas teóricas possam ser postos em prática nas aulas de treino auditivo através da leitura musical, da entoação, do reconhecimento auditivo e a da escrita de todos os elementos previamente estudados.

### **3.5. A DISCIPLINA DE PERCEÇÃO MUSICAL NO ENSINO DA MÚSICA NO BRASIL**

A Percepção Musical é-nos apresentada por Bernardes (2001) como uma disciplina que tem a sua origem nos Conservatórios de música brasileiros e que se estendem aos planos curriculares dos cursos superiores e de graduação em música (p.73). Sob influência dos modelos europeus para o ensino da música, mas também dos modelos americanos (desde logo no nome), a disciplina de Percepção Musical segue uma linha de ação pedagógica em que ditados e solfejos se apresentam como uma das práticas pedagógicas mais consideradas na condução do aluno ao desenvolvimento das competências musicais necessárias à escrita e leitura musical (Bernardes, 2001, p. 74). Entende-se, por isso, que uma das premissas básicas da disciplina de Percepção Musical e do treino auditivo aí desenvolvido diga respeito ao desenvolvimento da compreensão musical ao nível da audição, da leitura e da escrita musical (Bernardes, 2001, p. 76; Goldemberg e Otutumi, 2013, p. 311). Esta capacidade de escrever e ler música tem a si associado a ideia de “saber música”. Por essa razão a noção de erro aparece vinculada

à incorreta representação do som, na sua forma escrita e oral. A evidência desta concepção de saber musical vem expressa no tipo de exercícios das provas de avaliação a que os alunos são submetidos:

Em provas ou concursos, os solfejos e ditados são os instrumentos privilegiados para verificação e avaliação da leitura e escrita musicais, que, por sua vez, são os indicadores preferenciais de aprendizado. Busca-se a correta entonação das notas e a precisão rítmica como as formas mais eficientes, quase absolutas, da medição do "saber" e, por consequência, do "talento" (Bernardes, 2001, p. 74).

Numa clara alusão à prática pedagógica com que se configura o ditado musical, Bernardes (2001) refere que, numa concepção tradicional de ensino da música, este exercício é tocado pelo professor ao piano para que de seguida possa ser escrito pelos alunos. Considere-se para o efeito o ditado de melodias a uma ou mais vozes, o ditado de intervalos melódicos e / ou harmônicos, o ditado de acordes isolados ou de encadeamento de acordes (p.75). Nesta prática pedagógica espera-se que o aluno transcreva exatamente aquilo que foi tocado, pelo que, se se verificar a inconformidade entre o que foi escrito pelos alunos e a versão que o professor tem em mãos, tal será considerado errado (p.75). Associado a uma prática de treino auditivo, este tipo de exercícios é como que uma "ginástica auditiva" em que o ouvido musical se vai formando a partir do adestramento para ouvir, reconhecer e reproduzir a música em estudo (Bernardes, 2001, pp. 75-76). De referir ainda que o desenvolvimento destas práticas pedagógicas se aplica essencialmente em três áreas de estudo: ritmo, melodia, e harmonia.

Num artigo sobre a disciplina de Percepção Musical da autoria de Otutumi (2013), constata-se uma problematização da pedagogia dominante desta disciplina e a visão mais tradicional do ensino da música no Brasil, mais concretamente naquela a que respeita a disciplina de Percepção Musical. Para a autora, os cinco pontos que evidenciam esse tipo de abordagem são expostos da seguinte forma:

(1) Uso predominante de repertório da música erudita ocidental ou europeia, com ênfase no tonalismo (e consequentemente pouco uso de repertório da música popular brasileira); (2) Ensino fragmentado da música; (3) Uso do ditado e solfejo como ferramentas principais das aulas (com práticas fragmentárias e o piano como instrumento referencial); (4) Percepção Musical para o treinamento; (5) Professor corrige por gabarito, privilegia o ouvido absoluto, em uma atuação que dá continuidade ao tradicionalismo (Otutumi, 2013, p.171).

Apesar de se verificar a crescente discussão em torno de uma pedagogia de linha predominantemente tradicionalista e de se ver tratar, com maior insistência nos últimos anos, as questões do quotidiano da disciplina de Percepção Musical, as contraposições a este *modus operandi* que globalmente identifica a disciplina têm sido fortes e recorrentes na literatura da especialidade. (Otutumi, 2013, p. 87).



A forma como aqui se descreve o ensino da música, no Brasil, na disciplina de Percepção Musical, remete-nos para uma visão conservadora de ensino que merece ser questionada no sentido de se aferir a importância da disciplina e das práticas pedagógicas nela desenvolvidas.



## **CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

---

### **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA**

A realização desta investigação foi orientada por objetivos que visam a identificação e descrição dos principais parâmetros identitários da disciplina de Formação Musical, assim como o sentido da evolução futura que esta disciplina poderá vir a tomar no ensino da música, nas escolas públicas portuguesas de ensino especializado da música, a partir da interpretação dos dados recolhidos. Com o desenvolvimento do estudo empírico, pretendeu-se adquirir um conjunto de dados relacionados com o passado e o presente da disciplina, com o papel, a função e a importância que ela tem desempenhado e que, eventualmente, poderá vir a desempenhar no currículo do ensino especializado da música em Portugal. Pretendeu-se ainda que a referida aquisição de dados incidisse sobre a pedagogia que serve de base ao ensino da música na disciplina de Formação Musical, os princípios, os métodos e as práticas pedagógicas que mais predominantemente se têm vindo a desenvolver, bem como outras que possam vir a ser perspetivadas no futuro.

Para a consecução destes objetivos, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica que permitiu um enquadramento global do objeto de estudo. Nesse sentido, começou por se efetuar uma breve resenha histórica acerca da evolução do ensino de música em Portugal, com foco mais específico no ensino da música, na disciplina de Formação Musical. Para tal, considerou-se um limite temporal que vai desde a criação do primeiro conservatório público português (1835) até ao início do século XXI. Posteriormente, fez-se uma abordagem às perspetivas atuais que se encontram na literatura sobre o ensino da música na disciplina de Formação Musical, realçando os problemas com que a disciplina se vê confrontada e a forma como, em resposta a essas problemáticas, se tem vindo desenvolver nos seus vários contextos educativos. Finalmente, com o intuito de olhar a disciplina à luz internacional, foi feita ainda uma abordagem a alguns aspetos relativamente à forma como ela é concebida em países como França, Estados Unidos da América, Inglaterra, Hungria e Brasil.

A literatura estudada permite enquadrar a realização do estudo empírico que, partindo da problemática e dos objetivos visou a aquisição e renovação de saberes relacionados com a disciplina de Formação Musical e com a sua identidade. Ora considerada como uma propedêutica da prática instrumental (Rudimentos e Solfejo), ora considerada como disciplina *Anexa* (Educação Musical) a atual disciplina de Formação Musical parece ter assumido, ao longo dos tempos, funções e papéis diferentes

no currículo do ensino da música. Tome-se como exemplo o facto do solfejo, a par do ditado musical, ter sido definido no passado como a melhor pedagogia de educação musical do Conservatório e, posteriormente ser considerado como uma prática pedagógica pouco “amiga” do desenvolvimento da criatividade, a qual, por sua vez, se tem apresentado atualmente como uma das mais importantes competências a desenvolver pelas crianças que frequentam o ensino especializado da música. Esta evolução do pensamento pedagógico afeto à disciplina de Formação Musical é um dos exemplos que motiva o nosso interesse na procura de conhecimentos que permitam uma caracterização atual daquela que é a identidade da disciplina de Formação Musical. Nesse sentido, e como refere Tuckman (2012, p. 47), o desenvolvimento da investigação apresenta-se como uma “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” levantadas. Numa linha de pensamento idêntica, Coutinho (2011) refere-se a esta busca da compreensão de um fenómeno como uma atividade de investigação:

[...] de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. É através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos da prática, que se suscita o debate e se edificam ideias inovadoras (p. 7).

Neste sentido, para a realização deste estudo nos pressupostos definidos pelas questões e objetivos de investigação, optou-se por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, sustentada pelo paradigma interpretativo da realidade em estudo e do significado atribuído pelos participantes a essa mesma realidade (Guba, 1990; Afonso, 2005).

### **1.1. O PARADIGMA DA INVESTIGAÇÃO ADOTADO**

Os paradigmas de investigação foram aqui considerados como requisitos ou posições teórico-normativas que, convencionadas previamente por uma determinada comunidade científica, serviram de modelo referencial à natureza e ao desenvolvimento de uma investigação num contexto socio-histórico definido (Coutinho, 2011, p. 9). Nesse sentido, e alinhados com o pensamento de Latorre *et al.* (1996, pp. 39-40), considerou-se ainda que, enquanto esquemas teóricos necessários à prática investigativa, os paradigmas de investigação tinham a si associados elementos comuns de que são exemplo a linguagem, os valores, as normas e as crenças adotadas por uma comunidade de investigadores. No sentido de identificar e distinguir os paradigmas de investigação Coutinho (2011, p.10) refere que, atualmente, é consensual o enquadramento de estudos e investigações em três grandes paradigmas: o paradigma positivista ou quantitativo, o paradigma interpretativo ou qualitativo e o paradigma socio-crítico.

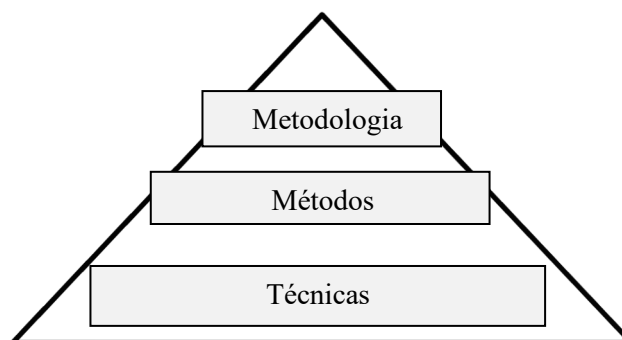
Nesta investigação considerou-se o paradigma interpretativo-qualitativo, também designado como hermenêutico, naturalista ou construtivista, como o mais adequado. A opção implícita nesta abordagem paradigmática identifica-se com o relativismo apresentado por Guba (1990, pp. 26-27), na consideração por si defendida acerca das múltiplas realidades existentes sob a forma de perspectivas ou construções mentais do objeto em estudo. Orienta-se, por isso, por uma epistemologia subjetivista que considera o papel do investigador enquanto construtor do conhecimento, levando com isso a que se justifique a “adopção de um quadro metodológico incompatível com as propostas do positivismo” (Coutinho, 2011, p. 16), não verdadeiramente focado num olhar sócio crítico. Considerou-se por isso que, a interpretação da ação passado e presente se revelou como o caminho mais pertinente para a consecução dos objetivos da investigação.

Na abordagem interpretativa das questões relacionadas com a identidade da disciplina de Formação Musical, levou-se em consideração as diversas perspectivas, representações e construções mentais, apresentadas pelos sujeitos que integram a investigação, de modo que se pudesse saber como interpretam as diversas situações e que significado têm para eles (Latorre *et al.*, 1996, p. 42). Nisto se incluiu a relação de influência existente entre o passado e o presente da disciplina de Formação Musical: a função da disciplina no ensino especializado da música, as metodologias, os princípios e práticas pedagógicas e, finalmente, o sentido que esta disciplina tende a seguir no ensino especializado da música nas escolas públicas de ensino especializado da música.

## **1.2. A METODOLOGIA QUALITATIVA NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO**

Se o paradigma interpretativo e qualitativo se apresenta aqui como um referencial e uma orientação à investigação sobre a disciplina de Formação Musical, determinando assim as opções e as ações ao longo deste processo, a metodologia de investigação engloba por sua vez o “método” e as “técnicas” utilizadas pelo investigador na busca do conhecimento científico (Coutinho, 2011, pp. 21-22). Há porém que referir que entre estes: método e técnicas de investigação, existem algumas diferenças que interessa salientar. Seguindo a linha de pensamento de Bisquerra (1989, pp. 55-56) pode dizer-se que o método de investigação é um procedimento geral o qual, no caso particular deste estudo, define o meio ou o caminho a percorrer para se chegar a um determinado conhecimento relacionado com a disciplina de Formação Musical. Como tal, compreende todo um conjunto de procedimentos e

instrumentos que se apresentam como indispensáveis à consecução dos objetivos da investigação. As técnicas, por sua vez, apresentam-se como um ou vários tipos de procedimentos mais específicos e particulares que auxiliam e tornam viável o desenvolvimento e a concretização do método adotado na investigação. Na sequência deste enunciado, Latorre e os seus colegas consideram que o método da investigação é o que nos leva ao conhecimento, enquanto as técnicas de investigação constituem a forma concreta como se chega a esse conhecimento (Latorre *et al.*, 1996, p. 19). Neste contexto interessa realçar que a metodologia de investigação, embora situada num nível inferior ao paradigma de investigação, assumiu aqui um sentido mais amplo que o próprio método e técnicas de investigação. Por essa razão, como argumenta Coutinho (2011, pp. 25-28), à metodologia de investigação é conferida a possibilidade de questionar e fundamentar, no presente, as próprias opções e as ações do investigador. Tal como se pode constatar na figura que a seguir se apresenta, a metodologia de investigação apresenta-se a um nível superior. Situa-se numa posição mais geral e teórica, mais distanciada das práticas. Assume a função de analisar e descrever os métodos para assim aferir do seu valor na produção do conhecimento científico. Por sua vez, os métodos de investigação materializam-se através de um conjunto das técnicas gerais que se articulam entre si para o desenvolvimento do estudo.



**Figura 13 Elementos constituintes do processo de investigação**

A opção por uma abordagem qualitativa para o desenvolvimento desta investigação deveu-se ao facto dela se apresentar como uma abordagem metodológica mais ajustada aos objetivos de investigação e às questões implícitas no problema em estudo. Deste modo, ao definirmos a disciplina de Formação Musical e a sua identidade como o objeto a estudar sob a orientação da metodologia qualitativa, pretendemos alinhar os nossos objetivos de investigação com os objetivos da investigação com as perspetivas de Bogdan e Biklen, (1994, p. 54) e Wiersma (1995, p. 212), que se orientam por uma descrição rigorosa dos fenómenos e da experiência humana, através de palavras e não por dados quantificáveis (números, medidas, estatística). No caso específico desta investigação a descrição de que

falam os autores incidiu sobre a representação que os sujeitos participantes no estudo fazem acerca da disciplina de Formação Musical, o passado e o presente desta disciplina, o papel e a função que desempenha no currículo do ensino especializado da música, as metodologias e as práticas pedagógicas nela desenvolvidas e, finalmente, o sentido da sua possível evolução futura. Tal como é referido por Coutinho (2011, p. 26) a perspetiva dos sujeitos participantes num processo de investigação permite descobrir significados relevantes relativamente a um fenómeno como é o caso da identidade da disciplina de Formação Musical. Neste estudo optou-se por uma abordagem essencialmente prática e construtivista em que a teoria é, na perspetiva de Coutinho, de tipo interpretativo, ou seja: “não é anterior aos dados, mas surge a partir desses mesmos dados, numa relação constante e dinâmica com a prática, sem intuítos precisos de normatividade” (Coutinho, 2011, p. 27). Deste modo, e contrariamente à lógica de testagem da metodologia quantitativa, tornou-se assim possível aceder a conhecimentos mais profundos de uma realidade complexa e subjetiva como é o caso da identidade de uma disciplina escolar. Esta é também a razão pela qual se considerou o carácter ou a tipologia naturalista da presente investigação.

Entendeu-se ser essa a forma de melhor se atender à problemática em estudo: a identidade da disciplina de Formação Musical conforme vem exposta nos atuais Documentos de Orientação Curricular da disciplina de Formação Musical (DOCFM) e conforme é descrita pelos professores que nela exerceram ou exercem atualmente a docência no âmbito dessa disciplina. Pela relevância do seu contributo, foram ainda considerados pedagogos, formadores de professores, metodólogos e investigadores diretamente ligados ao ensino da música e da disciplina de Formação Musical. Relativamente à opção por esta tipologia de investigação, acrescenta-se ainda que a posição do investigador foi a de manter uma total neutralidade relativamente a todos os dados observáveis Documentos de Orientação Curricular da disciplina de Formação Musical (DOCFM) atuais da disciplina de Formação Musical e ainda uma posição de total neutralidade relativamente aos dados obtidos através das entrevistas aos sujeitos intervenientes neste estudo. De referir ainda a ausência de todo o tipo de referências ou juízos de valor que indicassem o julgamento ou a apreciação dos elementos anteriormente referidos. Esta posição assumida face à investigação de cariz naturalista, colocou o investigador numa posição de liberdade face a qualquer tipo de conceituação prévia e de impermeabilidade face à influência de anteriores experiências que, eventualmente, possa ter desenvolvido relativamente à temática.

Sintetizando, a obtenção de conhecimento acerca da disciplina de Formação Musical e o estudo da sua identidade teve em linha de conta o contexto natural desta disciplina, nomeadamente Documentos de Orientação Curricular da disciplina de Formação Musical (DOCFM) em vigor nas escolas públicas de

ensino especializado da música e a realidade presente e passada dos participantes na investigação. Considerou-se, como tal, o significado individual que cada um atribui ao objeto de estudo, sem que com isso houvesse a necessidade do investigador recorrer ao controlo ou manipulação de qualquer tipo de variáveis (Burns, 2000, pp. 48-49) e mantendo ainda uma posição de completa isenção face à exposição dos dados da investigação.

### **1.3. O ESTUDO DE CASO COMO OPÇÃO METODOLÓGICA**

O estudo de caso é considerado pela comunidade científica como uma estratégia de investigação aplicável à investigação sobre uma ou mais realidades que, na globalidade do contexto em que se insere, se caracteriza pela sua unicidade e particularidade (Stake, 2012, pp. 17-18). Esta parece ser também a ideia pela qual Afonso (2014) orienta o seu pensamento. Para o autor, “a lógica da caracterização de uma pesquisa como um estudo de caso centra-se na natureza do objeto e não na opção metodológica. Trata-se de estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2014, p. 74). Por sua vez, e também sustentada na opinião de vários autores, Coutinho (2011) define estudo de caso como:

[...] uma investigação empírica (Yin, 1994); que se baseia no raciocínio indutivo (Gomez et al., 1996); que depende fortemente do trabalho de campo (Punch, 1998); que não é experimental (Ponte, 1994); que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin, 1994) (Coutinho, 2011, p. 294).

A opção pelo estudo de caso como estratégia metodológica aplicada à educação em geral, e mais particularmente a esta investigação, é justificada por Merriam (2002, pp. 178-179) nos casos em que se pretende descobrir e compreender a perspetiva e o significado individual de cada participante relativamente ao objeto de estudo. Nesse sentido, os sujeitos participantes neste estudo foram selecionados de modo a poder obter contribuições e dados considerados significativos para a compreensão de um fenómeno tão particular e único como é o caso da identidade da disciplina de Formação Musical.

A perspetiva de Yin (2009, p. 9) relativamente ao estudo de caso é a de que a sua utilização se verifica mais apropriada na medida em que a investigação procure respostas a questões do como e do porquê do estudo de uma determinada realidade. O autor considera ainda que este tipo metodologia se aplica a situações atuais, sobre as quais o investigador não pode exercer controlo.

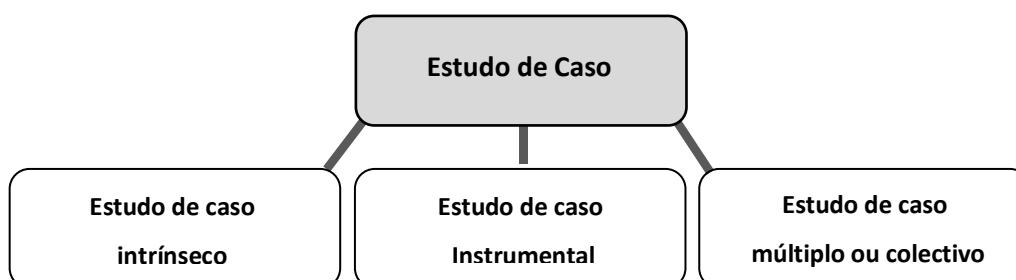
Yin (2009, pp. 5-8) refere-se ao também ao estudo de caso como uma metodologia de investigação empírica rigorosa e profunda no detalhe e que, atendendo aos objetivos da investigação, pode ser



orientado para a exploração (estudo exploratório), para a descrição (estudo descritivo) ou para explicação de um determinado fenómeno (estudo analítico).

No caso particular desta investigação, consideramos que a ação do investigador foi orientada para a descrição detalhada dos dados obtidos quer dos Documentos de Orientação Curricular de Formação Musical, quer dos participantes na investigação, de modo que, após a sua análise e interpretação fosse possível gerar novos entendimentos acerca da disciplina.

A opção pelo estudo de caso como metodologia de investigação teve em consideração a existência de três tipos de estudo de caso: o estudo de caso intrínseco, o estudo de caso instrumental e o estudo de caso múltiplo ou coletivo. O primeiro é aplicado à investigação na qual o interesse do investigador se centra no conhecimento de uma realidade única e irrepetível. O segundo aplica-se a situações em que o objetivo do investigador é proporcionar conhecimento sobre um fenómeno muito particular, podendo, no entanto, ser replicável. Finalmente, o terceiro é aplicável às situações em que o investigador não se detém apenas num único caso, mas sim em vários casos de uma mesma realidade (Yin, 2009, Stake, 2012, Afonso, 2014).



**Figura 14 Tipos de estudos de caso**

Atendendo aos objetivos e às questões desta investigação, optou-se pela realização de um estudo de caso intrínseco, porquanto este permite abordar o conhecimento de uma realidade tão única e singular como é o caso da identidade da disciplina de Formação Musical: o que essa disciplina foi no passado e o que é no presente; o papel e a função que desempenha no currículo do ensino especializado da música; a importância que tem na formação dos alunos; os princípios e as práticas pedagógicas predominantes; a formação de professores que supõe e, finalmente, o sentido que a disciplina tende seguir no futuro do ensino da música. Esta opção metodológica segue a linha de pensamento de Stake (2012, p. 19), para quem o estudo de caso intrínseco se justifica quando o investigador pretende obter uma melhor

compreensão de um caso bem singular e irrepetível, como se verifica no programa de e identidade de uma disciplina escolar, num dado país.

Com esta estratégia de investigação, o que está em causa é apenas e só o “conhecimento aprofundado de uma situação concreta no que ela tem de específico e único”. Por essa razão, e como refere Afonso (2014) “não se estuda o caso em apreço pelo que ele representa ou ilustra, nem se trata de compreender uma construção abstrata ou um fenómeno geral. O que interessa é a análise de uma situação singular, justamente no sentido de documentar essa singularidade” (p. 75). A distinção existente entre o estudo de caso intrínseco e os estudos de caso instrumentais e múltiplos vem corroborar ainda mais a opção tomada para esta investigação. De facto, apesar de se tratar de um estudo de caso, os estudos de caso instrumentais e múltiplos visam “a compreensão aprofundada de uma questão ou problema, tendo em vista o desenvolvimento ou refinamento de uma teoria ou explicação genérica” (Afonso, 2014, p. 75) Desse modo, o caso em si é secundário e o interesse pelo estudo é externo ao próprio caso, sendo este o exemplo de uma realidade perspectivada bem diferente dos objetivos desta investigação. Robert Yin (2009, p. 15) dá conta desse facto como uma limitação. Porém, e não obstante a crítica, teve-se aqui presente que, pelos objetivos de investigação e pela forma como se definiu teoricamente a sua realização nunca seria possível a aplicação deste a outros casos, pelo que não foi considerada qualquer tipo de enumeração ou análise de frequências a comportamentos em estudo. Seguindo a linha de pensamento de Stake (2012, p. 23) e conscientes da impossibilidade de generalização deste caso nacional a outros casos similares, considerou-se que um dos objetivos por que se orienta uma investigação desta natureza foi a compreensão da especificidade de um fenómeno singular e único.

## **2. PROCEDIMENTOS DE CARÁTER METODOLÓGICO**

Por se tratar de um estudo concebido sob a orientação do paradigma de investigação qualitativa, de natureza naturalista, os procedimentos metodológicos adotados pelo investigador não contemplaram a utilização de meios intermediários que não o próprio investigador na sua ação descritiva, analítica e interpretativa do fenómeno em estudo que teve como fonte principal dos dados os Documentos de Orientação Curricular de Formação Musical e as entrevistas. Determinou-se ainda a forma como esses dados foram recolhidos, as técnicas e instrumentos usados para a recolha dos dados, bem como a forma como foram tratados e analisados para a posterior interpretação e formulação de conclusões.

As várias fases da investigação implicaram a adoção de um conjunto de procedimentos éticos, os quais, para além de constituírem a salvaguarda da validade da investigação, reforçaram o seu valor científico. A esse propósito, relembra-se aqui a posição assumida pelo investigador neste estudo: uma posição isenta de conceitos prévios, uma posição de neutralidade no que se refere ao processo de recolha, tratamento e interpretação dos dados da investigação. Esses princípios de ordem ética projetam-se nas seguintes ações:

1. Descrever de forma exata os Documentos de Orientação Curricular de Formação Musical (DOCFM) em vigor nas escolas públicas portuguesas de ensino especializado da música;
2. Informar aos participantes sobre o tipo de investigação com a qual colaborariam, nomeadamente o objetivo da investigação, bem como o envolvimento que eles, enquanto sujeitos participantes nela teriam;
3. Garantir a total confidencialidade dos sujeitos participantes na investigação e de considerações por si proferidas, caso viesse a ser manifestada essa vontade aquando das entrevistas;
4. Permitir aos sujeitos participantes da investigação o acesso à transcrição da entrevista para verificação e confirmação dos dados fornecidos;
5. Proceder ao cruzamento e à triangulação dos dados obtidos da análise DOCFM e das entrevistas efetuadas aos sujeitos participantes;
6. Refletir de forma permanente sobre o caso em estudo.

Note-se que, relativamente aos princípios de confidencialidade expresso no ponto 3, todos os participantes vieram a aceitar a divulgação da sua identidade, tendo em conta o interesse institucional e histórico das suas colaborações e a importância nacional do seu percurso curricular para o tema em estudo. Seguidamente descreve-se de forma mais pormenorizada os procedimentos metodológicos adotados relativamente às fontes dos dados da investigação: os Documentos Curriculares de Formação Musical (DOCFM) e os sujeitos participantes da investigação.

## **2.1. A RECOLHA DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO**

A obtenção dos dados para este estudo implicou a utilização de mais do que um instrumento de recolha. Nesse sentido, e atendendo ao carácter naturalista da investigação, considerou-se como técnica de recolha de dados a adotar a pesquisa arquivística ou documental e a entrevista (Afonso, 2014, p. 94).

A recolha de evidências empíricas teve como fonte e origem dos dados os Documentos de Orientação Curricular de Formação Musical (DOCFM) e as entrevistas aos sujeitos participantes, intencionalmente selecionados para esse efeito. Seguindo a linha de pensamento de Yin (1994), a autora Clara Coutinho (2011) argumenta que a utilização de mais do que uma fonte de dados se afigura como um aspeto fundamental na construção de um estudo de caso, na medida em que permite ao investigador considerar um conjunto mais diversificado dos tópicos de análise e em simultâneo corroborar o mesmo fenómeno em estudo. Além desta referência à diversidade de fontes de dados, a autora sugere ainda que a recolha de dados “de diferentes tipos [...] proporciona a possibilidade de cruzamento ou triangulação” na fase da investigação a que respeita a análise dos dados (Coutinho, 2011, p. 298). Este procedimento a que respeita o cruzamento e a triangulação dos dados envolveu, como propõe Afonso (2014, p. 77), “a avaliação do material empírico recolhido e da plausibilidade do discurso interpretativo produzido pelo investigador, através da utilização de diversas estratégias e procedimentos” (p. 77).

### **2.1.1 OS DOCFM COMO FONTE DE DADOS**

Seguindo a linha de pensamento dos autores Bogdan e Biklen (1994, pp. 180-181), Yin (2009, pp. 101-102) e Afonso (2005, p. 89) podemos afirmar que os DOCFM se apresentam como documentos oficiais pedagógicos que contêm informação rica e estável, a qual se revela da maior importância para o estudo, não só pela diversidade e relevância de informação relativamente à disciplina de Formação Musical, como também pela forma como pode fundamentar ou complementar as informações recolhidas juntos dos sujeitos participantes na investigação.

A utilização dos DOCFM como uma fonte de evidências serviu o procedimento metodológico denominado de análise documental, a qual se apresentou, neste estudo de cariz qualitativo, como uma técnica de investigação adequada, porquanto permitiu complementar e triangular os dados obtidos junto de outras fontes como foi o caso dos sujeitos participantes nesta investigação (Erickson, 1986, pp. 151-152; Lessard-Hébert *et al*, 2005, p. 110). Deste modo, as informações provenientes destes documentos foram posteriormente, e sempre que se justificou, confrontadas com as informações obtidas das entrevistas realizadas junto dos sujeitos participantes com o intuito de confirmar a interpretação do

investigador acerca do pensamento e representação que estes sujeitos participantes tinham sobre a disciplina de Formação Musical.

### **2.1.2. AS ENTREVISTAS COMO FONTE DE DADOS**

A realização de entrevistas a professores de música que mantêm ou mantiveram no passado uma relação próxima com a disciplina de Formação Musical revelou-se como um procedimento metodológico de recolha de dados mais adequado ao estudo não só por ter permitido responder à problemática e às questões da investigação, como também porque possibilitou a recolha de evidências empíricas que não se podiam encontrar nos documentos anteriormente referidos (Yin, 2009, pp. 106-107).

Conforme vem referido por Bogdan e Biklen (1994, pp. 134-136) a realização das entrevistas permitiu ao investigador um acesso direto à(s) ideia(s) que os sujeitos participantes sobre a realidade em estudo e a forma como por si essa realidade é interpretada. Deste modo, podemos afirmar que, na linha de pensamento desses autores as entrevistas aos sujeitos participantes desta investigação visaram o conhecimento e a compreensão dos seus pontos de vista relativamente à disciplina de Formação Musical, bem como as justificações e as razões que os levam a assumir tais posições.

Considerada como uma das técnicas de recolha de dados mais utilizadas em investigação educativa, a entrevista semiestruturada apresentou-se como a mais adequada a esta investigação uma vez que tem uma maior margem de manobra na colocação de questões pois permite alterar, acrescentar e até mesmo suprimir algum tipo de questões no seu respetivo guião. As questões de carácter aberto permitiram que os sujeitos participantes se pudessem expressar nos seus termos, livres de constrangimentos, facilitando assim ao investigador a representação e entendimento da matéria em estudo. Para a sua concretização, o guião da entrevista afigurou-se aqui como um importante recurso para a sua condução (Cohen *et al.* 2000, pp. 274-275; Flick, 2005, p. 95).

No caso particular desta investigação, a vantagem que encontramos para a utilização da entrevista semiestruturada residiu ainda no facto de assim ter sido possível um melhor acesso a informações, conhecimento e compreensão de experiências, perceções, opiniões, sentimentos e conhecimento dos sujeitos participantes da investigação sobre a disciplina de Formação Musical e da ligação que a ela tiveram no passado ou que têm no momento presente (Patton, 2002).

A opção por este tipo de entrevista alinou-se com o pensamento de Bell (1997, pp. 121-122), para quem a flexibilidade de uma entrevista não estruturada permitiu uma maior liberdade aos sujeitos

entrevistados para falarem sobre o que entendiam para si ser realmente importante, relegando a um plano secundário aquilo que pudesse ser o interesse do investigador. Como tal, e de forma que fosse feita uma abordagem a todos tópicos considerados cruciais para o estudo, foi seguida uma estrutura que, mesmo flexível, permitiu eliminar eventuais problemas próprios do tipo de entrevistas que não seguem qualquer estrutura. Como procedimento, acrescenta-se ainda que, à exceção dos sujeitos participantes que quiseram responder por escrito, as entrevistas foram registadas em formato áudio a que se seguiu a sua integral transcrição em formato de texto. Nele foram incluídas situações de silêncio ou hesitações dos sujeitos participantes, bem como estímulos ou pedidos de esclarecimento por parte do investigador (Quivy, 2003, pp. 73-77). Após a transcrição das entrevistas, e seguindo os protocolos de consentimento estabelecido com os sujeitos entrevistados aquando da realização da entrevista, foi facultado a cada sujeito participante a transcrição integral da entrevista realizada para que, como sugere Bell (1997, p, 124), fosse possível a confirmação do seu conteúdo.

## **2.2. OS DOCFM NAS ESCOLAS PÚBLICAS PORTUGUESAS DE ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA**

Conforme o disposto na página eletrónica da ANQEP<sup>39</sup>, em Portugal o ensino especializado da música existe, à data de dezembro de 2016, como oferta educativa em 8 escolas públicas<sup>40</sup> (Anexo 1) conforme se apresenta no quadro seguinte:

<b>Cidade</b>	<b>Nome da escola</b>
Braga	Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian de Braga
Porto	Conservatório de Música do Porto
Lisboa	Escola de Música do Conservatório Nacional
Lisboa	Instituto Gregoriano de Lisboa
Vila Franca de Xira	Agrupamento de Escolas de Vialonga
Coimbra	Conservatório de Música de Coimbra

<sup>39</sup> A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.) é um instituto público integrado na administração indireta do Estado, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições, sob a superintendência e tutela conjunta dos Ministérios da Educação, e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, em coordenação com o Ministério da Economia (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, *s. d.*)

<sup>40</sup> Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 299/2007 de 22 de agosto, na sua denominação, as escolas artísticas de ensino especializado de música poderão também incluir a designação da área de formação que ministra (Artigo 2º, 1, d). Tome-se como exemplo a inclusão / integração dos termos Escola Artística ou Escola Artística de Música ao anterior nome de um Conservatório.

Aveiro	Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian
Portimão	Agrupamento de Escolas da Bemposta

**Quadro 17 Escolas públicas de ensino especializado da música**

*Nota: Escolas públicas de ensino especializado da música (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, s.d.).*

Considerando os objetivos que orientam esta investigação e que dizem respeito, por exemplo, ao conhecimento do funcionamento da disciplina de Formação Musical, as atividades e os recursos usados, a importância atribuída à audição, à leitura e à escrita no processo formativo dos alunos, entre outros, entendemos ser necessário o conhecimento dos DOCFM de cada uma das escolas mencionadas. A primeira razão que justificou esta nossa opção foi o facto de não existir, à data de início deste trabalho, um referencial curricular que fosse comum a todas as escolas e que indicasse aos professores e alunos como se deviam desenvolver o processo de ensino e aprendizagem e quais as aprendizagens significativas e indispensáveis atribuídas a cada grau ou ciclo de estudos. A segunda razão que assistiu à necessidade de conhecer os referidos documentos da disciplina de Formação Musical teve origem numa visão do currículo do ensino especializado da música, particularmente da disciplina de Formação Musical, como um instrumento que as escolas podiam gerir localmente. Este é um dos princípios base da mais recente legislação sobre a flexibilidade curricular<sup>41</sup> que veio conferir às escolas uma autonomia curricular plena, dando-lhes a possibilidade de uma gestão flexível das matrizes curriculares, adequando-as às opções curriculares de cada escola (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Na secção que segue é realizada uma descrição pormenorizada dos DOCFM que orientam ou determinam conteúdos e práticas pedagógicas da disciplina e Formação Musical em cada uma das escolas públicas portuguesas de ensino especializado da música no ano letivo 2019/2020. Dos documentos a que tivemos acesso constam o programa de Formação Musical, as Planificações Anuais, os Planos a Longo Prazo, as Grelhas de Progresso, as Matrizes de Provas e Provas Modelo. Além destes documentos tivemos ainda acesso ao documento das Aprendizagens Essenciais da disciplina de Formação Musical, o qual, não dizendo respeito ao momento presente em que se situa esta investigação, permitiu-nos olhar para a disciplina de Formação Musical numa perspetiva do que esta poderá virá a ser no futuro do ensino especializado da música em Portugal. De salientar que, conforme disposição legal,

---

<sup>41</sup> O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, vem conferir às escolas mais autonomia para uma maior flexibilidade na sua gestão curricular [...] fomentando medidas promotoras de melhores aprendizagens para todos os alunos, num contexto mais inclusivo.

estas Aprendizagens Essenciais da disciplina de Formação Musical apenas entram em vigor a partir do ano letivo 2020-2021 (Despacho n.º 7415/2020 de 24 de julho).

Quanto aos documentos solicitados às escolas, é de referir que, apesar de se ter solicitado por escrito um documento comum, referimo-nos em concreto ao programa curricular de Formação Musical, esse pedido nem sempre foi aceite. Por essa razão, entendemos que o recurso a todo o tipo de documentos que servissem a orientação curricular da disciplina de Formação Musical e que na sua grande maioria se encontravam publicados nos sites das escolas, se apresentava como uma alternativa válida ao propósito da investigação, na medida em que são documentos que apresentam um ou mais ângulos de representação daquilo que é a disciplina de Formação Musical de um determinado contexto educativo. A seguinte descrição dos Documentos de Orientação Curricular de Formação Musical (DOCFM) é precedida de uma breve descrição do meio escolar a que pertencem.

### **2.2.1. CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE CALOUSTE GULBENKIAN DE BRAGA**

O Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga tem a sua origem no Conservatório de Música de Braga, escola essa que foi inaugurada a 7 de novembro de 1961. Tratava-se de uma instituição particular de tipo associativo que funcionava às expensas das receitas de propinas dos alunos, quotas dos sócios ordinários, sócios protetores e outras entidades ou organismos. Será mais tarde, pelo empenho da sua fundadora, D. Adelina Caravana, e com apoio da Fundação Calouste Gulbenkian que este Conservatório terá um grande impulso no seu desenvolvimento como instituição pública de ensino especializado de música

O Ministério da Educação e Universidades só em Abril de 1982 cria esta Escola de Música, com o nome de Calouste Gulbenkian, e define-a como um estabelecimento especializado no ensino da música e outras disciplinas afins, ministrando ainda, em regime integrado, os ensinamentos primário, preparatório e secundário, independente do liceu, conferindo-lhe autonomia administrativa e criando uma direção, no regime de Comissão Instaladora (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, *s.d.a*).

Enquanto Escola Artística de Ensino Especializado de Música, o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga assume como missão educativa “a formação especializada de elevado nível técnico, artístico, cultural e humana dos seus alunos, visando o desenvolvimento das competências necessárias para a formação de futuros profissionais na área da música” (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, *s.d.c*, p. 9). No prosseguimento dos objetivos por que se orienta a sua ação educativa, este Conservatório procura promover o desenvolvimento global e integral dos seus alunos





através da conjugação de uma formação artística com outros saberes e conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo do seu percurso escolar. Conforme consta da sua página eletrónica na internet, a identidade desta escola advém não só do seu currículo próprio, como também dos princípios orientadores por que se regue o seu Projeto Educativo:

[1] Uma educação que visa a participação consciente e democrática, possibilitando o desenvolvimento e a formação de cidadãos responsáveis, criativos e tolerantes; [2] Uma educação humanista, centrando-se no respeito por si mesmo, pelos outros e pelo ambiente, fomentando práticas saudáveis de camaradagem e de defesa dos Direitos Humanos e da Natureza, sempre numa ótica de globalização do mundo atual; [3] Uma educação que fomenta a colaboração ativa de todos os elementos que constituem a comunidade educativa nas suas relações internas e externas; [4] Uma formação que promove o sucesso musical dos jovens e uma carreira nesta área, mas que não lhes fecha a possibilidade de outros percursos curriculares; [5] Uma escola que promove e valoriza fortemente a qualidade, a organização, a eficácia e o rigor como formas de favorecer o sucesso educativo (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, *s.d.b*).

Quanto à oferta educativa desta escola, há a referir que, de acordo com planos curriculares próprios e estruturados em regime de ensino integrado, os alunos frequentam todas as componentes do currículo neste Conservatório. Além desse regime de frequência, são ainda possibilitados outros regimes, como é o caso do regime supletivo para alunos, que frequentam outras escolas ou realizam outros cursos, ao mesmo tempo que desenvolvem os seus estudos musicais (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, *s.d.c*, p. 6). Os planos curriculares do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (do Ensino Básico, 1º ciclo, até ao ensino secundário) seguem a matriz curricular consignada na lei e constam, para consulta, do Projeto Educativo desta instituição (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, *s.d.c*, p. 10). No campo da música, a oferta educativa deste conservatório estrutura-se da seguinte forma: Curso Básico de Música, destinado a alunos do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos); Curso Secundário de Música: destinado a alunos do ensino secundário (10º, 11º e 12º ano) nas variantes de Instrumento, Canto, Composição e Formação Musical (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, *s.d.c*, pp. 22-28; Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, *s.d.d*).

Como documento a que tivemos acesso, a Planificação Anual de Formação Musical (Anexo 2) permitiu-nos um conhecimento sobre a conceção programática da disciplina de Formação Musical no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, *s.d.e*, pp. 1-21). Nesse documento, as Unidades Didáticas sobre as quais eram definidos todos os Conteúdos Programáticos da disciplina, para todos os níveis de ensino, denominam-se de (1) *Aspetos*

Rítmicos, (2) *Aspetos Melódicos e Harmónicos* e, por fim, (3) *Aspetos Teóricos*. A figura que se segue apresenta o exemplo da Planificação Anual de Formação Musical do 1º ano (1º Ciclo do Ensino Básico) em vigor no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga a partir do ano letivo de 2018/2019 (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, *s.d.e*, p. 1).

 <b>Planificação Anual de Formação Musical – 1º Ano de Escolaridade</b> <b>1º Ciclo - Regime Integrado</b> <b>Ano Letivo – 2018/19</b>	
<b>Unidade Didática</b>	<b>Conteúdos Programáticos</b>
<b>ASPETOS RÍTMICOS</b>	<p>Som e silêncio.            Duração do som (sons curtos e longos)            Pulsação, divisão do tempo e ritmo e compasso.            Figuração:</p>  <p>Compasso 2/4.            Andamentos</p>
<b>ASPETOS MELÓDICOS E HARMÓNICOS</b>	<p>Fontes sonoras: sons convencionais e não convencionais.            Movimento ascendente/descendente por graus conjuntos e disjuntos.            Altura do som: noção de grave, médio e agudo.            Timbre.            Dinâmica.            Articulação.            Modo Maior/menor e escala Pentatónica.            Graus Tonais: I – V</p>
<b>ASPETOS TEÓRICOS</b>	<p>Pauta: linhas e espaços.            Notas musicais.            Clave de Sol – Leitura por relatividade e por absoluto.            Forma: frase igual/parecida/diferente.            Noção de dobro e metade.            Sinais de Agógica e Dinâmica.</p>

**Figura 15 Planificação Anual, 1º Ano – CMCGB**

Relativamente aos *Aspetos Rítmicos*, os principais Conteúdos Programáticos previstos para o 1º Ciclo do Ensino Básico incluíam o estudo do som / silêncio, a duração dos sons (curtos e longos) e a noção de pulsação. O estudo dos compassos simples era realizado apenas com o tempo à semínima, considerando a sua respetiva divisão de tempo. Por sua vez, os compassos compostos (binário, ternário e quaternário) apenas eram abordados sob o ponto de vista da vivência musical da divisão ternária do tempo. Nesta Unidade Didática incluía-se ainda como conteúdo o andamento musical, o ponto de aumentação e a ligadura de prolongação. Ao nível rítmico, concebia-se o estudo da polirritmia através da

leitura rítmica em duas partes alternadas. O estudo da figuração rítmica e das células rítmicas era progressivo e transversal a todos os anos de escolaridades / ciclos de ensino.

Aos conteúdos anteriormente referidos acrescentava-se, no 2º Ciclo do Ensino Básico, a representação numérica das figuras musicais, a vivência do tempo à colcheia, a vivência da divisão binária e ternária do tempo e do compasso e a leitura rítmica a uma e a duas partes (polirritmia). Eram abordados todos os compassos simples com unidade de tempo à semínima e à colcheia e incluía-se neste ciclo de ensino o estudo do compasso binário composto com unidade de tempo a semínima pontuada (6/8). Iniciava-se ainda o estudo dos seguintes elementos: o compasso 9/8 e 12/8, a mínima como unidade de tempo e, finalmente, o estudo de dúina de colcheias.

No 3º Ciclo do Ensino Básico prosseguia-se com o desenvolvimento e aprofundamento de todos os conteúdos anteriormente abordados. O estudo da polirritmia era realizado com a leitura rítmica a duas partes. Abordava-se o contratempo, as sincopas e as quiálteras em ambas as métricas. Previa-se a consolidação do estudo dos compassos compostos (6/8, 9/8, 12/8) e iniciava-se o aluno no estudo dos compassos mistos (5 e 7 tempos) e compassos alternados. Ao nível do Ensino Secundário, mantinha-se o estudo dos conteúdos estudados em anteriores níveis de ensino, sendo esses concebidos com um maior nível de complexidade. Os compassos simples eram agora abordados com uma qualquer figura como unidade de tempo, havendo uma maior incidência em unidades de tempo como a semibreve, semicolcheia, fusa e semifusa. Os compassos compostos incluíam diferentes unidades de tempo e os compassos mistos são agora de 5, 7, 11 e 15 tempos. Além destes, abordavam-se ainda os compassos com valores acrescentados e a modulação métrica (tempo igual a tempo e tempo igual a parte).

Ao nível dos *Aspetos Melódicos e Harmónicos*, os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico desenvolviam progressivamente a sua aprendizagem musical com o estudo das fontes sonoras: sons convencionais e não convencionais, do timbre, das dinâmicas e da articulação. As tonalidades estudadas ao longo deste ciclo culminavam no domínio das seguintes tonalidades maiores e relativas menores: Dó M. e Lá m., Fá M. e Ré m., Sol M e Mi m. Do ponto de vista intervalar, começava-se por desenvolver o conceito de altura do som e a noção de grave, médio e agudo. Estudavam-se os movimentos sonoros ascendente e descendente por graus conjuntos e disjuntos. Desenvolvia-se o conhecimento de tom e meio tom no teclado e concluía-se o ciclo de ensino com o estudo dos intervalos de 2ª M/m; 3ª M/m; 4ª, 5ª e 8ª Perfeitas. A nível harmónico o trabalho desenvolvido ao longo deste ciclo previa o

conhecimento dos graus tonais da tónica (I grau) e da dominante (V grau) com respetivos acordes e arpejos.

Na continuidade destes conteúdos, os alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico abordavam as escalas pentatónicas e as escalas maiores com as suas relativas menores (menor natural, harmónica e melódica) até três alterações. Aos graus harmónicos estudados, I e V (tónica e dominante), acrescentava-se agora o IV grau (subdominante) com o estudo dos seus respetivos acordes no estado fundamental e inversões. Neste domínio previa-se ainda, de forma vivencial, o estudo do acorde de V7 (sétima da dominante). Ao nível intervalar, estava previsto os alunos abordarem ao longo deste ciclo os seguintes intervalos: 2ª M/m, 3ª M/m, 6ª M/m, 7ª M/m, 4ª, 5ª, e 8ª Perfeitas.

Aos conteúdos anteriormente referidos, acrescentava-se, no 3º Ciclo do Ensino Básico, o estudo das escalas e tonalidades até 4 alterações e o estudo dos modos gregorianos autênticos (dórico, frígio e lídio, mixolídio). Ao nível intervalar introduziam-se os intervalos aumentados e diminutos (4ª Aum. e 5ª Dim.) e consolidava-se o conhecimento de todos os intervalos perfeitos, maiores e menores até à 8ª perfeita, de forma melódica (ascendente e descendente) e harmónica. Mantinha-se o estudo dos graus tonais de I, IV e V grau, o estudo dos acordes perfeito maior / perfeito menor e os acordes aumentados e diminutos. Consolidava-se ainda o conhecimento do acorde V7 (sétima da dominante). Ao longo deste ciclo eram também estudadas a cadência perfeita, a cadência à dominante e a cadência picarda. Desenvolviam-se conhecimentos ao nível modulação tonal: tons próximos (direto e indireto) e, finalmente, conceitos de monodia e polifonia.

No Ensino Secundário, além do estudo de todas as escalas e tonalidades, eram abordadas as escalas de jazz e todos os modos gregorianos (autênticos e plagais). Aos intervalos estudados era agora acrescentado o estudo dos intervalos compostos. A nível harmónico eram abordados todos os graus tonais com as respetivas cifras e aos acordes já estudados acrescentavam-se os acordes de sétima diminuta, sétima do sensível, sétima maior, sétima menor e o acorde de nona da dominante. As cadências consideradas como conteúdo programático ao longo deste nível de ensino eram a cadência perfeita, cadência picarda, cadência à dominante, cadência imperfeita, cadência plagal, cadência interrompida e, finalmente, a cadência evitada. Além destes conteúdos, eram ainda desenvolvidos conhecimentos ao nível da politonalidade, polimodalidade, atonalidade, dodecafonismo e serialismo.

Relativamente aos *Aspetos teóricos*, previa-se que ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico fossem abordados conteúdos como a pauta musical, a pauta dupla, linhas e espaços, linhas suplementares e

notas musicais nas claves de Sol, Fá e Dó (3ª linha). Previa-se que o aluno desenvolvesse a noção de tonalidade e tonalidade relativa até uma alteração fixa. Era conteúdo programático o conhecimento das alterações (sustenido, bemol e bequadro), o conhecimento (em termos quantitativos) de todos os intervalos até à 8ª e, em termos qualitativos, os intervalos de 2ª M/m; 3ª M/m; 4ª, 5ª e 8ª Perfeitas. A nível intervalar previa-se a ainda o estudo da inversão de intervalos e a nível rítmico, os conteúdos teóricos incluíam a noção de dobro e metade, a noção de unidade de tempo, assim como conhecimentos dos seguintes elementos musicais: anacruse, contratempo e a tempo. Ao nível da forma, começava por se desenvolver neste ciclo a noção de frase igual, frase parecida e frase diferente até que fosse incluído como conteúdo outras formas musicais como A ou A', B ou B', AB; ABA; AA'; BB', Rondó e variações. Como conceitos, incluíam-se ainda os sinais de repetição (D.C., 1ª vez, 2ª vez), andamentos e os sinais de agógica e de dinâmica.

Os conteúdos teóricos previstos para o 2º Ciclo do Ensino Básico eram uma continuidade dos conteúdos abordados no 1º Ciclo do Ensino Básico. Acrescentava-se, contudo, o estudo das escalas maiores e relativas menores (natural, harmónica e melódica) até 4 alterações fixas, o estudo de todos os intervalos perfeitos, maiores, menores com a respetiva inversão e o conceito de meio tom cromático, meio tom diatónico, uníssono e enarmonia. A nível harmónico, incluíam-se como conteúdos programáticos os acordes perfeitos maiores e menores com e sem inversões e os graus de tónica, subdominante e dominante com as respetivas cifras (I, IV e V). Outros conceitos previstos eram ainda a ligaduras de prolongação de expressão, os sinais de agógica e de dinâmica e os sinais de repetição inicialmente abordados no 1º Ciclo do Ensino Básico.

No 3º Ciclo do Ensino Básico as escalas e tonalidades consideradas como conteúdo incluíam armação de clave até 5 alterações fixas no modo maior e menor (natural, harmónica, melódica). Previa-se o estudo de escalas pentatónicas e dos modos dórico, frígio, lídio e mixolídio. Às claves anteriormente abordadas, incluía-se agora a clave de Dó (4ª linha) e ao estudo dos intervalos perfeitos, maiores e menores juntava-se o estudo dos intervalos aumentados e diminutos. O mesmo acontecia com o estudo os acordes. Além dos acordes perfeitos maiores e menores previa-se ainda o estudo dos acordes aumentados, diminutos e o acorde de V7 (sétima da dominante). A modulação tonal era estudada a partir de tons próximos diretos e indiretos e eram ainda abordados e desenvolvidos outros conceitos como contratempos regulares e irregulares, síncopas regulares e irregulares e quiálteras em ambas as métricas. Além do estudo da forma musical, considerava-se ainda o estudo das cadências: cadência perfeita, cadência picarda e cadência à dominante.

O estudo desenvolvido pelos alunos ao longo do Ensino Secundário previa uma abordagem teórica aos seguintes conteúdos programáticos: todas as escalas anteriormente estudadas incluindo as escalas mistas, as escalas hexafónicas, as escalas octatónicas e os modos de transposição limitada de Olivier Messiaen. Eram ainda consideradas as escalas pentatónicas e os modos gregorianos (autênticos e plagais). Do ponto de vista intervalar, todos os intervalos abordados (melódicos e harmónicos: simples e compostos) eram agora estudados em várias claves, considerando a utilização de instrumentos transpositores. Do ponto de vista harmónico, eram considerados os acordes sobre os vários graus da escala em contexto cadencial, modulatório melódicos e harmónicos: simples, compostos e cromáticos. O estudo dos acordes incluía ainda o estudo dos acordes aumentados, diminutos, sétima da dominante, sétima da diminuta, sétima do sensível, sétima maior, sétima menor e acorde de nona da dominante. As claves abordadas eram as claves de Sol e de Fá e ainda as claves de Dó (1ª, 3ª e 4ª linha) e as cadências estudadas eram a cadência perfeita, picarda, à dominante, imperfeita, plagal, interrompida e evitada. Eram ainda abordados conceitos como contratempos, quiálteras e síncopas: regulares / irregulares em ambas as métricas e o estudo da notação musical contemporânea.

Não estando explícitas na Planificação Anual de Formação Musical do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga outras informações além das Unidades Didáticas e Conteúdos Programáticos da disciplina é possível ainda assim enumerar algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Formação Musical inscritas nesse documento. Eram elas a realização de leituras a 1 e 2 vozes, a leitura por relatividade e a leitura por absoluto, a leitura à primeira vista, a transposição musical e a realização de ditados musicais.

### **2.2.2. CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO**

O Conservatório de Música do Porto (CMP) surgiu da necessidade de criação de uma instituição pública de ensino da música, no Porto, que correspondesse a uma oferta educativa idêntica à que existia em Lisboa, ministrada pelo Conservatório Nacional (Conservatório de Música do Porto, 2019a). A fundação de uma escola de carácter laico, a segunda na história do ensino público português, destinada à formação artística e especializada de músicos, deve-se, segundo Caspurro (2010, p. 323), à vereação municipal presidida por Eduardo Santos Silva e ao corpo docente dirigido por Bernardo Moreira de Sá e Ernesto Maia. Em 1 de julho de 1917, o Senado da Câmara Municipal do Porto concretiza a fundação desta escola aprovando por unanimidade a criação do Conservatório de Música do Porto. Oficialmente,

a sua inauguração ocorreu a 9 de dezembro de 1917 (Conservatório de Música do Porto, 2019a; Jorge, 2014, p. 129; Caspurro, 2010, p. 323).

Atualmente, o Conservatório de Música do Porto tem mais de 1000 alunos matriculados desde o 1º ano (1º Ciclo do Ensino Básico) até ao 12º ano (Ensino Secundário) provenientes de uma alargada zona geográfica que inclui mais de 40 municípios diferentes (Conservatório de Música do Porto, *s.d.a*). O foco centrado numa formação musical de excelência é constatado pelo Projeto Educativo adotado pelo Conservatório ao definir como objetivo principal da sua ação educativa a formação integral de excelência dos seus alunos na área da música (Conservatório de Música do Porto, *s.d.b*, p. 10). Desse modo, e tendo em conta as características do tipo de ensino ministrado no Conservatório de Música do Porto, pretende-se que a formação dos alunos permita não só o seu prosseguimento de estudos, no ensino superior, como também a sua entrada no mercado de trabalho, em profissões de nível intermédio. Além disso, pretende-se ainda o desenvolvimento cultural dos alunos, numa perspetiva de formação integral, pretende-se a aquisição de conhecimentos múltiplos próprios das diversas áreas que integram a sua formação musical, seja ao nível da prática instrumental, seja ao nível das ciências musicais (Conservatório de Música do Porto, *s.d.b*, p. 11).

A oferta educativa do Conservatório de Música do Porto prevê a realização do Curso Básico de Música e do Curso Secundário de Música nas variantes de Instrumento, Formação Musical, Composição e Canto. A esta oferta formativa acrescentava-se ainda uma formação ao nível do ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Curso de Iniciação Musical, com objetivos, programas, condições de acesso e regimes de frequência próprios, definidos pelo Regulamento Interno do Conservatório. Recentemente o Conservatório de Música do Porto viu alargada a sua oferta educativa através da criação do Curso de Guitarra Portuguesa, Acordeão e Bandolim. A música Jazz, que já existia como uma oferta de música de conjunto, foi ainda alargada aos Cursos de Canto e de Instrumento. Para além dos cursos oficiais regulados pela legislação em vigor, o Conservatório de Música do Porto oferece ainda diversos outros Cursos Livres, nomeadamente nas áreas da Música de Jazz e da Música Tradicional (Conservatório de Música do Porto, *s.d.b*, pp. 14-16).

À semelhança do que acontece noutras escolas públicas de ensino especializado da música, a admissão dos alunos nos cursos oficiais de música requer a realização de provas específicas de seleção e seriação de alunos. A matrícula e frequência dos alunos nos respetivos cursos pode realizar-se nos vários regimes de frequência que existem: integrado, articulado ou supletivo.

Para o ingresso nos cursos de música nos regimes de frequência anteriormente referidos o Conservatório de Música do Porto dispunha no seu site as Matrizes de Prova de Formação Musical (Anexo 3) e as Provas Modelo da disciplina de Formação Musical (Anexo 4) (Conservatório de Música do Porto, *s.d.c*, pp. 1-15; Conservatório de Música do Porto, *s.d.d*). Enquanto Documento de Orientação Curricular da disciplina de Formação Musical a que tivemos acesso, estas Matrizes de Prova e as Provas Modelo permitiram-nos um conhecimento sobre a conceção programática da disciplina de Formação Musical no Conservatório de Música do Porto, dada a proximidade entre aquilo que são as finalidades, os objetivos, as práticas pedagógicas da disciplina de Formação e aquilo que se via valorizado num momento de avaliação como aquele que era realizado aquando da seleção dos alunos que pretendiam frequentar o Curso Básico de Música (a partir do 6º ano / 2º grau) e o Curso Secundário Música. Do que se fazia constar nesses documentos de referência pedagógica, a avaliação dos alunos era feita em duas modalidades, correspondendo a primeira à realização de uma Prova Escrita e a segunda à realização de uma Prova Oral. Na Prova Escrita, a avaliação dos alunos era feita, na sua maioria, através de ditados a que se acrescentava, no final da prova, a realização de alguns exercícios teóricos. Por sua vez, a Prova Oral previa apenas a realização de exercícios de leitura.

<b>Prova escrita</b>	<b>Prova oral</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ditado rítmico percutido</li> <li>• Ditado rítmico com notas dadas</li> <li>• Ditado de intervalos</li> <li>• Ditado de sons</li> <li>• Ditado melódico</li> <li>• Ditado melódico com ritmo dado</li> <li>• Ditado polifónico</li> <li>• Identificação auditiva de acordes</li> <li>• Teoria (construção de escalas, intervalos e acordes, classificação de intervalos e acordes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leituras rítmicas a uma parte</li> <li>• Leituras rítmicas a duas partes</li> <li>• Leitura solfejada</li> <li>• Leitura solfejada em diferentes claves</li> <li>• leitura solfejada com mudanças de clave</li> <li>• Leitura entoada com nome de notas</li> <li>• Leitura entoada com percussão</li> </ul>

**Quadro 18 Provas Modelo de Formação Musical, exercícios – CMP**

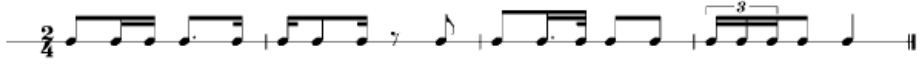
Os *ditados rítmicos* que constavam da Prova Escrita eram pequenas frases rítmicas que, no caso do Curso Básico de Música, eram ditados a uma ou duas partes (vozes) em compasso simples e compasso composto. A extensão dos exercícios variava entre os 8 e os 9 tempos, tinham a indicação de compasso e andamento, assim como o número de vezes que eram tocados para que os alunos os escrevessem. Quanto ao valor que este exercício tinha na avaliação da prova, verificava-se que variava entre os 21 e 32 pontos, numa escala de 0 a 200 pontos, não sendo possível encontrar um princípio de coerência para essa variação ao longo dos vários anos / graus do Curso Básico de Música. A figura que




se segue apresenta o exercício de ditado rítmico percutido da Escrita Modelo da disciplina de Formação Musical para o acesso ao 9º ano (5º grau), (Conservatório de Música do Porto, *s.d.d*).

**1. Ditados rítmicos**

*a. a uma parte* Cotação: 32 pontos



*b. a duas partes* Cotação: 25 pontos




**Figura 16 Ditado rítmico percutido – Folha do Professor – CMP**

No caso do Curso Secundário de Música mantinha-se a realização deste tipo exercícios, embora com outro nível de dificuldades e compassos. Acrescentava-se a esse, o ditado rítmico a uma parte (voz) com mudança de compasso (t = t) ou (p = p) e o ditado de um excerto de uma obra musical, no qual o aluno deveria escrever o ritmo. Neste caso eram também facultadas ao aluno algumas indicações para a compreensão do exercício. Quanto ao valor que este exercício tinha na avaliação da prova, constatava-se que variava ao longo do ciclo de estudos entre os 18 e os 32 pontos, numa escala de 0 a 200 pontos. De referir que o ditado rítmico de um excerto de uma obra musical era aquele que menor valor tinha (18 pontos) de entre os vários tipos de ditados rítmicos. A figura que se segue apresenta um exemplo de um ditado rítmico com notas dadas e que faz parte da Prova Escrita Modelo da disciplina de Formação Musical para o acesso ao 12º ano (8º grau).

*b. com notas dadas* Cotação: 18 pontos

A. Piazzolla  
Historia do Tango




**Figura 17 Ditado rítmico percutido – Folha do Aluno – CMP**


Nos *ditados de intervalos* eram tocados intervalos (melódicos e/ou harmónicos) para sua identificação auditiva em quantidade e qualidade. A inclusão de todos os intervalos nas provas era progressiva de modo que fosse possível, no 9º ano (5º grau), identificar todos os intervalos dentro de uma oitava, mesmo que tocados num âmbito de duas oitavas. No caso do Curso Secundário de Música este exercício repetia-se, sendo aí considerada a identificação de intervalos simples e compostos. Neste exercício, a identificação dos intervalos não requeria o uso de notação musical. O *ditado de sons* era um exercício semelhante ao *ditado de intervalos*. A diferença era que, no caso do *ditado de sons*, a identificação dos intervalos (sons) deveria ser representada através de notação musical numa pauta, sem ritmo associado. De referir que, no caso do Curso Secundário de Música, o ditado de sons era já substituído por um ditado melódico atonal com ritmo associado. As figuras que se seguem representam o modo como este tipo de exercício era concebido.

**2. Ditado de intervalos** Cotação: 10 pontos

*a. intervalos*



*b. sons* Cotação: 16 pontos

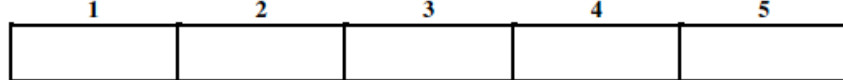


**Figura 18 Ditado de intervalos / sons – Folha do Professor**

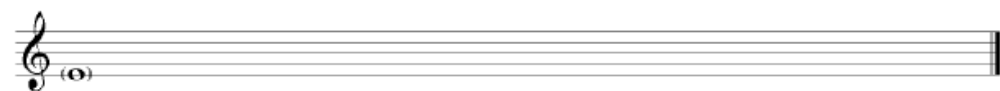
**2. Ditado de intervalos**

*a. intervalos* Cotação: 10 pontos

1                      2                      3                      4                      5



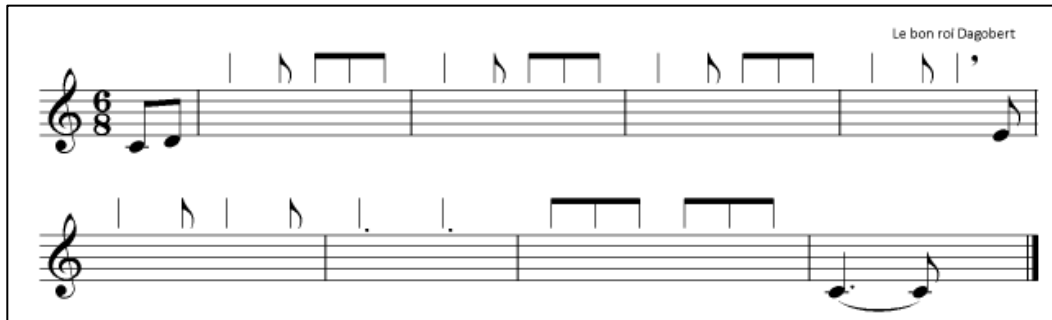
*b. sons* Cotação: 16 pontos



**Figura 19 Ditado de intervalos / sons – Folha do Aluno - CMP**

O valor atribuído à avaliação destes exercícios variava entre os 20 e os 30 pontos (numa escala de 0 a 200 pontos) no Curso Básico de Música e os 60 e os 70 pontos no Curso Secundário de Música.

O *ditado melódico* era um exercício que surgia nas provas escritas de todos os anos de escolaridade / graus de ensino. Numa fase inicial (2º Ciclo do Ensino Básico) este ditado possuía um nível de dificuldade mais reduzido uma vez que o ritmo do excerto musical era dado (Conservatório de Música do Porto, *s.d.d*).



**Figura 20 Ditado melódico com ritmo dado – Folha do Aluno - CMP**

Ao longo dos anos de escolaridade/graus de ensino, o ditado melódico progredia no seu nível de dificuldade, não só com a omissão do ritmo, como também com a inclusão de mais acidentes musicais na armação de clave. A isto acrescia ainda a inclusão de modulações. O excerto podia ser escrito pelos alunos através de escrita simultânea ou através de memorização. Em ambos os casos, o número de audições do excerto a escrever era sempre previamente definido e variava entre 3 e 4 audições. Depois de escrito, havia ainda uma última audição do excerto musical na sua totalidade. De referir ainda que a melodia deste ditado era retirada de uma obra de repertório musical e que, no caso do Curso Secundário de Música, este ditado era atonal. Para a sua realização podia ser tocada pelo Professor ao Piano ou por intermédio de gravação. O valor atribuído na avaliação destes exercícios variava entre os 40 e os 50 pontos, numa escala de 0 a 200 pontos. A figura que se segue apresenta um exemplo deste exercício tal como proposto na Prova Modelo de Formação Musical para o acesso ao 10º ano/6º Grau (Conservatório de Música do Porto, *s.d.d*).

**3. Ditado melódico a uma voz** Cotação: 40 pontos

*Hör'ich das Liedchen* R. Schumann

**Figura 21 Ditado de melódico – Folha do Professor - CMP**

A *Identificação auditiva de acordes* realiza-se ao longo de todos os anos/graus de ensino. O nível de dificuldade aumentava ao longo dos anos, começando por se pedir aos alunos a identificação de acordes perfeitos maiores e menores a que se seguiam os acordes de 5ª aumentada e diminuta, os acordes com inversões, acordes de sétima e os acordes de nona. O valor atribuído na avaliação deste tipo de exercícios variava entre os 15 e os 20 pontos, numa escala de 0 a 200 pontos. A figura que se segue apresenta um exemplo dos acordes a identificar auditivamente pelos alunos que pretendiam o acesso ao 12º ano/8º Grau na disciplina de Formação Musical (Conservatório de Música do Porto, *s.d.d*).

**4. Identificação auditiva de acordes** Cotação: 20 pontos

**Figura 22 Identificação de acordes – Folha do Professor - CMP**

O *ditado polifónico* era um exercício que aparecia pela primeira vez nas provas de acesso ao 3º Ciclo do Ensino Básico (7º ano/3º grau). Na sua forma de realização, este exercício era idêntico ao *ditado melódico*, isto é, era tocado por frase e, no fim da sua transcrição, era tocado na sua totalidade. Tinha uma extensão de duas frases musicais, era retirado de um coral de J. S. Bach e era executado pelo professor ao Piano. Quanto ao nível de dificuldade, previa-se inicialmente a escrita das duas vozes ouvidas (baixo e soprano), passando posteriormente a ser pedido a escrita dessas mesmas duas vozes enquanto se ouviam tocar as 4 vozes do coral. No final do 11º ano/7º grau e início de 12º ano/8º grau previa-se que, neste exercício o aluno fosse capaz de escrever as 3 vozes do coral (baixo, soprano e contralto), sendo o mesmo tocado a 4 vozes. O valor atribuído na avaliação deste exercício era bastante elevado e variava entre os 50 e os 60 pontos, numa escala de 0 a 200 pontos. A figura que se segue apresenta como exemplo o ditado polifónico da Prova Modelo de Formação Musical para o acesso ao 12º ano/8º Grau (Conservatório de Música do Porto, *s.d.d*).

**5. Ditado polifônico a três vozes (Baixo + Soprano + Contralto) tocado a quatro**

Cotação: 60 pontos

O Ewigheit, du Donnerwort J. S. Bach ( 1685 - 1750 )

**Figura 23 Ditado polifônico – Folha do Aluno - CMP**

Os exercícios de *teoria* apareciam em todas as provas, à exceção da prova de acesso ao 11<sup>o</sup> ano/7<sup>o</sup> grau e 12<sup>o</sup> ano/8<sup>o</sup> grau. Para tal, era pedido aos alunos a escrita de escalas, a classificação de intervalos e acordes e a construção (escrita) de intervalos e acordes. Quando comparado com os demais exercícios, o valor atribuído na avaliação dos exercícios de teoria era mais reduzido, variando entre os 8 a 15 pontos. A figura que se segue apresenta como exemplo os exercícios de *teoria* da Prova Modelo de Formação Musical para o acesso ao 7<sup>o</sup> ano/3<sup>o</sup> Grau (Conservatório de Música do Porto, *s.d.d*).

**6. Teoria**

6.1 Escrita de 2 Escalas :

Ré menor harmónica

fá# menor melódica

6.2 Escrita de acordes

6.3 Classificação de Intervalos

**Figura 24 Exercícios de teoria – Folha do Aluno – CMP**

As *leituras rítmicas* que constavam da Prova Oral eram leituras à primeira vista de frases rítmicas escritas em compasso simples e em compasso composto. Para realização deste exercício os alunos

tinham indicação do andamento e algum tempo de estudo antes da sua execução. Os exercícios de leitura rítmica eram escritos a uma parte e a duas partes, sendo que no caso dos níveis mais avançados havia ainda a leitura rítmica com mudança de compasso. O valor atribuído na avaliação deste exercício variava entre os 40 e os 80 pontos, numa escala de 0 a 200 pontos, sendo que era no nível mais avançado (acesso ao 12º ano / 8º grau) que este exercício tinha menos peso na avaliação dos alunos (40 pontos). A figura que se segue apresenta como exemplo os exercícios de leitura rítmica da Prova Modelo de Formação Musical para o acesso ao 10º ano / 6º Grau (Conservatório de Música do Porto, *s.d.d*).

**1. Leituras rítmicas**

a) Leitura a uma voz em divisão binária Cotação: 30 pontos

b) Leitura a duas vozes em divisão ternária Cotação: 40 pontos

**Figura 25 Exercícios de leitura rítmica – Prova Oral – CMP**

A *leitura solfejada* consistia num exercício de leitura rítmica com nome das notas. Era uma leitura não entoada que, nos primeiros níveis de ensino se realizava na clave de sol na 2ª linha e na clave de fá na 4ª linha. Em níveis mais avançados, previa-se a leitura solfejada noutras claves (clave de dó (3ª, 4ª, 1ª e 2ª linha). Poderia ser escrito em compasso simples ou compasso composto e a sua leitura, quando feita na horizontal, deveria ser acompanhada de marcação de compasso. Em níveis mais avançados, o exercício podia ser de leitura vertical. Nesse caso não havia lugar à marcação de compasso, devendo a execução do exercício ser feita o mais rapidamente possível de baixo para cima. Em qualquer das situações havia, tal como nos outros exercícios desta prova algum tempo de estudo (cerca de 1 minuto) para a preparação das leituras. O valor atribuído na avaliação deste exercício variava entre os 50 e os 60 pontos, numa escala de 0 a 200 pontos, em todos os níveis de ensino. Como exemplo, a figura que se segue apresenta o exercício de *leitura solfejada* da Prova Modelo de Formação Musical para o acesso ao 11º ano / 7º Grau (Conservatório de Música do Porto, *s.d.d*).

**2. Leitura solfejada** Cotação: 60 pontos

**Figura 26 Exercícios de leitura solfejada – Prova Oral – CMP**

Finalmente, o último exercício da Prova Oral, a *leitura entoada* previa a entoação melódica de excertos musicais com o nome das notas, com e/ou sem acompanhamento musical. Nos níveis de ensino correspondentes ao Curso Básico de Música, este exercício estava escrito na clave de sol 2ª linha, era tonal (em modo maior ou modo menor), não continha mais do que 3 alterações fixas na armação de clave e podia ser escrito em compasso simples e/ou composto. Nos níveis de ensino correspondentes ao Curso Secundário de Música, a *leitura entoada* correspondia à realização de várias entoações que podiam ser melodias tonais (em modo maior ou modo menor) com alterações fixas até 4 alterações, com e sem acompanhamento musical. Previa-se ainda a *leitura entoada* de uma melodia atonal. Ambas as leituras deveriam ser com nome de notas e com a marcação do respetivo compasso. Além destas, havia ainda a leitura entoada a dois níveis, isto é a entoação melódica de um excerto musical e, simultaneamente, a leitura percutida de uma frase rítmica que lhe estava associada. O valor atribuído na avaliação deste exercício era elevado quando comparado com os demais exercícios destas provas. Em todos os anos/graus de ensino este exercício valia 80 pontos, numa escala de 0 a 200 pontos. Excepcionalmente, na Prova de Acesso ao 11º ano/7º Grau este exercício valia apenas 60 pontos<sup>42</sup> e na Prova de Acesso ao 12º ano/8º Grau valia 110 pontos, na mesma escala de 0 a 200 pontos. Como exemplo, a figura que se segue apresenta o exercício de *leitura entoada com ritmo percutido* da Prova Modelo de Formação Musical para o acesso ao 12º ano/8º Grau (Conservatório de Música do Porto, *s.d.d*).

<sup>42</sup> Ainda assim o valor atribuído a este exercício (60 pontos) era o mais elevado atribuído na prova oral e na prova escrita deste nível de ensino. O mesmo valor de 60 pontos era atribuído ao exercício de leitura solfejada e ao ditado polifónico.

### 3. Leitura entoada com percussão

Cotação: 60 pontos

Orlando di Lasso  
(1532-1594)

**Figura 27 Leitura entoada e ritmo percutido – Prova Oral - CMP**

Todos os exercícios previstos nas Matrizes das Provas (Prova escrita e Prova oral) seguem um outro documento de referência para as práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical: a Grelha de Progressos de Formação Musical<sup>43</sup> (Anexo 5). Este documento data de 2006/2007 e nele constam todos os conteúdos programáticos abordados em cada ano/grau de ensino dispostos nas seguintes áreas e domínios: Ritmo, Compassos, Intervalos, Acordes, Harmonia, Claves, Improvisação, Melodia, Tonalidades, Escalas e Outros Sistemas (Conservatório de Música do Porto, *s.d.e*).

### 2.2.3. ESCOLA DE MÚSICA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL

A Escola de Música do Conservatório Nacional é uma instituição pública de ensino especializado de música cuja origem remonta ao Conservatório de Música anexo à Casa Pia de Lisboa, no ano de 1835 (Rosa, 2010b, p. 415; Decreto de 5 de maio de 1835, Art.º 1). A criação desta escola está diretamente ligada ao pianista e compositor português João Domingos Bomtempo (1775-1842), a quem também é reconhecido o valor enquanto pedagogo musical. A ele se deve a mudança de um modelo de ensino de tipo religioso para um modelo de ensino laico, que visava não só o ensino da música de vertente lírica e instrumental, assim como também a formação progressiva de músicos e cantores portugueses de ambos os sexos. Deste modo, procurava-se contrariar a necessidade constante de contratação de músicos estrangeiros (Escola de Música do Conservatório Nacional, *s.d.a*). Enquanto escola, este Conservatório de Música apresentava-se como uma nova alternativa ao extinto Seminário da Patriarcal (1834), cuja linha de ação se baseava em duas componentes: uma de cariz tradicional e caritativa, próxima dos

<sup>43</sup> Documento gentilmente cedido por Nuno Rocha, Professor de Formação Musical do Conservatório do Porto.



antigos Conservatórios italianos, outra mais modernista, que advinha da já referida formação musical laica que se propunha ministrar no Conservatório (Escola de Música do Conservatório Nacional, *s.d.d*, p. 2).

Atualmente, devido às inúmeras reformas a que o ensino especializado da música foi sujeito ao longo dos anos, a Escola de Música do Conservatório Nacional apresenta-se como um dos mais importantes intervenientes na formação musical em Portugal, mantendo uma identidade própria, mesmo no quadro de uma progressiva transformação da rede de escolas de ensino artístico. No seu Projeto Educativo consta que a missão seguida pela escola é: “qualificar os alunos através de uma sólida formação nas suas múltiplas vertentes, humanística, científica, histórica, ética, ecológica, estética, artística e musical, capacitando-os para uma opção profissional como músicos” (Escola de Música do Conservatório Nacional, *s.d.d*, p.4). Como tal, os objetivos gerais por que se orienta a sua atividade artística e pedagógica são:

[1] Preservar e desenvolver a tradição e a herança únicas de que a EAMCN é depositária, contribuindo assim para a sua identidade e projetando-as no meio musical português, posicionando-se como uma escola de referência; [2] Promover um ensino pautado pela qualidade, em todas as vertentes da formação do aluno, proporcionando uma prática letiva exigente e rigorosa, para que os alunos atinjam um domínio efetivo das competências exigidas no final de cada ciclo; nível de ensino; [3] Promover o desenvolvimento de competências musicais, apetrechando o aluno com as ferramentas adequadas para poder afirmar-se como um músico de excelência e com sólidas estrutura e formação de base; [4] Motivar e mobilizar a comunidade escolar através de projetos artístico-musicais transdisciplinares e articulados; [5] Estimular e valorizar o espírito crítico, a capacidade de reflexão, a criatividade e a inovação; [6] Formar para a autonomia e responsabilização do indivíduo; [7] Promover a sensibilização da comunidade envolvente para a música de modo a atrair mais candidatos à escola; [8] Intervir ativamente na vida cultural e musical da cidade de Lisboa, da sua área metropolitana e do país (Escola de Música do Conservatório Nacional, *s.d.d*, pp. 4-5).

No que respeita à oferta formativa, a Escola de Música do Conservatório Nacional proporciona aos seus alunos o ensino em todos os instrumentos previstos na legislação, ministrando os seguintes cursos: a) Cursos de Iniciação; b) Cursos Básicos de Instrumento e Canto; c) Cursos Secundários de Composição, Instrumento e Canto; d) Cursos Profissionais de nível IV (Escola de Música do Conservatório Nacional, 2019d. p. 8). Quanto ao regime de frequência destes cursos, verifica-se que os Cursos de Música (Básico e Secundário) podem ser frequentados em regime integrado (com frequência de todas as componentes do currículo no Conservatório), em regime articulado (com frequência das disciplinas da componente vocacional e da área de projeto no Conservatório) e, finalmente, em regime supletivo para os cursos constituídos apenas pelas disciplinas que constam da componente de formação

vocacional (nível básico) e pelas disciplinas que constam das componentes de formação específica e vocacional (no nível secundário) (Escola de Música do Conservatório Nacional, *s.d.d*, p.8).

O documento onde constavam os Critérios de Avaliação da disciplina de Formação Musical foi aquele a que tivemos acesso para um conhecimento acerca da conceção programática atual da disciplina de Formação Musical na Escola de Música do Conservatório Nacional (Escola de Música do Conservatório Nacional, *s.d.e*). A justificação que encontramos para a consideração deste documento como um Documento de Orientação Curricular da disciplina de Formação Musical baseou-se no facto de que a avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, constituindo assim um ponto de referência na regulação e reconhecimento das práticas pedagógicas e aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

Os Critérios de Avaliação da disciplina de Formação Musical apresentavam-se em forma de tabela para todos os níveis de ensino dividindo-se em duas partes (Anexo 6). A primeira dizia respeito a avaliação das Competências musicais desenvolvidas e, a segunda parte, às atitudes e valores. A figura que se segue apresenta como exemplo a tabela correspondente aos Critérios de Avaliação do 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º ano/1º e 2º grau) do Curso Básico de Música. De referir que, para os restantes ciclos (3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário), a estrutura do documento era igual ao que a seguir se expõe.

1. Competências			
DOMÍNIOS	COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO
<b>Leitura</b>	- Ler frases rítmicas em diferentes unidades de tempo e compassos;	- Testes sumativos:	<b>35%</b>
	- Entoar afinadamente, melodias nos modos dados;	1º Período- 1 oral e 1 escrito 2º Período- 1 oral e 1 escrito 3º Período- 1 oral e 1 escrito	
<b>Escrita</b>	- Ler nas diversas claves;	- Participação nos trabalhos orais/escritos;	
	- Ler ritmo, melodia e claves com uma pulsação estável;	- Realização dos trabalhos de casa;	<b>10%</b>
	- Escrever frases rítmicas a uma parte;	- Material (organização e apresentação);	<b>5%</b>
	- Escrever melodias a uma voz;		
<b>Reconhecimento Auditivo</b>	- Memorizar uma frase rítmica e/ou melódica;		
	- Reconhecer/identificar, a nível auditivo e visual, conteúdos musicais específicos numa partitura;		
2. Atitudes e Valores			
	- Assiduidade e pontualidade; - Atenção e interesse; - Sentido de responsabilidade (relativamente ao material, às tarefas propostas na aula e aos trabalhos de casa); - Respeito (por si, pelos outros e pelo material da escola); - Participação na aula; - Autonomia; - Empenho na sua própria aprendizagem.	- Observação directa sistemática e assistemática dos desempenhos.	<b>10%</b>

**Figura 28 Critérios de Avaliação de Formação Musical – EMCN**

*Nota: Critérios de Avaliação de Formação Musical, 2º Ciclo do Ensino Básico – EMCN*

Focando-nos apenas na 1ª parte desse documento, aquela a que respeitava o desenvolvimento das Competências Musicais verificamos que os domínios considerados em todos os níveis de ensino eram a *Leitura*, a *Escrita* e o *Reconhecimento Auditivo*. A estes domínios faziam-se corresponder as Competências Essenciais que, no caso do domínio da *Leitura*, eram a leitura de frases rítmicas em diferentes unidades de tempo e compassos, a leitura em diversas claves, a leitura rítmica, melódica e leitura em diferentes claves com uma pulsação estável e a entoação afinada de melodias dadas. Ao nível da *Escrita*, as Competências Essenciais consideradas eram a escrita de frases rítmicas a uma, e ou duas partes, a escrita de melodias a uma, duas e três vozes e a memorização de frases rítmicas e/ou melódicas. Finalmente, no último domínio, *Reconhecimento Auditivo*, era considerada como Competência Essencial o reconhecimento e a identificação a nível auditivo e visual de conteúdos musicais

específicos de uma partitura. O valor percentual atribuído à avaliação das Competências Musicais em todos os níveis de ensino era de 90% numa escala de 0 a 100 pontos. Os instrumentos de avaliação utilizados para a verificação de conhecimentos e desenvolvimento de competências eram as provas escritas e as provas orais, a participação dos alunos nos trabalhos desenvolvidos, a realização dos trabalhos de casa e, por fim no caso específico do 2º Ciclo do Ensino Básico, a organização e apresentação do material de estudo (Escola de Música do Conservatório Nacional, *s.d.e*, pp. 1-3).

#### **2.2.4. INSTITUTO GREGORIANO DE LISBOA**

O Instituto Gregoriano de Lisboa é uma escola pública de ensino vocacional de música cuja origem remonta ao Centro de Estudos Gregorianos (CEG), instituição criada em 1953 “sob a égide do Instituto de Alta Cultura e por iniciativa de Júlia d’Almendra” (Brissos, 2010, p. 644). Voltado para a formação de investigadores, cantores, organistas e chefes de coro, o Centro de Estudos Gregorianos foi pioneiro em Portugal na lecionação, a nível superior, de matérias como História da Música, Paleografia e Órgão (Instituto Gregoriano de Lisboa, *s.d.a*). O princípio base da sua ação pedagógica era, segundo Brissos (2020, p. 644), o de que o canto gregoriano era fundamental no estudo e conhecimento da cultura musical erudita do mundo ocidental. Ao nível pedagógico, deve-se ao Centro de Estudos Gregorianos a introdução e difusão do Método Ward (cursos de pedagogia musical) o qual se destinava ao ensino de música a crianças. A conversão do Centro de Estudos Gregorianos em escola pública dá-se no ano de 1976, passando então a designar-se por Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL) (Decreto-Lei n.º 568/76 de 19 de julho). Ministrava cursos de nível geral e de nível superior (este último até ao ano de 1983), visando a investigação e o ensino da música na sua área de especialidade (Brissos, 2010, p. 644; Instituto Gregoriano de Lisboa, *s.d.a*).

Atualmente o Instituto Gregoriano de Lisboa apresenta-se como uma escola voltada para a comunidade e com uma atividade artística e pedagógica especializada (ensino da música) destinada essencialmente a crianças e jovens, desde o 1º Ciclo do Ensino Básico até ao final do Ensino Secundário. Enquanto política educativa e conforme as orientações do Projeto Educativo do Instituto Gregoriano de Lisboa, o objeto de estudo desta escola é a música erudita ocidental, situada num período histórico que vai desde a Idade Média até à atualidade:

[...] estuda-se e pratica-se toda a música da área dita erudita, desde a Idade Média até à dos dias de hoje, visando proporcionar uma formação completa e abrangente que permita ao aluno aceder a

estudos musicais a nível superior, com o fim de se tornar mais tarde um profissional nesta área (Instituto Gregoriano de Lisboa, *s.d.b*).

No que à oferta educativa diz respeito, os alunos que frequentam os cursos de música ministrados no Instituto Gregoriano de Lisboa podem fazê-lo em dois regimes de frequência<sup>44</sup>: o regime articulado e o regime supletivo (Instituto Gregoriano de Lisboa, *s.d.c*). Os cursos ministrados são: o Curso de Iniciação em Música, o Curso Básico de Música e o Curso Secundário de Música (Instituto Gregoriano de Lisboa, *s.d.d*). O Curso de Iniciação Musical destina-se a alunos do 2º ao 4º ano de escolaridade, cujo currículo é constituído por quatro tempos semanais, distribuídos pelas disciplinas de Iniciação Musical<sup>45</sup>, Coro e Iniciação ao Instrumento. O Curso Básico de Música destina-se a alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade (1º a 5º grau). Neste curso existe o Curso Básico Canto Gregoriano, mais vocacionado para a utilização da voz, embora conceba também uma componente de prática instrumental. Em alternativa ao Curso Básico Canto Gregoriano, o Curso Básico de Música inclui as seguintes variantes centradas no estudo do Instrumento: Cravo, Flauta de Bísel, Piano, Órgão, Viola, Violino, Violoncelo e Contrabaixo. Além da disciplina de Instrumento, o Plano de Estudos deste curso (2º e 3º Ciclos do Ensino Básico) inclui ainda disciplinas como Formação Musical, Classe de Conjunto e Coro Gregoriano como oferta completar. À semelhança do Curso Básico de Música, o Curso Secundário de Música, que se destina a alunos do 10º ao 12º ano de escolaridade (6º a 8º grau) tem como oferta educativa o Curso de Canto Gregoriano vocacionado para a preparação de cantores e, em alternativas as variantes em Instrumento (Cravo, Flauta de Bísel, Piano, Órgão, Viola, Violino, e Violoncelo). O plano de estudos deste curso inclui disciplinas como Instrumento, Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, História da Cultura e das Artes, Classe de Conjunto, Canto Gregoriano (oferta completar) e disciplinas de Opção com ofertas como: Baixo Contínuo, Acompanhamento e Improvisação e Instrumento de tecla (Instituto Gregoriano de Lisboa, *s.d.e*).

Os Documentos de Orientação Curricular de Formação Musical (DOCFM) a que tivemos acesso foram a Planificação Anual de Formação Musical (Anexo 7) e as Matrizes das Provas de Equivalência à

---

<sup>44</sup> No regime articulado o aluno substitui algumas das disciplinas do curso da escola básica ou secundária que frequenta pelas disciplinas da área de música ministradas no Instituto Gregoriano de Lisboa. No regime supletivo o aluno frequenta todas as disciplinas do seu currículo na escola básica ou secundária para além das disciplinas da área de música ministradas no Instituto Gregoriano de Lisboa. A carga horária total do regime supletivo é maior do que a que resulta da frequência em regime articulado.

<sup>45</sup> Iniciação Musical é o nome que se dá à disciplina que habitualmente inicia o aluno nos temas, matérias, conteúdos e exercícios próximos da disciplina de Formação Musical.

Frequência do 2º grau, 5º grau e 8º grau de Formação Musical (Anexo 8) (Instituto Gregoriano de Lisboa, *s.d.f.*).

Para todos os níveis de ensino, a Planificação Anual da disciplina de Formação Musical estruturava-se numa tabela com indicação das Competências e dos Conteúdos abordados. Junto a esta, faziam-se ainda constar os critérios de avaliação a que os alunos estavam sujeitos. A figura que se segue apresenta como exemplo a Planificação Anual de Formação Musical do 6º grau.

**INSTITUTO GREGORIANO DE LISBOA**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS MUSICAIS**  
**PLANIFICAÇÃO ANUAL DA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL – 6º GRAU**

COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS
<b>Melódicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modulação aos tons próximos</li> <li>• Música modal nos modos de lá, ré e mi (com e sem transposição)</li> <li>• Entoação de intervalos a partir de uma nota dada (até à 5ªP)</li> <li>• Sequências de intervalos com e sem ritmo (até à 5ªP)</li> <li>• Intervalos simples e compostos (harmónicos e melódicos)</li> <li>• Melodias em claves de sol, fá e dó (1ª e 2ª linha)</li> <li>• Canções, lieder songs etc</li> <li>• Organizações sonoras</li> </ul>
<b>Harmónicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento dos acordes de 3 sons e de 7ª da Dominante (em posição aberta)</li> <li>• Reconhecimento dos graus I, II, IV, V e VI e suas funções</li> <li>• Cadência Imperfeita (além das anteriormente estudadas)</li> <li>• Trabalho polifónico a 3 e 4 vozes</li> </ul>
<b>Rítmicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polirritmia coletiva</li> <li>• Polirritmia individual</li> <li>• Dedução de fórmulas rítmicas e resolução de situações novas</li> <li>• Células rítmicas com e sem compasso</li> <li>• Compassos mistos</li> <li>• Mudança de unidades de tempo (figura = figura; tempo = tempo)</li> <li>• Ritmo a uma voz com e sem melodia associada</li> </ul>
<b>Teóricas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graus da escala</li> <li>• Identificação de notas nas claves estudadas.</li> <li>• Identificação de intervalos.</li> <li>• Classificação, escrita e/ou construção de intervalos e acordes dados em qualquer clave.</li> <li>• Continuação do trabalho desenvolvido ao nível da Forma</li> <li>• Continuação do trabalho sobre instrumentos, épocas, autores e estilos.</li> </ul>

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

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

**Figura 29 Planificação Anual – Formação Musical, 6º grau – IGL**

As competências abordadas em todos os níveis eram: *melódicas*, *harmónicas*, *rítmicas* e *teóricas*. Para cada uma destas competências estavam definidos os conteúdos abordados para cada grau de ensino.

Relativamente aos conteúdos que se faziam corresponder às competências *melódicas*, destacamos a reprodução e reconhecimento auditivo de intervalos, o estudo dos graus melódicos e a relação entre si. Tome-se como exemplo a relação tónica/dominante e a relação sensível/tónica. Ao nível da leitura destaca-se a leitura por relatividade, a leitura melódica em diferentes claves, com e sem marcação de compasso, a leitura por entoação, o reconhecimento de escalas, a reprodução, a improvisação e a entoação de repertório modal, tonal e atonal. No 2º grau introduzia-se a leitura de polifonia a duas vozes com a utilização de Cãones. A nível sensorial, trabalhavam-se todos os modos a partir do 3º grau para que, mais tarde (4º grau) fosse possível a reprodução e entoação de música modal. De referir que era mais tarde (a partir do 6º grau) que se fazia um estudo mais aprofundado da música modal, considerando como exemplo a transposição de qualquer modo. No 3º grau surgia como conteúdo a realização de ditados da linha do baixo. Porém, no 4º grau, a esta linha do baixo, juntavam-se para escrita algumas partes do soprano. Este exercício surgia em todos os graus de ensino subseqüentes com um acrescido nível de dificuldade. A nível de conteúdos melódicos, considerava-se também o estudo da modulação. No 4º e no 5º grau a modulação era realizada aos tons da dominante ou da relativa, no 6º grau a modulação era já realizada aos tons próximos. Finalmente, a partir do 7º grau a modulação era realizada aos tons afastados.

Em todos os níveis de ensino, os conteúdos da disciplina que correspondiam ao desenvolvimento das competências *harmónicas* estavam associados à entoação e escrita (ditados) de música polifónica a duas ou mais vozes. Considerava-se também o reconhecimento auditivo de acordes de três e de quatro sons no estado fundamental e inversões, assim como o reconhecimento auditivo de funções tonais e cadências.

Os conteúdos que diziam respeito às competências *rítmicas* incluíam o reconhecimento auditivo, leitura e ditados de tempos simples e compostos. Em todos os níveis de ensino eram integradas um número variado de células rítmicas a serem trabalhadas a partir desse grau. A figura que se segue apresenta como exemplo as células trabalhadas no 1º grau:



**Figura 30 Conteúdos rítmicos, 1º Grau – IGL**

A nível *rítmico* eram ainda trabalhados outros conteúdos como ligaduras de prolongação, leituras com anacrusa, com sincopas, com contratempos, leitura rítmica a várias vozes, execução simultânea da pulsação e do ritmo, leitura com várias unidades de tempo. O estudo da polirritmia de modo individual e coletivo surgia a partir do 4º grau. A partir do 6º grau viam-se incluídos outros conteúdos como compassos irregulares, mudança de unidades de tempo (figura = figura; tempo = tempo) e o estudo do ritmo a uma voz, com e sem melodia associada.

Quanto às competências *teóricas* previa-se como conteúdo a construção e a classificação de intervalos e acordes, o estudo dos compassos (por exemplo compassos com unidade de tempo à colcheia e à mínima), o estudo do ciclo das quintas, dos graus da escala, a identificação de notas nas várias claves trabalhadas, o estudo das formas musicais e, finalmente, o estudo relacionado com os instrumentos musicais, as épocas, os autores e os estilos.

Embora fossem semelhantes, os Critérios de Avaliação variavam na aplicação de percentagem do Curso Básico de Música para o Curso Secundário Música. Assim, no primeiro caso, vimos que o “Desempenho ao nível das competências na aula” valia 40 pontos numa escala de 0 a 100. As provas (prova escrita e prova oral) tinham um valor de 50 pontos e, por fim, a “Participação e empenho nos trabalhos de casa e na aula” valiam apenas 10 pontos. No caso do Curso Secundário de Música o “Desempenho ao nível das competências na aula” valia 25 pontos numa escala de 0 a 100. As provas (prova escrita e prova oral) tinham um valor de 60 pontos e, por fim, o desempenho nos trabalhos de casa (orais) tinham o valor de 10 pontos, ao passo que os trabalhos de casa (escritos) tinham apenas o valor de 5 pontos da já referida escala de 0 a 100.

Da leitura feita às Matrizes das Provas de Formação Musical (Anexo 8) correspondentes ao fim do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (2º grau e 5º grau) e correspondente ao fim do ensino secundário (8º graus), verificamos que, no caso da Prova Escrita, se propunha a realização de exercícios como a classificação auditiva de intervalos, a classificação auditiva de acordes de 3 e 4 sons no estado fundamental e inversões, o ditado rítmico em diferentes métricas, o ditado rítmico com notas dadas, o ditado melódico, a memorização melódica, o ditado polifónico até 3 vozes, ditado de 1 fragmento de um coral de Bach, ditado para deteção de erros e, por fim, as questões teóricas. À exceção dos exercícios teóricos, todos os outros eram realizados ao piano. Pretendia-se com esses exercícios avaliar competências como a capacidade de reconhecimento auditivo dos vários elementos da linguagem musical, a capacidade de memorização e de audição interior, a capacidade de articular e codificar



conteúdos musicais estudados e, no caso dos exercícios teóricos, demonstrar conhecimentos da teoria musical. No caso da Prova Oral, os exercícios propostos eram a entoação melódica (modal, tonal e atonal) com e sem acompanhamento do piano, em diferentes claves. Havia ainda a leitura de frases rítmicas em diferentes métricas, a uma e a duas vozes. De referir que a realização deste tipo de exercícios era maioritariamente feita à primeira vista nas provas do 5º grau e do 8º grau. A partir da realização destes exercícios, pretendia-se avaliar competências como a capacidade de interpretação do aluno, a fluência na leitura, o rigor rítmico, a afinação, a musicalidade do aluno, o domínio da linguagem musical em todos os seus parâmetros, a percepção harmónica, o conhecimento das tonalidades e, finalmente, a coordenação e dissociação motora.

### **2.2.5. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VIALONGA**

Situado no concelho de Vila Franca de Xira, o Agrupamento de Escolas de Vialonga é constituído por todos os Jardins-de-Infância e Escolas da Rede Pública da freguesia de Vialonga, uma zona suburbana “que perdeu a sua ligação rural e se tornou um dormitório da Grande Lisboa” (Agrupamento de Escolas de Vialonga, *s.d.* b, p. 1). A resposta educativa deste agrupamento escolar abrange uma vasta população escolar, superior a 2000 alunos, que vai do Ensino Pré-escolar ao Ensino Secundário, este último na vertente de ensino profissional. Trata-se de uma população escolar que se caracteriza por uma grande heterogeneidade social e cultural, levando a uma adequação e adaptação permanente da escola a essa realidade, no sentido de garantir não só a inclusão de todos os alunos, como o seu o sucesso na aprendizagem (Agrupamento de Escolas de Vialonga, *s.d.* a, p. 4).

Em virtude das necessidades com que se vê confrontado, o Agrupamento de Escolas de Vialonga utiliza espaços e edifícios exteriores à escola, que não são propriedade do Agrupamento. É o caso do Centro Comunitário de Vialonga, espaço cedido pela Câmara Municipal de Vila Franca de Xira, onde são lecionadas todas as aulas do ensino integrado de música, em todos os ciclos de ensino (Agrupamento de Escolas de Vialonga, *s.d.* b, p. Anexo III, p. 5). O próprio ensino integrado da música, a prática musical em orquestra e a oferta curricular diversificada, constituem alguns dos pontos fortes do Projeto Educativo deste Agrupamento Escolar. São pontos considerados importantes na medida em que se alinham com o objetivo de missão que orienta a ação pedagógica do Agrupamento de Escolas de Vialonga e que passa pela “prestação de um serviço educativo de qualidade que garanta oportunidades de aprendizagem, participação e sucesso para todos e cada um dos alunos, garantindo os princípios de equidade no acesso

à educação, de forma que todos tenham possibilidade de aprender” (Agrupamento de Escolas de Vialonga, *s.d.* a, pp. 9-10).

Conforme consta do Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Vialonga, o Departamento Curricular de Expressões é parte integrante da Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica do Agrupamento e dele fazem parte vários grupos disciplinares (cinco), dos quais destacamos o grupo “Ensino Artístico Especializado de Música” a quem compete coordenação de toda atividade pedagógica afeta ao ensino especializado da música (Agrupamento de Escolas de Vialonga, *s.d.* b, p. 12).

Embora se tenha feito o pedido por escrito ao Agrupamento de Escolas de Vialonga, não foi possível o acesso do programa curricular da disciplina de Formação Musical em vigor. Mais se acrescenta que no site do Agrupamento não existe esse documento para consulta nem outro que permita algum tipo de conhecimento sobre a conceção programática da disciplina de Formação Musical nesse estabelecimento escolar.

#### **2.2.6. CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE COIMBRA**

A atual Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra tem a sua origem no Conservatório de Música de Coimbra (CMC) o qual resultou da integração de dois estabelecimentos de ensino particular existentes nessa cidade (Escola de Música Ré Maior e a Escola de Música de Coimbra) como forma de tornar viável uma oferta pública de ensino especializado da música em Coimbra (Portaria n.º 656/85 de 5 de setembro). De salientar que até à publicação da referida portaria, o ensino especializado da música em Coimbra foi apenas assegurado, por um período superior a mais de 50 anos, por estabelecimentos de ensino particular e cooperativo. No caso particular da Escola de Música Ré Maior e a da Escola de Música de Coimbra, a criação do Conservatório de Música de Coimbra permitiu a continuidade da ação pedagógica até então desenvolvida por estas escolas (Conservatório de Música de Coimbra, *s.d.e*, p. 5). O Conservatório dá início à sua atividade letiva em fevereiro de 1986, num espaço cedido pela Câmara Municipal de Coimbra, e, no ano de 2007, como resultado da aplicação do disposto no Decreto-Lei n.º 299/2007, de 22 de agosto, o Conservatório de Música de Coimbra passa a designar-se por Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (Conservatório de Música de Coimbra, *s.d.a*).

O Projeto Educativo da Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra tem definido como missão pedagógica o desenvolvimento de ações que se consubstanciam nos seguintes pontos:

[1] Oferecer à comunidade um serviço educativo de qualidade, dotando a população escolar de conhecimentos aprofundados a nível da Música e da Dança na perspetiva da continuidade de estudos a nível superior; [2] Corresponsabilizar os docentes e discentes pelo sucesso educativo e cívico dos alunos; [3] Promover a vivência artística dos membros da comunidade escolar e de públicos exteriores à Escola; [4] Promover uma formação integral e equilibrada do indivíduo, independentemente das opções profissionais que venha a adotar, procurando alicerçar uma formação estética que passe pela educação de sensibilidades e respeito pelo outro; [5] Promover um ambiente escolar aberto e franco; [6] Promover uma boa relação de cooperação e parceria com a EBSQF [Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores] com a finalidade de obtenção de sucessos comuns (Conservatório de Música de Coimbra, *s.d.e*, p. 12).

Com vista à concretização destes objetivos, a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra apresenta uma oferta educativa diversificada que vai ao encontro dos interesses e necessidades dos seus alunos e que permite o desenvolvimento de valores estéticos, técnicos, culturais e académicos que complementam uma educação de qualidade (Conservatório de Música de Coimbra, *s.d.b*)

Relativamente aos cursos ministrados na Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, estes abrangem todos os ciclos de ensino, do 1º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário. Desse modo, é possível que, durante dois anos (3º e 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo) os alunos iniciem os seus estudos musicais neste Conservatório, no Curso de Iniciação Musical. Para os alunos que frequentam o 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico a oferta educativa do é a realização do Curso de Instrumento cuja certificação corresponde ao 9º ano de escolaridade no Curso Básico de Música. O regime de frequência deste curso é misto, ou seja, articulado ou supletivo. Para os alunos do Ensino Secundário, a oferta educativa do Conservatório é a realização do Curso Secundário de Instrumento, Canto, Formação Musical e Composição. A conclusão de qualquer um destes cursos certifica o aluno com o 12º ano de escolaridade e com o Curso Secundário de Música na respetiva variante (Conservatório de Música de Coimbra, 2019c). No Projeto Educativo da Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra é ainda possível constatar outras ofertas educativas desta escola. São elas o Curso de Dança e o Curso Profissional de Instrumentista de Jazz (Conservatório de Música de Coimbra, *s.d.e*, p. 7).

Enquanto parte integrante dos planos curriculares dos cursos de música do Ensino Básico (2º e 3º ciclo) e do Ensino Secundário ministrados neste Conservatório a disciplina de Formação Musical seguia um Plano a Longo Prazo (Anexo 9) aprovado em reunião do Departamento Curricular de Ciências Musicais no ano letivo de 2017-2018. Este documento permitiu-nos uma visão sobre a forma como esta

disciplina era concebida em termos programáticos, quer no Curso Básico de Música (2º e 3º Ciclo do Ensino Básico), quer no Curso Secundário de Música.

O Plano a Longo Prazo de Formação Musical a que nos referimos estruturava-se em tabelas, havendo uma diferença clara entre a forma como se estruturava o Curso Básico de Música (2º e 3º Ciclo do Ensino Básico) e o Curso Secundário de Música. Relativamente ao Plano a Longo Prazo de Formação Musical do Curso Básico de Música verificamos a sua divisão em duas partes. Na primeira parte eram apresentadas as áreas de conhecimento musical desenvolvidas: *Ritmo, Melodia, Harmonia, Forma e Timbre*. Na segunda parte surgiam elencados os conteúdos abordados em cada uma das áreas anteriormente mencionadas. Além das áreas de conhecimento e dos conteúdos apresentados, havia ainda a indicação de um Manual de Apoio para cada ano / grau, assim como as obras musicais propostas para audição por cada período letivo (Conservatório de Música de Coimbra, *s.d.d*).

Ao nível do *Ritmo* constatamos que, no Curso Básico de Música, a aprendizagem musical na disciplina de Formação Musical se iniciava com a vivência do som e do silêncio para, de seguida, serem abordados outros conteúdos como as diferentes barras de compasso, o conceito de tempo forte e tempo fraco, as ligaduras, o ponto de aumentação, a notação em partitura, o estudo das sincopas regulares e irregulares (3º e 4º grau) e o estudo da hemíola (5º grau). Ao longo do Curso Básico de Música eram abordados os compassos simples com diferentes unidades de tempo, os compassos compostos com unidade de tempo à semínima pontuada e os compassos irregulares 5/4 e 5/8 (5º grau). Ao nível da figuração rítmica, estavam definidas as células rítmicas a serem abordadas em cada grau em exercícios de leitura e de escrita por ditado. A partir do 3º grau, quer a leitura quer a escrita poderiam seguir uma estrutura polirrítmica a duas partes (vozes). O quadro que se segue apresenta a figuração rítmica abordada em cada um dos graus de ensino do Curso Básico de Música do Conservatório de Música Coimbra.

<b>Figuração Rítmica</b>	
<b>1º grau</b>	
<b>2º grau</b>	

	
<b>3º grau</b>	
<b>4º grau</b>	
<b>5º grau</b>	

**Figura 31** Figuração rítmica – Curso Básico de Música – CMC

Ao nível da *Melodia*, a aprendizagem musical desenvolvida na disciplina de Formação Musical para os alunos que frequentavam o Curso Básico de Música iniciava-se com o estudo da altura do som (som agudo/som grave), os movimentos sonoros e as organizações sonoras (bitônico, tritônico, tetratônico e pentatônico) em exercícios de leitura e escrita musical. Seguia-se um estudo progressivo das escalas, primeiro com o seu reconhecimento auditivo e depois com a construção das escalas maiores e menores. Este estudo das escalas era progressivo de forma que, no 5º grau, fosse possível ao aluno ter um completo domínio (visual, auditivo e escrita) de todas as escalas maiores / menores, das escalas modais (Ré, Mi, Fá e Sol), das escalas mistas e das escalas cromáticas. De forma idêntica, o estudo progressivo dos intervalos iniciava-se com a sua identificação visual e auditiva para depois se proceder à sua construção. Também este trabalho era progressivo de forma que fosse possível ao aluno o domínio de todos os intervalos no final 4º grau. Neste grau o estudo dos intervalos fazia-se também pela inversão dos mesmos. Ao nível da leitura, considerava-se desde o 1º grau o sistema de leitura por relatividade. Procedia-se à leitura (entoação) de melodias nas tonalidades maiores e menores incluindo uma armação de clave que se ia tornando mais densa à medida que os alunos progrediam nos seus estudos (graus). A partir do 4º grau, estas melodias podiam conter modulações à dominante (I-V) ou à sua relativa (I-vi). Neste tipo de exercício tinha-se em conta o fraseado, a respiração, a articulação, a acentuação e a dinâmica. Dentro deste domínio da *Melodia* estava incluída a leitura rítmica solfejada em várias claves.

Se no 1º e no 2º grau a leitura solfejada incidia sobre as claves de Sol e Fá, no 3º grau esse tipo de leitura (solfejada) começava a fazer-se nas claves de Dó na 3ª linha e Dó na 4ª linha. Era também neste grau que se dava início à leitura em claves alteradas. No 5º grau quer a leitura entoada, quer a leitura solfejada incluíam elementos como ornamentos, apogiaturas, mordentes e grupetos. O trabalho pedagógico que se desenvolvia ao nível da escrita melódica iniciava-se com a escrita de ordenação (ditado de sons) a que se seguia a escrita de excertos melódicos em diferentes tonalidades e modos. Neste domínio, o número de alterações da armação de clave constituía um grau de dificuldade para a realização destes exercícios. No 5º grau a escrita de melodias incluía o ditado de melodias modais a uma voz, com algumas dificuldades rítmicas. De referir que a escrita polifónica (duas vozes) era introduzida no currículo a partir do 3º grau e assim se desenvolvida até ao final do Curso Básico de Música (5 grau).

O trabalho pedagógico desenvolvido ao nível da *Harmonia* incluía numa primeira fase o estudo dos acordes, que se fazia de forma progressiva com identificação visual e auditiva de acordes perfeitos maiores e perfeitos menores no estado fundamental (1º grau). A este acorde acrescentava-se mais tarde o acorde diminuto (2º grau). O estudo da inversão dos acordes, assim como o acorde de V7 iniciava-se no 3º grau. Neste grau fazia-se ainda uma abordagem aos intervalos harmónicos. Um outro tópico abordado neste domínio da *Harmonia* eram as progressões harmónicas. O seu estudo iniciava-se com a identificação auditiva do acorde de I e de V grau em modo maior e em modo menor (1º grau). Seguiu-se a inclusão do acorde IV(iv) para o modo maior e modo menor (2º grau) a que se acrescentavam, no 3º grau, os acordes de V7 e vi(VI) no modo maior e modo menor. A estes acordes adicionava-se ainda, no 4º grau, o estudo dos acordes de ii(iiº) no modo maior e no modo menor. No 5º grau eram abordados todos os acordes anteriormente estudados no estado fundamental e inversões, acrescentando-se a esses o acorde de viiº e o acorde aumentado. Era também objeto de estudo a função cadencial 6/4. Ao nível da *Harmonia*, as cadências começavam a ser abordadas no 2º grau através da identificação visual e auditiva da cadência perfeita e suspensiva. No 3º grau acrescentavam-se a essas cadências a cadência picarda e a cadência interrompida e no 4º grau a cadência plagal. Para reforço das aprendizagens, as cadências abordadas até ao 4º grau eram novamente objeto de estudo no 5 grau.

O estudo da *Forma* previa que, ao longo do Curso Básico de Música, fossem realizadas audições de obras musicais a partir das quais se abordassem conceitos como frase, pergunta/resposta, cânone (1º grau), forma rondó, forma binária e ternária (2º grau). Não se previa a inclusão de novos conceitos relacionados com a *Forma* nos graus subsequentes, estando apenas previsto um estudo continuado dos

conceitos abordados no 1º e no 2º grau. Também no domínio do *Timbre* se previa um estudo continuado da orquestra clássica, assim como a identificação auditiva de instrumentos musicais variados.

Como já foi referido, o Plano a Longo Prazo da disciplina de Formação Musical incluía para cada grau de ensino do Curso Básico de Música o manual de apoio que havia sido selecionado pelo grupo disciplinar de Formação Musical do Conservatório de Coimbra. Os manuais eram, na sua maioria, os vários volumes das “Leituras Musicais” de José Firmino e o *Traité Pratique du Rythme Measure* de Fontaine, para o 5º grau. Além destes recursos didáticos estavam ainda selecionadas as obras musicais que constituíam audição obrigatória para cada grau. O quadro que se segue lista as obras definidas para cada grau.

<b>Obras de Repertório Musical</b>	
<b>1º grau</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1º andamento de cada uma <i>de As Quatro Estações</i> de Vivaldi</li> <li>• Ária de Papageno de <i>A Flauta Mágica</i> de Mozart</li> <li>• <i>What a wonderful world</i> de Louis Armstrong</li> </ul>
<b>2º grau</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tocatta e Fuga em Ré menor</i>, para órgão, de J.S.Bach</li> <li>• <i>Dança Húngara n.º1 e n.º5</i> de Brahms</li> <li>• <i>Noturno op. 9 n.º2</i> de Chopin</li> <li>• <i>In the Mood</i> de Glenn Miller</li> </ul>
<b>3º grau</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Concerto de Brandenburgo n.º2</i> de J.S.Bach</li> <li>• <i>Eine Kleine Nachtmusik</i> 1º andamento de Mozart</li> <li>• <i>A Truta</i>, último andamento (tema e variações) de Schubert</li> <li>• <i>Summertime</i> de George Gershwin</li> </ul>
<b>4º grau</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sinfonia n.º 40</i>, 1º andamento, de Mozart</li> <li>• <i>Dança Eslava n.º 1</i>, op. 46, de Dvorak</li> <li>• <i>Quatro Estações</i> de Astor Piazzola</li> </ul>
<b>5º grau</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sinfonia n.º 101, “O Relógio”</i>, 2º andamento (tema e variações), de Haydn</li> <li>• <i>Sinfonia n.º 5</i>, 1º andamento, de Beethoven</li> <li>• <i>Rhapsody in Blue</i> de George Gershwin</li> </ul>

**Figura 32 Obras musicais para audição – CMC**

Pela forma como se estruturava o programa de Formação Musical do Curso Secundário de Música do Conservatório de Música de Coimbra, verificamos a existência de práticas pedagógicas e objetivos que se mantinham comuns ao longo dos 3 anos (10º, 11º e 12º) em que se desenvolvia o referido Curso Secundário de Música. Referimo-nos aos *Ditados*, às *Leituras*, à *Classificação Auditiva e Construção de Acordes* e, finalmente, ao *Reconhecimento Auditivo de Funções Tonais e de Cadências*.

Estas práticas pedagógicas tinham a si associadas objetivos que estavam relacionados com a percepção musical, o reconhecimento auditivo e a leitura musical.

Ao nível dos *Ditados*, tínhamos como prática pedagógica o ditado modal com percussão de uma parte rítmica. Neste exercício eram considerados os Modos de Ré, de Mi, de Fá e de Sol que poderiam estar (ou não) transpostos. Previa-se uma melodia com uma armação de clave que poderia ter, no máximo, duas alterações. Simultaneamente à audição dessa melodia, havia também uma parte rítmica que, tal como a melodia, deveria ser reconhecida e escrita pelo aluno. Outro exercício considerado era o ditado atonal, no qual o aluno deveria relacionar e reconhecer os intervalos por que era composto o excerto, e estava escrito, ou na clave de Sol, ou na clave de Fá. O ditado polifônico a 3 vozes, que tinha como objetivo a percepção da relação tonal entre as vozes, era um exercício com conteúdos próprios para cada um dos três anos do Curso Secundário de Música. No caso do 10º ano (6º grau) pressupunha-se a existência da dominante secundária V/V, no 11º ano (7º grau) acrescentava-se a essa dominante secundária o V/IV e no 12º ano a dominante secundária acrescentada que se acrescentava às anteriores era o V / VI. À exceção do 10º ano (6º grau) previa-se no programa do Curso Secundário de Música a escrita por ditado de um excerto de um coral de Bach, em que era dada como referência uma das 4 vozes (apenas o Tenor ou o Contralto). O objetivo deste exercício era relacionar harmonicamente as 4 vozes que se ouviam em simultâneo e escrever as 3 vozes que estavam em falta.

Ao nível da *Leitura* considerava-se o estudo do ritmo com a leitura de frases rítmicas, sem nome de notas, num variado número de compassos de entre os compassos simples, compostos e irregulares. Estes exercícios poderiam contemplar a leitura de frases rítmicas com mudanças de compasso, com equivalências como *tempo = tempo* ou *figura = figura*. Esta leitura correspondia ao objetivo de desenvolver no aluno a capacidade de leitura rítmica com a marcação de compasso, relacionando, ao mesmo tempo, diferentes figuras rítmicas e diferentes unidades de tempo. A leitura rítmica era também realizada com nome de notas. Pretendia-se que à correta leitura do ritmo se associasse o nome das notas em diferentes claves, dispensando a altura do som que cada uma dessas notas representava (solfejo rezado). O Manual de apoio indicado para a realização deste exercício era o *Traité Pratique du Rythme Mesure* de Fontaine,. Para a leitura rítmica entoada era indicado o manual de Hindemith (Adiestramiento Elemental para Musicos). Este exercício era realizado a duas partes, uma vez que à entoação melódica se associava a percussão de uma segunda parte rítmica. Esta realização a duas partes surgia também na leitura de melodias modais que também tinham a si associadas uma parte rítmica para ser lida (percutida) aquando da entoação da melodia modal proposta. Ao nível da leitura



melódica, propunha-se ainda a entoação de melodias atonais, tendo como referência bibliográfica o livro *Modus Novus* de Lars Edlund. Este exercício servia o objetivo de reconhecer e relacionar os intervalos melódicos fora de um contexto tonal.

Além dos *Ditados* e das *Leituras*, o programa de Formação Musical do Curso Secundário de Música incluía ainda exercícios de *Classificação Auditiva e Construção de Acordes* e exercícios de *Reconhecimento Auditivo de Funções Tonais e de Cadências*. Relativamente à *Classificação Auditiva e Construção de Acordes* previa-se, no 10º ano (6º grau), o estudo dos acordes P.M e P.m. (estado fundamental e inversões), os acordes de 5ª diminuta e de 5ª aumentada e os acordes de 7ª da dominante, 7ª do sensível e 7ª diminuta. A estes acordes acrescentava-se no 11º ano (7º grau) os acordes de 7M e 7m e no 12º ano (8º grau) os acordes de 9ªM, 9ªm e 9ªda dominante. Relativamente ao *Reconhecimento Auditivo de Funções Tonais e de Cadências* previa-se, no 10º ano (6º grau), o estudo de todos os graus harmónicos com as respetivas inversões. A estes, viamos ser acrescentadas, no 11º ano (7º grau), a dominante secundária V/V e V/IV. No 12º ano (8º grau) as dominantes secundárias propostas eram V/VII e V/VI. O estudo das *Funções Tonais* incluía ainda a 6ª Napolitana e as 6ªs. Aumentadas (Italiana, Francesa e Alemã). Por fim, o *Reconhecimento Auditivo de Cadências* das compreendia, ao longo dos 3 anos do Curso, o estudo das cadências Perfeita, Imperfeita, Plagal, Suspensiva, Picarda e Interrompida.

### **2.2.7. CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO DE CALOUSTE GULBENKIAN**

A 8 de outubro de 1960 é inaugurado em Aveiro aquele que mais tarde viria dar origem ao atual Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian. Então designado por Conservatório Regional de Aveiro, esse estabelecimento de ensino teve como fundador o Doutor Orlando de Oliveira. Tratava-se de uma instituição particular, de tipo associativo, a primeira em Portugal designada por Conservatório Regional (Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, *s.d.a*). Atendendo ao valor pedagógico do Conservatório Regional de Aveiro e de forma a dar continuidade à obra artística, pedagógica e cultural por si desenvolvida desde o ano da sua fundação (1960), foi decretado pelo Governo português, em 1 de outubro de 1985, a reconversão desta escola numa escola pública de ensino especializado da música (Portaria nº 500/85, de 24 de julho).

Atualmente, a escola mantém o estatuto adquirido em 1985 de escola pública de ensino especializado da música, centrando no ensino da música toda a sua atividade artística, pedagógica e

cultural. Naquilo que é a sua visão de futuro, o Conservatório tem em vista, não só o alargamento da sua oferta educativa a outras tendências musicais, como também a diversificação da oferta a outras expressões artísticas, nomeadamente a dança, as artes plásticas e o teatro. Pode ainda constatar-se que é objetivo deste Conservatório a criação e desenvolvimento de cursos profissionais em áreas ligadas à música, como é o caso das Produções e Tecnologias musicais, a Luthearia e Organaria (Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, *s.d.b*).

Como aspeto a salientar daquilo que é a orientação pedagógica do Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, sublinha-se a forma como o Conservatório procura promover o contacto com a sua comunidade envolvente. Para isso, tem definidas algumas linhas de ação:

[1] promoção das atividades artísticas nessa mesma comunidade; [2] criação de condições necessárias ao usufruto das infraestruturas, por parte da comunidade; [3] criação de condições necessárias ao envolvimento da comunidade na realização de atividades artísticas; [4] envolver a comunidade na criação e concretização de atividades artísticas; [5] promoção de parcerias com várias entidades locais, regionais, nacionais e internacionais, com vista à prossecução de objetivos comuns (Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, *s.d.b*).

A oferta educativa do Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian prevê que o ensino e a aprendizagem musical se desenvolvam em três níveis de ensino, correspondentes aos três cursos de música aí ministrados: [1] Iniciação Musical, correspondente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, [2] Curso Básico de Música, correspondente ao 2.º e ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e [3] Curso Secundário de Música, correspondente ao ensino secundário (10º, 11º e 12º ano de escolaridade). Considere-se para este último curso (Curso Secundário de Música) as variantes de Instrumento, Canto, Formação Musical e Composição.

Conforme determina a lei e à semelhança das suas escolas congéneres, o Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian permite que os seus alunos frequentem os cursos básicos e secundários de música em regime articulado e em regime supletivo (Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, 2019d, pp. 8-9). Os planos de estudo dos cursos de música ministrados no Conservatório são regidos pela lei em vigor (Decreto-Lei 55/2018, de 3 de agosto) e a sua matriz curricular encontra-se em anexo ao Regulamento Interno do Conservatório (Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, *s.d. d*, pp. 22-32).

Enquanto disciplina que integrava os cursos ministrados no Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, a Formação Musical seguia em todos os níveis de ensino um programa que,

como se pode constatar (Anexo 10), tinha como objetivo educativo fundamental a apreciação, execução e compreensão da performance musical enquanto expressão artística. Os objetivos eram considerados a nível cognitivo, performativo, criativo e atitudinal para cada ciclo de ensino. O quadro que se segue sintetiza os principais pontos observados em cada um desses objetivos.

<b>Objetivos Educativos</b>	
<b>Cognitivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a inteligência musical, a memória auditiva, métodos de trabalho, o discernimento e a reflexão musical, a percepção auditiva no reconhecimento, identificação e discriminação de elementos musicais variados.</li> <li>• Associar a notação do texto musical que é lido (entoado) ao som que é produzido e ouvido.</li> <li>• Tomar consciência e compreender a lógica e a relação entre notas e a sua altura e notação, entre células rítmicas e sua duração e notação, entre acordes e suas notas, altura e notação, entre intervalos.</li> <li>• Compreender e refletir sobre a tonalidade, métrica e expressividade do texto musical.</li> <li>• Ler partituras.</li> <li>• Improvisar.</li> <li>• Escrever uma ou mais vozes os excertos musicais escutados</li> <li>• Teorizar sobre os conteúdos programáticos</li> </ul>
<b>Performativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entoar fluentemente a solo e em grupo, com e sem acompanhamento ao piano ou em cd.</li> <li>• Percutir / verbalizar fluentemente frases rítmicas (1, 2 ou 3 vozes) e verbalizar com crescente domínio da coordenação psico-motora.</li> <li>• Solfejar fluentemente por relatividade em diferentes claves</li> <li>• Improvisar melodicamente</li> </ul>
<b>Criativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvisar.</li> <li>• Compor;</li> <li>• Ajuizar e fazer apreciação crítica e estética com uma fundamentação adequada à idades e desenvolvimento musical dos alunos</li> <li>• Relacionar as atividades musicais com outras áreas de aprendizagem.</li> </ul>
<b>Atitudinal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intra e inter pessoalidade;</li> <li>• Socialização</li> <li>• Autoconfiança e autoestima;</li> <li>• Motivação e postura</li> <li>• Postura.</li> </ul>

**Figura 33 Objetivos educativos – CMACG**

Após esta definição de objetivos, indicava-se no programa os materiais didáticos necessários para as práticas pedagógicas: piano; aparelhagem hi-fi; música de todos os géneros, épocas, estilos e culturas. Além desses recursos, e como no quadro que se segue se pode verificar, havia ainda a indicação das obras musicais de referência para o desenvolvimento do gosto e conhecimento de repertório musical das várias épocas da História da Música.

<b>Obras de Repertório Musical</b>	
<b>1º grau</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1º And. <i>Primavera</i> de Vivaldi</li> <li>• Tocatta (<i>Tocata e fuga D m</i>) de Bach</li> <li>• 1º And. <i>Pequena Serenata Noturna K525</i> de Mozart</li> <li>• <i>Marcha para Banda Militar</i> de Beethoven</li> </ul>
<b>2º grau</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1º And. Concerto "<i>il Cardellino</i>" de Vivaldi</li> <li>• 1º And. <i>Concerto para 2 violinos BWV 1043</i> de Bach</li> <li>• <i>Concerto de Natal</i> de Corelli</li> <li>• <i>Flauta Mágica</i> (Rainha da noite, Papagueno) de Mozart</li> <li>• 2º And. <i>Sinf. N° 6, Op. 68</i> de Beethoven</li> </ul>
<b>3º grau</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sinfonia n° 39, K 543</i> de Mozart</li> <li>• 4º And. <i>9º Sinf. Op. 125</i> de Beethoven</li> </ul>
<b>4º grau</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Glória da Missa em Dó m K 427</i> de Mozart</li> <li>• <i>Glória da Missa Solemnis, Op. 123</i> de Beethoven</li> <li>• <i>Criação, hob. XXI: 2, 3º parte: "von deiner Gut"</i></li> </ul>
<b>5º grau</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1º and: <i>Sinf. N°5, D 485</i> de Schubert</li> <li>• "<i>Walkiria</i>" de Wagner</li> <li>• 1º And. <i>da Sinf. n° 4, Op. 98</i> de Brahms</li> <li>• 1º And. <i>Concerto para piano n° 2, Op. 18</i> de Rachmaninov</li> </ul>
<b>6º grau</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Prélude à l'après-midi d'un Faune</i> de C. Debussy</li> <li>• <i>La Valse</i> de M. Ravel</li> <li>• <i>Pedro e o Lobo</i> de S. Prokofiev</li> <li>• <i>Valsa Suite Jazz n°2</i> de Shostakovitch</li> <li>• <i>Raposódia in Blue</i> de G. Gershwin</li> <li>• <i>3 Sketches Latino-Americanos</i> de A. Copland</li> <li>• <i>West side story</i> de L. Bernstein</li> </ul>
<b>7º grau</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sagração da Primavera</i> de I. Stravinsky</li> <li>• <i>Le Boeuf sur le toit</i> de D. Milhaud</li> <li>• <i>Metamorfoses</i> sinfónicas de P. Hindemith</li> <li>• <i>Quarteto para o fim dos tempos</i> de O. Messiaen</li> </ul>
<b>8º grau</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Noite transfigurada</i> de A. Shonberg</li> <li>• <i>Pierrot Lunair</i> de A. Shonberg</li> <li>• <i>Concerto para violino</i> de A. Berg</li> <li>• <i>España en el coraçon (la guerra)</i> de L. Nono</li> <li>• <i>11 Folk Songs</i> de L. Bério</li> <li>• <i>Adiéu 21</i> de Stockhause</li> <li>• <i>Stabat Mater</i> de Penderecky</li> <li>• <i>Variações Sopros, Cordas e Teclado</i> de S. Reich</li> <li>• <i>Anima Mundi</i> de Ph. Glass</li> <li>• <i>Concerto para Piano</i> de J. Cage</li> </ul>

**Figura 34 Obras musicais – CMACG**

A secção seguinte do programa de Formação Musical apresenta em 4 domínios os conteúdos programáticos que estavam definidos para cada grau. Eram eles: a *Melodia*, o *Ritmo*, a *Harmonia* e os

*Conceitos Teóricos.* Embora este domínio dos *Conceitos Teóricos* não estivesse explícito no programa do Curso de Iniciação Musical, verificava-se a existência de temas de estudo próximos dos conceitos teóricos. Disso é exemplo o estudo das famílias dos instrumentos, dos agrupamentos instrumentais, da forma, do andamento, do pentagrama, das dinâmicas, dos sinais musicais, da articulação, entre outros. Da leitura feita ao programa de todos os ciclos de ensino, constatou-se que todos os conteúdos programáticos previstos para cada grau de ensino surgiam enquadrados nos 4 domínios supracitados (*Melodia, o Ritmo, a Harmonia* e os *Conceitos Teóricos*), prevendo-se que fossem desenvolvidos de forma integrativa ao longo dos vários ciclos de ensino: 1º Ciclo do Ensino Básico correspondendo ao Curso de Iniciação Musical, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico ao Curso Básico de Música e ensino secundário ao Curso Secundário de Música.

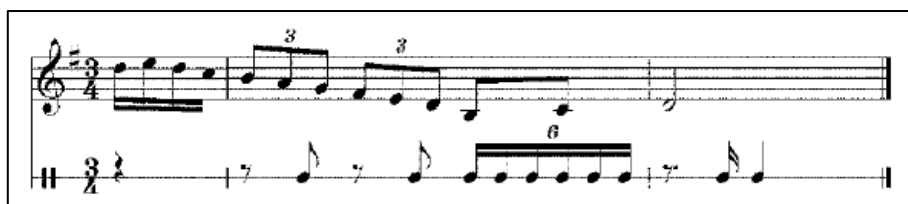
Ao nível do Curso de Iniciação Musical, 1º Ciclo do Ensino Básico, os conteúdos abordados no âmbito da *Melodia, do Ritmo e da Harmonia* eram estudados, numa primeira fase, de forma sensorial para, depois, serem novamente abordados através da sua escrita e leitura. Os temas sobre os quais a *Melodia* era estudada neste ciclo eram os graus da escala, os intervalos, as claves e as tonalidades. Por sua vez, ao nível do *Ritmo*, os temas estudados eram as células rítmicas e os compassos. Neste domínio estavam também definidos os níveis de execução dos exercícios rítmicos em estudo. Ao nível da *Harmonia*, os temas estudados denominavam-se de organizações sonoras, cadências, acordes e funções harmónicas. A figura que se segue apresenta a forma como era planeado o estudo da *Harmonia* neste ciclo (1º Ciclo do Ensino Básico correspondendo ao Curso de Iniciação)

HARMONIA				
Áreas de Trabalho	Organizações Sonoras	Cadências	Acordes	Funções Harmônicas
Sensorial	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Distinção entre modo Maior e menor;</li> <li>Outros modos (sensorialmente);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1º / 2º / 3º e 4º</li> <li>Conclusivas e suspensivas;</li> <li>Cadência Perfeita e à Dominante;</li> </ul>	<p>1º e 2º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer entre M/m dispostas no E.F. ou em qualquer inversão;</li> </ul> <p>3º e 4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer entre M/m dispostas em qualquer inversão e posição.</li> </ul>	<p>1º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecimento da Função de Tónica;</li> </ul> <p>2º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecimento da Função de Dominante;</li> </ul> <p>3º e 4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecimento da Função de Tónica e Dominante;</li> </ul>
Leitura	<p>1º / 2º</p> <p>-----</p> <p>3º e 4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Modo Maior e Modo menor;</li> <li>Pentatónica.</li> </ul>	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <p>-----</p>	<p>1º / 2º / 3º</p> <p>-----</p> <p>4º</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer os Acordes escritos (P.M. e P.m., no E.F.);</li> <li>- Acordes associados à Tónica ou 1º grau das tonalidades definidas no programa.</li> </ul>	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <p>-----</p>
Escrita	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <p>-----</p>	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <p>-----</p>	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <p>-----</p>	<p>1º / 2º / 3º e 4º</p> <p>-----</p>

Legenda: 1º ANO; 2º ANO; 3º ANO; 4º ANO

**Figura 35 Harmonia: Plano de estudo – Curso de Iniciação Musical – CMACG**

No Curso Básico de Música e no Curso Secundário de Música a *Melodia* era estudada através de práticas pedagógicas como a leitura a solo ou acompanhada (piano ou gravação) de frases melódicas e a escrita por ditado de frases melódicas, também elas, tocadas ao piano ou por gravação. No caso do Curso Secundário de Música era também possível que esta prática fosse realizada através da memorização melódica. Em ambas as práticas, leitura e escrita, as frases melódicas podiam conter modulações. Algo que se previa ocorrer a partir do 3º grau. A partir do 6º grau, a leitura e escrita de frases melódicas podiam ser de melodias modais com uma linha (voz) rítmica que deveria ser simultaneamente lida ou escrita, no caso dos ditados. A tonalidade, o modo, o tipo de intervalos, a métrica, assim como o número de vozes de cada frase melódica determinava o nível de dificuldade ou grau em que certo exercício era estudado. A figura que segue apresenta como exemplo uma melodia a ser lida (entoada) no 6º grau (Curso Secundário de Música), prevendo-se que, à sua leitura, se associe em simultâneo a leitura do ritmo escrito como acompanhamento.



**Figura 36 Melodia modal a uma voz com acompanhamento – CMACG**

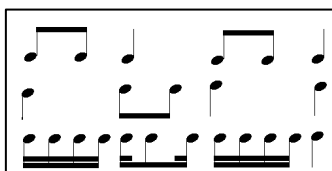
Para o domínio da *Melodia* incluía-se ainda a identificação, reconhecimento e discriminação auditiva de elementos musicais como escalas e intervalos e modos (dórico, frígio, lídio, mixolídio, eólio, lócrio e jônio).

Ao nível do *Ritmo* previa-se que o estudo e desenvolvimento de competências versasse sobre o estudo dos compassos regulares (simples e compostos) e dos compassos irregulares. Para tal, as práticas desenvolvidas eram a leitura e escrita por ditado de frases rítmicas a uma ou mais vozes. No caso do Curso Secundário de Música, era possível que a leitura surgisse com mudanças de compasso e com equivalências como *colcheia = colcheia*. Tome-se como exemplo:



**Figura 37 Leitura rítmica – 6º grau – CMACG**

Nas leituras rítmicas indicadas para o Curso Básico de Música, os exercícios eram a 1 parte (voz), sendo que a partir do 4º grau, a leitura rítmica passava a incluir a leitura a 2 partes (vozes). No Curso Secundário de Música, adicionava-se a esses exercícios a leitura a 3 partes (vozes) como a seguir se pode verificar



**Figura 38 Frase rítmica a 3 partes (vozes) – CMACG**

Neste domínio estava ainda explícito que no Curso Básico de Música a leitura rítmica era também realizada com nome de notas (leitura solfejada) em várias claves. Por sua vez, no programa do Curso Secundário não havia a referência sobre se as leituras rítmicas eram apenas de frases musicais percutidas, ou vocalizadas sem altura definida, ou se à leitura rítmica estava associado o nome das notas, sem a sua entoação (solfejo).

Ao nível da *Harmonia* verificava-se como prática pedagógica a identificação, reconhecimento e discriminação auditiva de vários tipos de acordes de 3 e 4 sons, com e sem inversões, com e sem lógica tonal funcional. Previa-se ainda que fosse realizada a identificação, reconhecimento e discriminação auditiva de sequências de acordes pela sua respetiva função tonal de modo que no final do Curso Básico

(5º grau) todas as funções tonais e acorde de 7ª da dominante pudessem ser incluídas nesse exercício. Além da continuidade destas práticas e destes conteúdos no Curso Secundário de Música, havia a destacar como conteúdos os vários acordes de 7ª e de 9ª, assim como os acordes de 6ª napolitana, de 6ª alemã, de 6ª italiana e de 6ª francesa.

No que dizia respeito aos *Conceitos Teóricos*, os tópicos em estudo eram vastos. Tome-se como exemplo: a duração dos compassos, a anacrusa, abreviaturas, repetições, intervalos, escalas, acordes, alterações, armações de clave, estilo e época das obras musicais, sinais de expressão, síncopa, graus tonais, índices de oitava, tons enarmônicos/homónimos, tons próximos, tons afastados, transposição, compassos irregulares, acordes de 6ª aumentada, forma sonata, ornamentação, entre outros.

Tal como já foi anteriormente referido, os conteúdos programáticos definidos para cada grau/curso, abordados no âmbito dos domínios *Melodia, Ritmo, Harmonia e Conceitos Teóricos*, estavam contemplados no currículo dos graus/cursos subsequentes que o aluno viesse a frequentar.

Ao nível da avaliação, estava definido que eram da responsabilidade do professor os critérios, trabalhos e métodos de avaliação a aplicar. Acrescenta-se ainda que, para cada ciclo/curso o programa de Formação Musical listava os conteúdos a avaliar e as respetivas matrizes de provas que se realizavam na modalidade escrita e na modalidade oral. No Curso de Iniciação Musical, a matriz apresentada é a da Prova que permitia o acesso ao Curso Básico de Música. Tratava-se de uma prova escrita em que os alunos eram avaliados ao nível do ritmo, melodia e harmonia através da identificação e escrita de excertos musicais. No Curso Básico de Música as matrizes apresentadas correspondiam ao final de 2º e do 3º Ciclo do Ensino Básico. De referir que, quer num caso, que noutro, o tipo de exercícios propostos era igual. Naturalmente esses exercícios diferenciavam-se no seu conteúdo que seguia o programa a que estava sujeito. Assim, víamos que os exercícios propostos para a prova escrita eram a escrita de frases melódicas e frases rítmicas, a identificação de acordes e de intervalos, a deteção e a correção de erros melódicos e erros rítmicos, a classificação e a construção de intervalos, de acordes e de escalas. Os exercícios propostos para a prova oral eram a entoação de uma melodia tonal, a leitura rítmica e a leitura rítmica com nome de notas (leitura solfejada). No caso do Curso Secundário de Música, a matriz apresentada era a da Prova Final de 8º grau. No caso da prova escrita os exercícios propostos eram a escrita de 3 vezes melódicas, a escrita de uma melodia modal com o respetivo acompanhamento percutido, a cifragem de acordes e a correção de erros de cifras, a escrita melódica por memorização, identificação de cadências, de correntes estilísticas, compositor e obra e, finalmente exercícios de carácter



teórico. Para a prova oral propunha-se a entoação melódica modal com percussão de acompanhamento rítmico, a entoação melódica tonal de forma transposta, a leitura melódica pantonal ou atonal, a leitura rítmica em vários modos de realização e a análise musical.

Como último aspeto a salientar, deve referir-se que, em todos os momentos em que se verificava a existência da avaliação através da realização de prova escrita e prova oral, o valor percentual /pontos atribuído a ambas as provas era o mesmo.

### **2.2.8. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA BEMPOSTA**

O Agrupamento de Escolas da Bemposta foi criado no ano letivo de 2010/2011, fazendo coincidir a sua constituição com a abertura da Escola Básica e Secundária da Bemposta, a escola-sede de agrupamento, vocacionada para o ensino das artes, no campo da música e do teatro (Agrupamento de Escolas da Bemposta, *s.d.a*, p. 2).

Situada no concelho de Portimão, este agrupamento é composto por onze unidades de ensino, distribuídas por três freguesias: Portimão, Alvor e Mexilhoeira Grande. A Escola da Bemposta representa atualmente um exemplo de oferta educativa pública no domínio das artes performativas, nomeadamente com a constituição de turmas de ensino integrado da música, do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, num total aproximado de uma centena de alunos (Agrupamento de Escolas da Bemposta, *s.d. a*, p. 7).

Enquanto instituição pública de ensino, e conforme consta no seu Projeto Educativo, o Agrupamento de Escolas da Bemposta, tem por missão “a promoção do sucesso individual dos seus alunos, em cada momento do seu percurso formativo e educativo, nomeadamente no ensino regular, nas áreas da formação artística, música e artes do espetáculo [...] num processo integrado de realização pessoal e profissional de todos quantos o constituem” (Agrupamento de Escolas da Bemposta, *s.d. a*, p. 30).

Em termos de gestão pedagógica, a escola dispõe de uma estrutura curricular dividida por sete departamentos, constituídos por vários grupos disciplinares. O grupo disciplinar a que corresponde a música, insere-se no Departamento das Artes Performativas, o qual é constituído por todos os professores de Música do ensino integrado e/ou cursos profissionais de música, e pelos professores de Artes do Espetáculo (Agrupamento de Escolas da Bemposta, *s.d. b*, pp. 30-31).

No que respeita à oferta educativa na área da música, a escola ministra o ensino da música em regime integrado para alunos do 2º e do 3º Ciclo do Ensino Básico e tem como oferta de percurso formativo o Curso Profissional de Instrumentista de Cordas, o Curso Profissional de Instrumentista de Teclas e o Curso Profissional de Instrumentista Jazz. A legislação em vigor determina que estes cursos profissionais confirmem a habilitação profissional de nível IV e permitam o acesso dos alunos ao ensino superior (Agrupamento de Escolas da Bemposta, *s.d. a*, p. 7). Conforme vem expresso no Regulamento Interno da escola, estes cursos destinam-se a alunos que concluíram o 9º ano de escolaridade ou equivalente e que pretendam aprender ou desenvolver as suas competências musicais (Agrupamento de Escolas da Bemposta, *s.d. a*, p. 65).

Enquanto parte integrante do plano curricular do ensino especializado da música ministrado no Agrupamento de Escolas da Bemposta, a disciplina de Formação Musical tinha como Documento de Orientação Curricular uma planificação anual denominada por “Conteúdos Programáticos de Formação Musical | Ensino Integrado de Música” (Anexo 11). Pela forma como estruturava e descrevia os conteúdos abordados na disciplina de Formação Musical, esse documento permitiu-nos uma visão sobre a forma como esta disciplina era concebida no Curso Básico de Música (2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, ensino integrado) em termos de conteúdos programáticos e práticas pedagógicas.

Estruturalmente, os “Conteúdos Programáticos de Formação Musical | Ensino Integrado de Música” apresentavam-se numa tabela com a descrição, por anos de escolaridade (do 5º ao 9º ano), dos conteúdos programáticos abordados. Esta descrição de conteúdos fazia-se corresponder a dois domínios específicos, o domínio da Apropriação da Linguagem Musical e o domínio da Aplicação da Linguagem Musical, e listava aqueles que eram abordados em cada um dos períodos letivos do ano escolar/nível de ensino a que respeitava.

Relativamente ao domínio da Apropriação da Linguagem Musical previa-se que, ao longo dos três períodos letivos do 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º ano), fossem abordados os conteúdos teóricos que a seguir se listam:

<b>Apropriação da linguagem musical: Conteúdos</b>	
<b>5º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pauta e notas musicais</li> <li>• Clave de Sol, Fá e percussão</li> <li>• Figuras e pausas musicais</li> <li>• Compassos simples e compostos</li> <li>• Barras de divisão simples, duplas, finais e de repetição</li> <li>• Acidentes constitutivos, ocorrentes e de precaução</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tonalidade maior e menor</li> <li>• Ordem dos sustenidos e bemóis</li> <li>• Escalas diatônicas do modo maior até 3 alterações</li> <li>• Ligaduras de prolongação e de expressão</li> <li>• Ponto de aumentação</li> <li>• Acidentes e alterações</li> <li>• Tom e meio tom cromático</li> <li>• Intervalos simples ascendentes e descendentes melódicos e harmônicos no âmbito da 5ª P (exceto a 8ª P)</li> <li>• Sinais de dinâmica</li> <li>• Anacrusa</li> <li>• Quiálteras (tercina)</li> <li>• Escalas diatônicas do modo maior até 5 alterações</li> <li>• Todos os intervalos ascendentes e descendentes, melódicos e harmônicos no âmbito da 5ª A (exceto a 8ª A)</li> <li>• Escalas diatônicas do modo maior até 7 alterações</li> <li>• Acordes maiores, menores, aumentados e diminutos no estado fundamental</li> <li>• Tempos fortes e fracos</li> <li>• Nome dos graus da escala</li> <li>• Agógica</li> </ul>
<b>6º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acordes maiores, menores, aumentados e diminutos no estado fundamental e as suas inversões</li> <li>• Notas naturais e notas alteradas, Tons homônimos</li> <li>• Escalas menores na fórmula natural até 7 alterações</li> <li>• Graus modais</li> <li>• Síncopas</li> <li>• Notas a contratempo</li> <li>• Todos os intervalos</li> <li>• Andamentos</li> <li>• Ritmo e melodia</li> <li>• Escalas menores na fórmula harmônica até 7 alterações</li> <li>• Escalas menores na fórmula melódica até +7 alterações,</li> <li>• Abreviaturas,</li> <li>• Enarmonia,</li> <li>• Escalas enarmônicas,</li> <li>• Intervalos consonantes (3ª M e m, 4ª P, 5ª P, 8ª P, 6ª M e m) e dissonantes (2ª M e m, tritono, 7ª M e m)</li> </ul>

**Quadro 19 Apropriação da linguagem musical, 2º Ciclo do Ensino Básico – AEB**

Os conteúdos abordados no 2º Ciclo do Ensino Básico, no domínio da Aplicação da Linguagem Musical eram idênticos aos que haviam sido já abordados aquando da Apropriação da Linguagem Musical. Porém, a leitura do documento “Conteúdos Programáticos de Formação Musical|Ensino Integrado de Música” (Anexo 11) sugere-nos a existência de uma abordagem pedagógica mais prática desses conteúdos. O quadro que a seguir se apresenta expõe as práticas pedagógicas e conteúdos programáticos associados desenvolvidos ao longo dos três períodos letivos do 2º Ciclo do Ensino Básico.

<b>Aplicação da linguagem musical: Conteúdos</b>	
<b>5º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leituras rítmicas em compasso simples e composto a uma parte</li> <li>• Leituras melódicas (Dó M) na Clave de Sol e Fá,</li> <li>• Solfejo rezado Clave de Sol e Fá</li> <li>• Construção de escalas maiores até 7 alterações</li> <li>• Construção e classificação de intervalos ascendentes e descendentes, melódicos e harmônicos no âmbito da 5ª A (exceto a 8ª A)</li> <li>• Identificação de tonalidades maiores até 7 alterações</li> <li>• Construir e classificar acordes maiores, menores, aumentados e diminutos no estado fundamental</li> <li>• Ditados rítmicos em compasso simples e composto a uma parte</li> <li>• Ditados melódicos em compasso simples e composto a uma voz (Dó M)</li> <li>• Reconhecimento auditivo de intervalos ascendentes e descendentes, melódicos e harmônicos no âmbito da 5ª A (exceto a 8ª A)</li> <li>• Ditados de notas no âmbito da 5ª P (exceto a 8ª P), apenas com intervalos simples</li> <li>• Reconhecimento de acordes maiores, menores, aumentados e diminutos no estado fundamental,</li> <li>• Quatro canções do programa</li> </ul>
<b>6º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leituras rítmicas em compasso simples e composto a uma parte</li> <li>• Leituras melódicas (Dó M e Lá m) na Clave de Sol e Fá,</li> <li>• Solfejo rezado na Clave de Sol e Fá</li> <li>• Construção de escalas maiores e menores naturais, harmônicas e melódicas até 7 alterações</li> <li>• Construção e classificação de intervalos ascendentes e descendentes, melódicos e harmônicos</li> <li>• Identificação de tonalidades maiores e menores até 7 alterações</li> <li>• Construir e classificar acordes maiores, menores, aumentados e diminutos no estado fundamental e suas inversões</li> <li>• Ditados rítmicos em compasso simples e composto a uma parte</li> <li>• Ditados melódicos em compasso simples e composto a uma voz (Dó M e Lá m)</li> <li>• Reconhecimento auditivo de intervalos ascendentes e descendentes, melódicos e harmônicos</li> <li>• Ditados de notas no âmbito da 5ª P (exceto a 8ª P), apenas com intervalos simples</li> <li>• Reconhecimento de acordes maiores, menores, aumentados e diminutos no estado fundamental e suas inversões</li> <li>• Quatro canções do programa</li> </ul>

**Quadro 20 Aplicação da linguagem musical, 2º Ciclo do Ensino Básico – AEB**

No 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º ano) os conteúdos programáticos da disciplina de Formação Musical abordados no âmbito do domínio da Apropriação da Linguagem Musical previam a continuidade, desenvolvimento e revisão dos conteúdos que haviam sido abordados no anterior ciclo de ensino. A esses acrescentava-se o estudo dos conteúdos que a seguir apresentamos:

<b>Apropriação da linguagem musical: Conteúdos</b>	
<b>7º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervalos compostos (9ª, 10ª, 11ª e 12ª)</li> <li>• Quiálteras (2, 5, 6, e 7)</li> <li>• Tons próximos diretos, indiretos e afastados,</li> <li>• Diapasão,</li> <li>• Metrônomo</li> <li>• Géneros (diatónico, cromático e misto)</li> <li>• Compassos mistos</li> <li>• Articulação</li> <li>• Modulações passageiras/definitivas</li> </ul>
<b>8º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala cromática,</li> <li>• Clave de Dó na 3ª linha</li> <li>• Acordes de 7ª e 9ª e suas inversões</li> <li>• Transposição</li> <li>• Ornamentos</li> </ul>
<b>9º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meia cadência e picarda), Clave de Dó na 4ª linha</li> <li>• Revisão de toda a teoria lecionada nos anos transatos</li> </ul>

**Quadro 21 Apropriação da linguagem musical, 3º Ciclo do Ensino Básico – AEB**

Tal como já se havia verificado no 2º Ciclo do Ensino Básico, também aqui, no 3º Ciclo do Ensino Básico, o domínio da Aplicação da Linguagem Musical, previa uma abordagem pedagógica prática dos seus conteúdos. Exemplo disso, o quadro que se segue apresenta os principais conteúdos estudados em cada um dos anos de escolaridade deste ciclo de ensino.

<b>Aplicação da linguagem musical: Conteúdos</b>	
<b>7º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leituras rítmicas em compasso simples e composto a uma e duas partes</li> <li>• Leituras melódicas maiores e menores (até duas alterações) na Clave de Sol e Fá</li> <li>• Solfejo rezado na Clave de Sol e Fá</li> <li>• Construção de escalas maiores e menores naturais, harmónicas e melódicas até 7 alterações,</li> <li>• Construção e classificação de todos os intervalos ascendentes e descendentes, melódicos e harmónicos</li> <li>• Identificação de tonalidades maiores e menores até 7 alterações</li> <li>• Construir e classificar acordes maiores, menores, aumentados e diminutos no estado fundamental e suas inversões</li> <li>• Ditados rítmicos em compasso simples e composto a uma e duas partes</li> <li>• Ditados melódicos em compasso simples e composto a uma e duas vozes (até duas alterações)</li> <li>• Reconhecimento auditivo de todos os intervalos ascendentes e descendentes, melódicos e harmónicos</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ditados de notas no âmbito da 8ª P (exceto os intervalos compostos)</li> <li>• Reconhecimento de acordes maiores, menores, aumentados e diminutos no estado fundamental e suas inversões</li> <li>• Quatro canções do programa</li> </ul>
<b>8º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leituras rítmicas em compasso simples e composto a uma e a duas partes</li> <li>• Leituras melódicas maiores e menores (até quatro alterações) na Clave de Sol e Fá,</li> <li>• Solfejo rezado na Clave de Sol e Fá e Dó, 3ª linha,</li> <li>• Construção de escalas maiores e menores naturais, harmônicas, melódicas e cromáticas até 7 alterações,</li> <li>• Construção e classificação de todos os intervalos ascendentes e descendentes, melódicos e harmônicos,</li> <li>• Identificação de tonalidades maiores e menores até 7 alterações,</li> <li>• Construir e classificar acordes maiores, menores, aumentados e diminutos no estado fundamental e suas inversões e acordes de 7ª e de 9ª e suas inversões,</li> <li>• Identificação de ornamentos,</li> <li>• Exercícios de transposição</li> <li>• Ditados rítmicos em compasso simples e composto a uma e a duas partes,</li> <li>• Ditados melódicos em compasso simples e composto a uma voz e a duas vozes (até 4 alterações),</li> <li>• Reconhecimento auditivo de todos os intervalos ascendentes e descendentes, melódicos e harmônicos,</li> <li>• Ditados de notas no âmbito da 8ª P (exceto os intervalos compostos),</li> <li>• Reconhecimento de acordes maiores, menores, aumentados e diminutos no estado fundamental e suas inversões,</li> <li>• Quatro canções do programa</li> </ul>
<b>9º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leituras rítmicas em compasso simples e composto a uma e a duas partes</li> <li>• Leituras melódicas maiores e menores (até 7 alterações) na Clave de Sol e Fá</li> <li>• Solfejo rezado na Clave de Dó, 3 e 4ª linha</li> <li>• Construção de escalas maiores e menores naturais, harmônicas, melódicas e cromáticas até 7 alterações,</li> <li>• Construção e classificação de todos os intervalos ascendentes e descendentes, melódicos e harmônicos</li> <li>• Identificação de tonalidades maiores e menores até 7 alterações</li> <li>• Construir e classificar acordes maiores, menores, aumentados e diminutos no estado fundamental e suas inversões e acordes de 7ª e de 9ª e as suas inversões</li> <li>• Identificação de ornamentos</li> <li>• Exercícios de transposição</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação de cadências escritas</li> <li>• Ditados rítmicos em compasso simples e composto a uma e a duas partes</li> <li>• Ditados melódicos em compasso simples e composto a uma voz e a duas vozes (até 7 alterações)</li> <li>• Reconhecimento auditivo de todos os intervalos ascendentes e descendentes, melódicos e harmônicos</li> <li>• Ditados de notas no âmbito da 8ª P (exceto os intervalos compostos)</li> <li>• Reconhecimento de acordes maiores, menores, aumentados e diminutos no estado fundamental e suas inversões</li> <li>• Reconhecimento auditivo de cadências</li> <li>• Quatro canções do programa</li> </ul>
--	---

**Quadro 22 Aplicação da linguagem musical, 3º Ciclo do Ensino Básico – AEB**

Conforme se pode constatar no documento “Conteúdos Programáticos de Formação Musical | Ensino Integrado de Música” a aprendizagem musical desenvolvida na disciplina de Formação Musical era considerada em dois momentos, fazendo-se o primeiro constituir pela apropriação da linguagem musical para, de seguida, num segundo momento, se poder aplicar esses mesmos conteúdos a experiências de aprendizagem de carácter mais prático, por exemplo: exercícios de leitura, exercícios de reconhecimento musical, exercícios de escrita, exercícios de aplicação de conhecimentos teóricos, entre outros.

**2.2.9. AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE FORMAÇÃO MUSICAL**

As Aprendizagens Essenciais de Formação Musical (Anexo 12) homologadas pelo Despacho n.º 7415/2020, de 24 de julho constituem um documento de orientação curricular que, a partir do ano letivo 2020–2021, irá servir de base à planificação, desenvolvimento e avaliação das aprendizagens a realizar no âmbito dos cursos artísticos especializados do Ensino Básico e Secundário de música. Conforme consta do diploma, pretende-se que esse documento de orientação curricular sirva a promoção de um ensino de qualidade com aprendizagem efetivas e significativas a desenvolver por todos os alunos:

Estas aprendizagens essenciais correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificadas como os conhecimentos disciplinares estruturados, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo por referência o ano de escolaridade (Despacho n.º 7415/2020, de 24 de julho).

O documento que apresenta as Aprendizagens Essenciais de Formação Musical concebe a música como “[...] linguagem universal, comum a diferentes civilizações e culturas e que serve como

meio de união e diálogo intercultural” (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, s.d. b; Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, s.d. c). Descrita como uma linguagem específica e complexa, considera-se ainda nesse documento que a música, na sua essência, é intuitivamente apreendida e apreciada por todos.

Sobre o objetivo principal definido para a orientação da prática pedagógica da disciplina de Formação Musical, verifica-se que esse se centra no desenvolvimento de conhecimentos e competências relacionadas com a audição e a leitura musical, sem comprometer, no entanto, a formação prévia e imprescindível das competências sensoriais associadas. Define-se ainda que a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências musicais terão por base a prática e experiência musical:

A partir da audição e da escuta musical e através da leitura, da interpretação em conjunto, do cantar, do tocar, do improvisar, do olhar, do escutar, as crianças e jovens dialogam e constroem significados, partilhando-os e transformando-os, enriquecendo assim as suas práticas e horizontes culturais, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, s.d. b; Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, s.d. c).

Pela forma como as Aprendizagens Essenciais de Formação Musical são consideradas em termos de progressão curricular ao longo dos ciclos de estudos (Básico e Secundário), entende-se que os vários saberes de qualquer ano/grau de ensino possam ser abordados nos anos subsequentes, uma vez que a aprendizagem musical, tal como desenvolvida na disciplina de Formação Musical, se estruturará numa lógica de espiral, quer de conceitos, quer de experiências sensoriais. A aprendizagem que se pretende desenvolver na disciplina de Formação Musical será assim cumulativa, integrativa, evolutiva e sempre aberta a novas informações, sendo observável uma gradual complexificação, tanto a nível oral como a nível da escrita dos vários domínios de conhecimento: ritmo, melodia, harmonia e teoria musical.

Em termos de conceção estratégica das práticas pedagógicas, a operacionalização das Aprendizagens Essenciais de Formação Musical, não foi concebida para que se seguissem orientações ou estratégias pedagógicas específicas, uma vez que se entende que o processo de ensino e aprendizagem, tal como se pretende para a disciplina de Formação Musical, seja flexível e devidamente ajustado ao contexto e à realidade de cada aluno.



Ao longo do 2.º Ciclo do Ensino Básico, a disciplina de Formação Musical pretende proporcionar vivências e experiências concretas levando os alunos a adquirir uma formação musical coesa e fundamentada num desenvolvimento cognitivo, pessoal, social e musical devidamente integrado. Nesse sentido, a disciplina de Formação Musical está intrinsecamente ligada às restantes disciplinas do Curso Básico de Música, mantendo uma relação estreita com as disciplinas de Instrumento e Classes de Conjunto.

Estruturadas em três organizadores, (1) Sensorial, (2) Leitura e Escrita, (3) Criação, as Aprendizagens Essenciais a desenvolver na disciplina de Formação Musical do ensino especializado de música, 2.º Ciclo do Ensino Básico, serão operacionalizadas com base nos seguintes conceitos e ideias-chave:

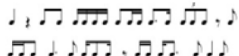
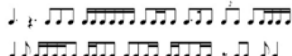
<b>Conceitos e ideias-chave</b>
Notação musical   Pauta   Altura   Intensidade   Pulsação   Frase   Compassos   Ritmo   Melodia   Harmonia   Intervalos melódicos   Intervalos harmónicos   Desenvolvimento auditivo   Leitura musical   Imitação   Reprodução   Improvisação   Modo Maior   Modo menor.

**Quadro 23 AEFM: Conceitos e ideias-chave (2º Ciclo do Ensino Básico).**

O quadro que se segue sintetiza aquelas que são as principais aprendizagens, conhecimentos, capacidades e atitudes que se pretende que os alunos venham a desenvolver neste ciclo de ensino.

<b>Conhecimentos, Capacidades e Atitudes</b>
<p style="text-align: center;"><b>1º Sensorial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconhecer a pulsação, a divisão e o ritmo.</li> <li>● Comparar características rítmicas, melódicas, harmónicas, dinâmicas, formais, tímbricas e de textura em repertório de referência, de épocas, estilos e géneros diversificados.</li> <li>● Distinguir auditivamente as diferentes famílias dos instrumentos da orquestra.</li> <li>● Entoar canções e melodias, podendo ser previamente memorizadas, com e sem o nome das notas, mantendo a afinação e o ritmo.</li> <li>● Reconhecer auditivamente acordes de três sons: <i>maiores, menores ou diminutos</i>.</li> <li>● Reconhecer e identificar auditivamente intervalos melódicos ou harmónicos (quantitativa e qualitativamente): <i>2ªM, 2ªm, 3ªM, 4ªP, 5ªP, 8ªP</i></li> <li>● Reconhecer auditivamente escalas: <i>maiores e menores</i>.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>2º Leitura e Escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Associar e comparar movimentos e padrões melódicos, rítmicos ou melódico-rítmicos.</li> <li>● Conhecer e manifestar compreensão das finalidades da escrita musical.</li> <li>● Conhecer e aplicar os compassos: 2/4, 3/4, 4/4 e 6/8, 9/8, 12/8.</li> <li>● Ler notas por relatividade e nas seguintes claves: clave de Sol (2.ª linha); clave de Fá (4.ª linha); em pauta dupla (alternando as duas claves); em pauta dupla (leitura vertical).</li> </ul>

- Ler e escrever frases rítmicas com diferentes figuras e células rítmicas:

Unidade de tempo=Semínima	Unidade de tempo=Semínima com ponto
	

- Ler e entoar frases melódicas em tonalidades maiores com até 2 alterações e tonalidades menores com 1 alteração (menor natural e harmónica).
- Registrar uma melodia escutada, com ou sem ritmo previamente apresentado, a uma voz e nas tonalidades propostas.
- Registrar ditados de sons até ao intervalo de 3º M, 5ªP e 8ªP, dentro das tonalidades propostas.
- Atribuir, a notas dadas, o ritmo que uma audição sugere.
- Escrever acordes de três sons: maiores, menores ou diminutos.
- Escrever qualquer intervalo, incluindo aumentado e diminuto, na pauta simples ou dupla.
- Reconhecer funções tonais: tónica, dominante e sub-dominante (IV).
- Escrever qualquer escala entre: maior e menor (natural, harmónica e melódica).

### 3º criação

- Imitar e improvisar através da voz, ou por percussão corporal, sons em diferentes registos de altura.
- Improvisar frases melódicas simples, partindo de diferentes estímulos melódicos, rítmicos e/ou harmónicos, sem o nome das notas, a partir de uma sequência harmónica em divisão binária ou ternária e nas tonalidades maiores ou menores.
- Criar variações simples de uma frase musical.

### Quadro 24 AEFM: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (2º Ciclo do Ensino Básico).

No 3.º Ciclo do Ensino Básico, no 7.º ano/3.º grau, a disciplina de Formação Musical desenvolve-se com base na persistência, continuidade e aprofundamento das aprendizagens realizadas ao longo do 2.º Ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º anos /1.º e 2.º graus). Mantendo uma relação de sentido e significado com as disciplinas de Instrumento e Classe de Conjunto, a disciplina de Formação Musical tem como objetivo para este ciclo de estudos o desenvolvimento da literacia musical que, decorrente da própria música, está associado ao desenvolvimento da compreensão musical e ao aprofundamento das competências de audição, de leitura e de escrita musical. No ano seguinte, 8.º ano / 4.º grau, o currículo mantém a lógica de continuidade já verificada no ano/grau anterior. Prevalecem os ideais e princípios desenvolvidos no início do 3.º Ciclo do Ensino Básico, especialmente aqueles a que respeita o desenvolvimento da literacia musical e da compreensão musical. Desse modo pretende-se que os alunos adquiram as competências e as ferramentas necessárias que lhes permitam uma melhor vivência e aprendizagem musical naquele que, posteriormente, será o último ano do Curso Básico de Música, o 9.º ano/5.º grau. Na conclusão deste ciclo de estudos musicais, o trabalho desenvolvido na disciplina de Formação Musical visa sobretudo a consolidação das aprendizagens até então desenvolvidas. Com isso, pretende-se que os alunos adquiram as ferramentas e competências necessárias que lhes servirão não

só para a progressão dos estudos musicais no Cursos Secundário de Música, como também para a prática e experiência musical fora do ensino especializado da música.

Estruturadas em três organizadores, (1) Sensorial, (2) Leitura e Escrita, (3) Criação, as Aprendizagens Essenciais a desenvolver na disciplina de Formação Musical do ensino especializado de música, 3.º Ciclo do Ensino Básico, serão operacionalizadas com base nos seguintes conceitos e ideias-chave:

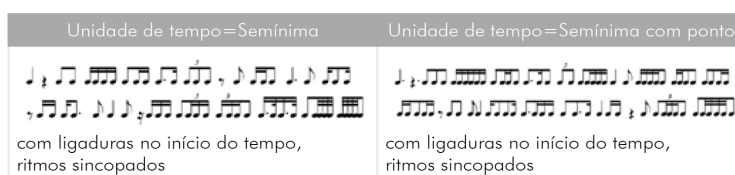
<b>Conceitos e ideias-chave</b>
Notação musical   Pauta   Altura   Intensidade   Pulsação   Frase   Dinâmica   Agógica   Compassos   Ritmo   Melodia   Intervalo   Harmonia   Acorde   Polifonia   Função tonal   Desenvolvimento auditivo   Leitura musical   Imitação   Reprodução   Improvisação   Modo Maior   Modo menor   Forma.

**Quadro 25 AEFM: Conceitos e ideias-chave (3º Ciclo do Ensino Básico)**

O quadro que se segue sintetiza aquelas que são as principais aprendizagens, conhecimentos, capacidades e atitudes que se pretende que os alunos venham a desenvolver ao longo do 3º Ciclo do Ensino Básico do Curso Básico de Música.

<b>Conhecimentos, Capacidades e Atitudes</b>				
<p><b>1º Sensorial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a pulsação, a divisão e o ritmo.</li> <li>• Comparar características rítmicas, melódicas, harmónicas, dinâmicas, formais, tímbricas e de textura em repertório de referência, de épocas, estilos e géneros diversificados.</li> <li>• Entoar canções e melodias, podendo ser previamente memorizadas, com e sem o nome das notas, mantendo a afinação e o ritmo.</li> <li>• Reconhecer auditivamente acordes: maiores, menores, diminutos (estado fundamental e inversões) aumentados e sétima da dominante.</li> <li>• Reconhecer e identificar auditivamente intervalos: 2ªM, 2ªm, 3ªM, 3ªm, 4ªP, 4ªA, (5ªd), 5ªP, 6ªM, 6ªm, 7ªM, 7ªm, 8ªP</li> <li>• Reconhecer auditivamente escalas: maiores, menores (natural, harmónica ou melódica), mistas, hexáfona, hispano-árabe ou cigano-húngara.</li> </ul> <p><b>2º Leitura e Escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Associar e comparar movimentos e padrões melódicos, rítmicos ou melódico-rítmicos.</li> <li>• Conhecer e manifestar compreensão das finalidades da escrita musical.</li> <li>• Conhecer e aplicar os seguintes compassos:</li> </ul> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">SIMPLES</th> <th style="text-align: center;">COMPOSTOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">2/4, 3/4, 4/4, 2/2, 3/2, 4/2, 2/8, 3/8, 4/8</td> <td style="text-align: center;">6/8, 9/8, 12/8, 6/4, 9/4, 12/4, 6/16, 9/16, 12/16</td> </tr> </tbody> </table>	SIMPLES	COMPOSTOS	2/4, 3/4, 4/4, 2/2, 3/2, 4/2, 2/8, 3/8, 4/8	6/8, 9/8, 12/8, 6/4, 9/4, 12/4, 6/16, 9/16, 12/16
SIMPLES	COMPOSTOS			
2/4, 3/4, 4/4, 2/2, 3/2, 4/2, 2/8, 3/8, 4/8	6/8, 9/8, 12/8, 6/4, 9/4, 12/4, 6/16, 9/16, 12/16			

- Ler por relatividade e nas seguintes claves: clave de Sol (2ª linha), clave de Fá (4ª linha) e clave de Dó (3ª linha e 4ª linha); ler em pauta dupla (leitura vertical); ler em claves alternadas.
- Ler e escrever frases rítmicas com diferentes figuras e células rítmicas:



- Ler figuras/células rítmicas com as seguintes unidades de tempo: mínima=1, mínima pontuada=1, colcheia=1 e semicolcheia=1.
- Ler e entoar frases melódicas simples nas seguintes tonalidades: maiores (até 4 alterações); menores (até 4 alterações) nas formas natural, harmónica e melódica.
- Registrar uma melodia escutada, sem ritmo previamente apresentado, a uma voz e nas tonalidades propostas.
- Registrar ditados de sons, sem contexto tonal, com os intervalos trabalhados auditivamente.
- Atribuir, a notas dadas, o ritmo que uma audição sugere.
- Escrever acordes de três sons: maiores, menores e diminutos, em qualquer estado e/ou inversão, aumentados e sétima da dominante.
- Escrever a melodia de um baixo com indicação da função tonal: I, IV, V, I6, V6 e VI graus, nos modos maior e menor.
- Registrar excertos musicais polifónicos a 2 vozes.
- Escrever e classificar qualquer intervalo, na clave de Sol, de Fá ou com alternância de claves.
- Escrever qualquer escala: maior, menor (nas formas natural, harmónica e melódica), cromática, hexáfona, hispano-árabe e cigana-húngara.

### **3ª criação**

- Imitar e improvisar através da voz, ou por percussão corporal, sons em diferentes registos de altura.
- Improvisar frases melódicas, partindo de diferentes estímulos melódicos, rítmicos e/ou harmónicos.
- Criar variações simples de uma frase musical.
- Improvisar frases rítmicas em compasso simples ou composto.
- Improvisar frases melódicas: *sem o nome das notas, em modo maior ou menor; partindo de um motivo melódico inicial, com o nome das notas e com um ritmo imposto.*

### **Quadro 26 AEFM: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (3º Ciclo do Ensino Básico).**

No Curso Secundário de Música, 10º, 11º e 12º anos/6º, 7º e 8º graus, a disciplina de Formação Musical tem por objetivo “desenvolver e potenciar a compreensão musical tendo por base a música, ou seja, propõe um trabalho assente essencialmente na escuta, crítica e reflexão da própria música, evitando assim alguma abstração” (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, s.d. c.). Dando continuidade às aprendizagens desenvolvidas no Curso Básico de Música e no pressuposto de que os alunos venham a prosseguir estudos ao nível do ensino superior, pretende-se que, a partir do 10.º ano/6º grau e ao longo de todo o Curso Secundário de Música, a disciplina de Formação Musical possa expandir

os conhecimentos e as competências musicais dos alunos ao nível da leitura e reconhecimento de frases rítmicas com mudanças de compasso, ao nível da escrita e reprodução de excertos musicais atonais e modais e, finalmente, ao nível do trabalho auditivo, de análise e de escrita de exemplos musicais de complexidade crescente tanto ao nível polifónico como rítmico. O desenvolvimento musical dos alunos nos domínios anteriormente referidos deverá ser continuado no 11.º ano/7º grau. Neste ano/grau de ensino, os trabalhos pedagógicos desenvolvidos na disciplina de Formação Musical visam essencialmente o aprofundamento e consolidação das aprendizagens e competências abordadas em anos/graus anteriores de ensino. Finalmente, no 12.º ano, último ano do Curso Secundário de Música, não se prevê a introdução de novos conhecimentos musicais na disciplina de Formação Musical, antes a consolidação das aprendizagens, conceitos, conhecimentos, competências e experiências vividas nos anos anteriores.

Ao longo deste ciclo de estudos, em estreita ligação com todas as disciplinas ministradas nos vários cursos secundários de música, pretende-se que a disciplina de Formação Musical contribua para que os alunos adquiram as competências e as ferramentas necessárias para uma melhor compreensão, conhecimento e desempenho escolar nessas mesmas disciplinas.

Estruturadas em três organizadores, (1) Sensorial, (2) Leitura e Escrita, (3) Criação, as Aprendizagens Essenciais a desenvolver na disciplina de Formação Musical do ensino especializado de música, Ensino Secundário, serão operacionalizadas com base nos seguintes conceitos e ideias-chave:

<b>Conceitos e ideias-chave</b>
Notação musical   Pauta   Altura   Intensidade   Pulsação   Frase   Dinâmica   Agógica   Compassos   Ritmo   Melodia   Intervalo   Harmonia   Encadeamento harmónico   Cadência   Acorde   Polifonia   Função tonal   Desenvolvimento auditivo   Leitura musical   Imitação   Reprodução   Improvisação   Forma   Tonalidade   Modalidade   Atonalidade.

**Quadro 27 AEFM: Conceitos e ideias-chave (Ensino Básico e Ensino Secundário)**

O quadro que se segue sintetiza aquelas que são as principais aprendizagens, conhecimentos, capacidades e atitudes que se pretende que os alunos venham a desenvolver ao longo do ensino secundário, na disciplina de Formação Musical dos cursos especializados de música.

## Conhecimentos, Capacidades e Atitudes

### 1º Sensorial

- Distinguir diferentes contextos e organizações sonoras desde o sistema tonal ao pós-tonal.
- Analisar auditivamente excertos musicais, reconhecendo a instrumentação, a forma, o fraseado, a tonalidade ou modo, assim como o andamento e o compasso, ou outros elementos musicais relevantes.
- Reconhecer auditivamente qualquer intervalo simples ou composto.
- Reconhecer auditivamente qualquer acorde de 3 sons, no estado fundamental ou em qualquer inversão; acordes de 4 sons, sétima da dominante em qualquer inversão, sétima menor, sétima diminuta, sétima do sensível, sétima maior e acordes de 5 sons, nona maior e nona menor.
- Reconhecer qualquer frase rítmica.
- Reconhecer séries de sons tocadas ao piano e/ou por gravação.
- Reconhecer auditivamente encadeamentos harmónicos.

### 2º Leitura e Escrita

- Ler partituras em todas as claves estudadas (leitura melódica e vertical). Leitura na clave de Fá na 3ª linha; leitura vertical em com 4 claves.
- Ler e escrever frases rítmicas em qualquer compasso regular ou irregular e com mudanças de compasso.
- Entoar qualquer melodia tonal, atonal ou modal.
- Dissociar e registar o ritmo de melodias escutadas.
- Registar uma melodia escutada tonal ou atonal.
- Registar a melodia de um baixo, no modo Maior ou menor, com indicação da função (todos os graus).
- Analisar e completar frases melódicas escutadas, retiradas, por exemplo, de Corais de J. S. Bach, para escrita das quatro vozes
- Reconhecer cadências de entre as seguintes: perfeita, perfeita picarda, imperfeita, plagal, plagal picarda, suspensiva, evitada ou interrompida.
- Escrever e classificar qualquer acorde de 3 sons, no estado fundamental ou em qualquer inversão; acordes de 4 sons, sétima da dominante em qualquer inversão, sétima menor, sétima diminuta, sétima do sensível, sétima maior, nona maior e nona menor.

### 3º criação

- Improvisar frases rítmicas em compasso simples, composto ou misto.
- Improvisar frases melódicas: *partindo de um motivo melódico inicial; sobre um encadeamento harmónico tocado ao piano; com um ritmo imposto; tonais ou modais.*

## Quadro 28 AEFM: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (Ensino Secundário)

Enquanto parte integrante do processo de aprendizagem, a avaliação dos alunos realiza-se em todos os ciclos/graus de ensino em duas modalidades distintas: avaliação formativa e avaliação sumativa. A primeira, a avaliação formativa, “incide preferencialmente sobre os processos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas propostas pelo professor”; a segunda, a avaliação sumativa, “consiste num

juízo global que conduz à tomada de decisão no âmbito da classificação e da aprovação da disciplina, suportado por pontos de situação ou sínteses sobre as aprendizagens realizadas, com vista à melhoria dos percursos de aprendizagem” (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, *s.d.* b; Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, *s.d.* c).

O quadro seguinte apresenta nos seus vários pontos a forma como se procede à avaliação formativa e sumativa das aprendizagens desenvolvidas na disciplina de Formação Musical, nos cursos especializados de música, no Ensino Básico e no Ensino Secundário.

<b>Avaliação Formativa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise do desempenho oral no decorrer das atividades;</li> <li>• Realização de atividades de discussão orientadas por questões alusivas às temáticas do organizador e acompanhadas do preenchimento de grelhas de observação;</li> <li>• Análise pelo professor de registos de exercícios realizados pelo aluno;</li> <li>• Análise das atitudes ao nível da interação e colaboração com os pares e com o professor, bem como ao nível do cumprimento das normas de segurança pessoal;</li> <li>• Análise dos níveis de desempenho quanto às competências;</li> <li>• Autoanálise do desempenho dos alunos como mecanismo de autorregulação das suas aprendizagens.</li> </ul>
<b>Avaliação Sumativa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grelhas de observação de atividades realizadas (como seja o caso de leitura de partituras, reprodução oral ou instrumental) com vista à recolha de dados;</li> <li>• Testes escritos e orais;</li> <li>• Trabalhos individuais e/ou de grupo.</li> </ul>

**Quadro 29 AEFM: Avaliação.**

Tal como referido, as Aprendizagens Essenciais de Formação Musical apresentam-se como um documento de referência pedagógica que serve de orientação ao planeamento, desenvolvimento e avaliação das aprendizagens desenvolvidas na disciplina de Formação Musical dos cursos especializados de música. Com a função de indicar um denominador curricular comum para a disciplina de Formação Musical, este documento não anula a cultura de autonomia de escola nem a singularidade dos seus alunos. Antes expressa aqueles que são os conhecimentos, capacidades e atitudes que ao longo da escolaridade obrigatória (Curso Básico e Curso Secundário de Música) os alunos devem desenvolver numa ação de continua articulação curricular vertical e horizontal com as demais disciplinas dos planos de estudos em que a disciplina de Formação Musical está inserida.

O desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais de Formação Musical está associado à construção, partilha e transformação de significados musicais que se operacionalizam em consonância com as várias áreas de competências do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e que a seguir listamos:

<b>Áreas de competência do Perfil do Aluno</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Linguagens e textos</li><li>• Informação e comunicação</li><li>• Raciocínio e resolução de problemas</li><li>• Pensamento crítico e pensamento criativo</li><li>• Relacionamento interpessoal</li><li>• Desenvolvimento pessoal e autonomia</li><li>• Bem-estar, saúde e ambiente</li><li>• Sensibilidade estética e artística</li><li>• Saber científico, técnico e tecnológico</li><li>• Consciência e domínio do corpo</li></ul>

**Quadro 30 AEFM: Áreas de competência do Perfil do Aluno**

Quanto às estratégias de ensino a desenvolver, apresenta-se como exemplos de ações pedagógicas a promoção de estratégias que envolvam a organização de atividades artístico-musicais que materializem as aprendizagens e conhecimentos dos alunos, o desenvolvimento de experiências sonoras e musicais que estimulem a apreciação e fruição de diferentes contextos culturais, a memorização e a aplicação de conhecimentos a novas realidades e contextos, a reflexão crítica sobre práticas desenvolvidas pelo aluno e seus pares. Outras estratégias a destacar são as que implicam domínio técnico e utilização da voz e dos instrumentos na performance musical, a utilização dos elementos expressivos da música e a utilização de obras estudadas noutras disciplinas do currículo, por exemplo Instrumento, Classes de Conjunto. Estas e outras estratégias concorrem para a formação de um perfil de aluno que se pretende conhecedor e culto, crítico e criativo, indagador, respeitador, organizador, comunicador, participativo e responsável.

### **2.3. OS SUJEITOS PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO**

Além dos Documentos de Orientação Curricular de Formação Musical (DOCFM), a segunda fonte dos dados resultou da constituição de um grupo de sujeitos intervenientes no estudo. Estes sujeitos participantes na investigação são professores, pedagogos, formadores de formadores e investigadores que têm, no presente, ou tiveram no passado uma ligação à disciplina de Formação Musical. Como participantes, estes intervenientes não são considerados representativos da população de que fazem



parte, pelo que não podem ser considerados como uma seleção por amostragem. São participantes selecionados por conveniência e pelo contributo único que se considerou poderem dar, um contributo de valor institucional e histórico. O quadro que se segue apresenta a sujeitos entrevistados e segue, doravante, a seguinte ordem: primeiro os professores que lecionam no Ensino Superior (n=5), depois os professores que lecionam no Ensino Básico e Secundário (n=5) e, por fim, os professores que estão aposentados do ensino (n=3).

<b>Sujeitos participantes na investigação: Professores, pedagogos e investigadores</b>			
<b>Nome</b>		<b>Situação Profissional</b>	<b>Consentimento Informado</b>
1	Elisa Maria da Maia Silva Lessa	Professora de Ensino Superior	Anexo n.º 15
2	Francisco Cardoso	Professor de Ensino Superior	Anexo n.º 17
3	Joaquim Lourenço Fragoso Branco	Professor de Ensino Superior	Anexo n.º 19
4	Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro	Professora de Ensino Superior	Anexo n.º 21
5	José Maria Parra Mas	Professor de Ensino Superior	Anexo n.º 23
6	João Pedro Alves Mendes dos Santos	Professor de Ensino Básico e Secundário	Anexo n.º 25
7	Nuno Alexandre Santos Rocha	Professor de Ensino Básico e Secundário	Anexo n.º 27
8	Paula Maria da Silva Peixoto Leite	Professora de Ensino Básico e Secundário	Anexo n.º 29
9	Paula Nunes	Professora de Ensino Básico e Secundário	Anexo n.º 31
10	Paulo José Calçada Maciel	Professor de Ensino Básico e Secundário	Anexo n.º 33
11	Margarida Fonseca Santos *	Licença de longa duração	Anexo n.º 35
12	Rosa Maria Fernandes Torres	Professora Aposentada	Anexo n.º 37
13	Maria Teresa Macedo	Professora Aposentada	Anexo n.º 39

**Quadro 31 Sujeitos entrevistados: Professores, pedagogos e investigadores**

*\* A sua atividade pedagógica desenvolveu-se na Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) até ao ano de 2005. No momento atual não leciona na área da Formação Musical. Por motivos de saúde, encontra-se com uma licença de longa duração atribuída pela ESML.*

A conveniência e a intenção que assistiu à seleção dos sujeitos participantes na investigação justificou-se não só no interesse e no conhecimento que estes sujeitos reconhecidamente têm sobre a disciplina de Formação Musical, como também na riqueza das suas contribuições para os resultados da

investigação (Patton, 2002; Stake, 2012; Guerra, 2006). Por último, ressalva-se que esta investigação não tem por objetivo a generalização do caso em estudo.

O facto de se pretender com esta investigação obter um conhecimento diversificado sobre a identidade da disciplina de Formação Musical, levou-nos a considerar como pertinente a obtenção de dados junto de professores, pedagogos, formadores de formadores e investigadores que têm atualmente ou que tiveram no passado uma ligação com a disciplina de Formação Musical. Entende-se deste modo que, num diálogo entre o passado e o presente desta disciplina, se pode traçar o seu perfil identitário e assim compreender o sentido que esta poderá vir a tomar no futuro do ensino especializado da música em Portugal.

Num contacto inicial com os sujeitos participantes na investigação foi feita a apresentação e a contextualização da investigação, referindo-se o interesse e a estima em deles poder obter um importante contributo para o estudo. Colocou-se à consideração de cada um dos participantes o direito ao anonimato, garantido ainda que nada daquilo que era o seu contributo para a investigação seria trazido a público sem o seu próprio consentimento. Desde os primeiros contactos se analisou a importância institucional e histórica dos entrevistados, tendo todos acabado por anuir, com gosto, a divulgação da sua identidade, facto esse que é salvaguardado através da apresentação em anexo dos seus consentimentos informados (anexos 15 a 39).

Segue-se uma apresentação geral dos participantes da investigação considerando-se os seguintes pontos: o nome e data de nascimento (quando referida) dos sujeitos participantes, o percurso académicos, formação e estudos musicais realizados, a experiência profissional e os anos de serviço como docentes, as escolas onde lecionou e as disciplinas lecionadas, as atividades desenvolvidas paralelamente à atividade docente e, finalmente, o momento atual e a situação atual face à disciplina de Formação Musical.

**Elisa Maria da Maia Silva Lessa**, nasceu em 1958. Realizou os estudos musicais no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga onde conclui o Curso de Solfejo, o Curso Geral de Piano e, mais tarde, o Curso de Formação Musical. Aos 18 anos ingressou na Faculdade de Letras da Universidade do Porto onde estudou línguas, inglês e alemão. Durante esse período, prosseguiu os seus estudos musicais com a Professora Maria Teresa Xavier (piano) e com o Professor Corrêa de Oliveira (composição). Foi também neste ano que, a nível profissional, deu início à sua atividade docente lecionando a disciplina de Educação Musical no 2º ciclo do Ensino Básico. Nos anos seguintes prosseguiu

os seus estudos musicais em Lisboa, no Conservatório Superior de Música do Conservatório Nacional, onde concluiu o 8º ano de Piano na classe da Professora Maria Teresa Vieira. Nessa altura realizou também o seu estágio pedagógico no 2º ciclo do Ensino Básico. Mantendo a sua atividade como docente, ingressou na Universidade Nova de Lisboa, no Curso de Licenciatura de Ciências Musicais. Durante dois anos desse curso, lecionou ainda as disciplinas de Formação Musical e História da Música no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Finalizada a Licenciatura em Ciências Musicais, entrou por concurso como Assistente Estagiária para a Universidade do Minho lecionando nos Cursos de Licenciatura para Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico. Paralelamente a esta atividade pedagógica que desenvolveu no ensino superior, iniciou de forma voluntária, ao longo de 20 anos, um projeto de ensino musical a crianças, culminando esse projeto na criação de uma escola de ensino especializado de música, a Companhia de Música, hoje Conservatório do Bonfim, Braga. Em termos académicos, realizou um Mestrado em Musicologia na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e um Doutoramento em Ciências Musicais Históricas na Universidade Nova de Lisboa. Durante o período em que exerceu funções no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho foi Diretora do Departamento de Expressões artísticas e Educação Física do Instituto de Estudos da Criança, Coordenadora de Investigação na área de Estudos Artísticos do Centro de Investigação em Estudos da Criança e Diretora do Curso de Mestrado em Estudos da Criança na especialização de Educação Musical. Sob a sua orientação foi criada em 2006 a Licenciatura em Música no Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho. Até ao ano de 2011 foi Diretora do Departamento de Música e do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Minho. Em todos os cursos em que colaborou como docente lecionou várias disciplinas do âmbito das Ciências Musicais, disciplinas de Metodologias de Ensino de Educação Musical e da Formação Musical, Música Portuguesa para a Infância, entre outras. Foi orientadora e supervisora de estágio, quer no ensino genérico, quer no ensino especializado da música e conta atualmente com mais de 30 orientações de Teses de Mestrado e 4 Teses de Doutoramento que versam sobre os temas de Pedagogia Musical e Estudos de Cultura Portuguesa. Foi fundadora e Diretora Artística da Orquestra de Câmara do Minho, Presidente da Associação Portuguesa de Educação Musical e Diretora da Revista de Educação Musical (APEM). Atualmente é Professora Associada no Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho e integra o Centro de Estudos Humanísticos dessa Universidade. Em simultaneidade com a sua prática docente preside à Associação Cultural Suonart e, no âmbito do ensino da música e da musicologia (Música Portuguesa dos séculos XVIII a XX) desenvolve investigações e projetos variados que resultam em publicações e palestras por si apresentadas.

**Francisco Cardoso**, nasceu em 1978. Realizou os seus estudos musicais, ao nível do Ensino Básico e Secundário, no Instituto Gregoriano de Lisboa. Ao nível do ensino superior, o que de mais relevante há a registar do seu percurso académico relacionado com a Formação Musical, é a Licenciatura em Formação Musical realizada na Escola Superior de Música de Lisboa [ESML], a Pós-graduação em *Psychology for Musicians* realizada na University of Sheffield, um Mestrado em *Music-Choral Education* realizado na Roehampton University em Londres e um Doutoramento realizado no Instituto da Educação da Universidade de Londres. A sua atividade profissional conta com mais de 20 anos de serviço. Iniciou a sua prática docente no Conservatório Metropolitano de Música de Lisboa em 1998, lecionou na Escola de Música do Conservatório Nacional, na Academia Superior de Orquestra e, durante um ano, no Instituto de Música Vitorino Matono. Em todas as escolas lecionou Iniciação Musical e Formação Musical em todos os níveis de ensino. No Conservatório Nacional deu ainda aulas na disciplina de Projetos de Orquestra Infantil (atelier instrumental). Em instituições de nível superior lecionou na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e na Universidade de Aveiro. Atualmente é professor na Escola Superior de Música de Lisboa [ESML] no Curso de Direção Coral e Formação Musical onde leciona a disciplina de Técnicas de Formação Musical. No Mestrado em Ensino de Música, especialidade de Direção Coral e Formação Musical da mesma escola lecionou a disciplina de Formação Musical, sendo que atualmente, além de coordenar o curso, leciona também a disciplina de Didática Específica de Formação Musical. Enquanto investigador e, em paralelo à sua prática docente, tem-se apresentado em conferências e seminários, tem publicado vários artigos cujos temas se situam no âmbito da psicologia e pedagogia musical. Da atividade musical que tem vindo a desenvolver enquanto músico, destaca-se o trabalho de orquestração musical e gravação de discos e o trabalho que desenvolveu com vários encenadores no Teatro Comuna, no Teatro Trindade, no Teatro Ibérico e no Centro Cultural de Belém.

**Joaquim Lourenço Fragoso Branco** nasceu em 1966. Até aos 22 anos de idade estudou música como autodidata. Mais tarde ingressou no ensino oficial de música e, no ano de 1995 terminou os seus estudos musicais na Escola de Música do Conservatório Nacional, onde concluiu o 8º grau de instrumento – Piano. No ano de 2004 ingressou na Universidade de Aveiro, no curso de Licenciatura em Ensino da Música, na vertente Teoria e Formação Musical. A sua experiência profissional como professor de música tem cerca de 20 anos de serviço na lecionação de disciplinas como Piano, Formação Musical, Classe de Conjunto, Música para Infância, Tecnologia Educativa da Música, Sonorização para Multimédia e, no Ensino Superior, Formação Auditiva (Universidade de Aveiro). As escolas onde exerceu a sua atividade pedagógica como professor foram o Conservatório Regional de Tomar, a Escola de Música Jaime Chavinha em Minde, o Orfeão de Leiria e, pelo período de um ano letivo, o Conservatório de Música

do Porto. Como atividades que tem desenvolvido paralelamente à sua prática docente, destaca-se a participação em Projetos de Música para a Infância com a Companhia de Música Teatral e a colaboração até ao ano de 2010 com o Serviço Educativo na Casa da Música – Porto. Além destes, e também como autodidata tem desenvolvido e criado *softwares* didáticos que servem o propósito de ajudar a resolver problemas de aprendizagem musical dos alunos. Tem ainda desenvolvido atividades na área da produção musical e gravação de CDs. Atualmente é professor regente da disciplina de Formação Auditiva na Universidade de Aveiro e leciona ainda na Escola Profissional de Música de Espinho e na sua Academia de Música.

**Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro**, nasceu em 1965. A sua formação académica contempla a realização do Curso Superior de Piano, realizado como aluna externa no Conservatório de Musica do Porto, Licenciatura em Filosofia, realizada na Universidade do Porto, Mestrado em Ciências Musicais, realizado em 1992, na Universidade de Coimbra com a tese “O Conservatório de Música do Porto: das origens à integração no Estado” e um Doutoralmente em Educação Musical, realizado no ano de 2006, na Universidade de Aveiro sobre a temática da improvisação, do desenvolvimento da compreensão tonal e da sintaxe harmónica no ensino da música. Além destes, destaca-se ainda os estudos em Piano Jazz, realizados na Escola de Jazz do Porto. A sua atividade docente conta com cerca de 32 anos de serviço na lecionação de disciplinas como Piano, Iniciação Musical, Formação Musical e Educação Musical. No ensino superior, a sua prática docente tem incidido sobre a formação de professores, na área da Música, Educação Musical, Formação Musical, Pedagogia Musical, Didática e, por fim, Orientação de Prática Profissional, este último caso, no Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro. Lecionou ainda na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico da Guarda, na Universidade Nova e Lisboa, na Escola de Música Óscar da Silva e na Escola Profissional Artística do Vale do Ave. Das atividades que desenvolve em simultaneidade com a sua prática docente destaca-se a prática musical como pianista, a gravação e edição de 3 álbuns de temas originais (piano, voz e composição), a direção artística e pedagógica de vários workshops destinados a crianças, jovens e professores, o desenvolvimento de Projetos Artístico e Musicais nos Serviço Educativo da Casa da Música (Porto), a realização de palestras e conferências, em Portugal e no estrangeiro, e a função de Coordenação no Departamento de Comunicação e Arte [DeCA] da Universidade de Aveiro, na categoria de Professora Auxiliar.

**José Maria Parra Mas**, nasceu no ano de 1966. Como formação académica possui um Curso de Licenciatura em Piano realizado no Real Conservatório Superior de Madrid, um Mestrado em

Performance e Pedagogia do Piano realizado nos Estados Unidos, na Northwestern University e um Doutoramento em Música realizado na Universidade de Aveiro. A sua atividade profissional conta com 27 anos de serviço docente, dos quais 22 foram no Ensino Superior, na ESMAE (PP). A sua experiência pedagógica inclui o ensino da música ao nível do Ensino Secundário e Ensino Profissional, nas disciplinas de Piano e Piano como 2º Instrumento no Centro de Cultura Musical (CCM), em Santo Tirso, e nas escolas profissionais artísticas da ARTAVE e Escola Profissional de Viana do Castelo. Ao nível do ensino superior, é Pianista Acompanhador na ESMAE (PP), na categoria de Professor Adjunto, coordena o Mestrado em Interpretação Artística (Música) e a Área de Professores Acompanhadores. Nesta escola tem lecionado disciplinas como Música de Câmara, Leitura, Harmonização e Improvisação ao Piano, Redução de Partituras, Piano Funcional (Nível Elementar é Avançado), Tópicos Seleccionados de Música e Pedagogia e, mais recentemente, Interpretação e Gesto. Paralelamente à sua prática docente, tem-se apresentado publicamente em conferências associadas ao tema da educação musical, improvisação, repertório e tecnologias educativas aplicadas ao ensino da música. Da atividade musical que tem vindo a desenvolver enquanto músico, destacam-se os concertos e gravações realizados em Portugal e no estrangeiro, quer como solista quer como músico de câmara. Apresentou-se em duos com Violoncelo, com Canto e com Oboé, integrou e apresentou-se em concerto com o *Amoenus Quartet* [2 pianos e percussão], foi diretor artístico e colaborou como pianista na Companhia Volte-face e tem-se apresentado publicamente com o Ensemble *PortoTango*.

**João Pedro Alves Mendes dos Santos** nasceu em 1956. Durante o seu percurso formativo estudou Clarinete, frequentou o Curso Superior de Composição e concluiu o Curso Superior de Piano. No ano letivo de 2000-2001 ingressou na Escola Superior de Música de Lisboa onde veio a obter o grau de Licenciado em Música na variante de Formação Musical. A sua experiência profissional como professor de música é de 43 anos de serviço. Começou a dar aulas aos 20 anos de idade e tem lecionado disciplinas como Piano, Formação Musical e Projetos Coletivos. Como experiência pedagógica no Ensino Superior, lecionou ainda Pedagogia da Formação Musical na disciplina de Seminário do Curso de Licenciatura em Música – variante de Formação Musical da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto. As escolas onde exerceu a sua atividade pedagógica foram a Academia de Amadores de Música onde, de 1977 até ao ano 2000, inicia e desenvolve a sua prática docente em Piano e Formação Musical. Desde o ano de 1989 até à atualidade leciona Formação Musical na Escola de Música do Conservatório de Nacional de Música, em Lisboa, onde também assumiu a coordenação pedagógica do Grupo Curricular de Formação Musical. Entre o ano 2000 e 2003 desempenha o papel de Coordenador Pedagógico da Escola de Música da Orquestra Metropolitana de

Lisboa e, no ano de 1989, é cofundador da Escola Profissional de Música de Espinho. Desde esse ano e até ao ano de 2015, leciona nessa escola de ensino profissional as disciplinas de Formação Musical e Projetos Coletivos. Como atividade paralela à prática docente, salienta-se a prática musical como pianista que, embora não tenha sido intensa, foi desenvolvida até aos 30 anos de idade. Foi Diretor Artístico do Festival Internacional de Música de Espinho nos anos que vão de 2006 a 2015 e ainda programador do Auditório de Espinho. A par da atividade pedagógica que atualmente desenvolve na Escola de Música do Conservatório Nacional, tem-se dedicado à investigação e ao apoio à investigação em áreas como a História da Música Portuguesa, Pedagogia e Ensino da Música.

**Nuno Alexandre Santos Rocha** nasceu em 1960. Dos seus estudos musicais destaca-se a frequência no Curso Superior de Composição a realização do Curso Superior de Canto, curso esse que realizou com o objetivo único de poder dar aulas de Formação Musical, uma vez que nunca chegou a lecionar aulas da disciplina de Canto. A sua experiência profissional como professor de música conta com cerca de 40 anos de serviço docente e é marcada pela lecionação de disciplinas como Iniciação Musical, Formação Musical e Classe de Conjunto no ensino especializado em escolas como a Academia de Música de Paços de Brandão, estabelecimento de ensino onde inicia a sua atividade profissional e onde se mantém ao longo de 19 anos, a Escola de Música do Porto, a Escola Profissional de Música do Porto e, por fim, o Conservatório de Música da Maia e o Conservatório de Música do Porto, onde ainda exerce funções pedagógicas. Lecionou ainda a disciplina de Educação Musical no Externato Lúmen, escola particular e cooperativa de ensino genérico. Como atividade paralela à prática docente, salienta-se o trabalho musical desenvolvido no âmbito da Direção Coral, o trabalho de assessoria desenvolvido junto da Direção do Conservatório de Música da Maia e, por fim, a função de Diretor Pedagógico nessa mesma escola, função essa que ainda hoje desempenha. Atualmente, e desde o ano de 2009, pertence ao Quadro de Escola do Conservatório de Música do Porto e leciona a disciplina de Formação Musical.

**Paula Maria da Silva Peixoto Leite** nasceu em 1961, tem 58 anos de idade e um passado familiar com uma forte ligação à música na cidade de Braga. O seu percurso formativo contempla o Curso Geral de Violino no Conservatório Regional de Braga, o Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Educação Musical realizado no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho no ano de 1998. Em 2002 iniciou um ciclo de estudos de Mestrado, na área da Música, na Universidade do Minho, porém uma motivação familiar forte não lhe permitiu concluir este ciclo de estudos. No ano de 2009 reinicia o seu percurso formativo e realiza uma Pós-Graduação em Avaliação, na área das Ciências de Educação, pela Universidade do Minho. Além dos graus académicos, possui ainda o estatuto

de Formador nas áreas de Expressões e em Educação Musical/Música. A sua experiência profissional como professora de música é de 40 anos de serviço docente, entre o ensino genérico e o ensino especializado. Iniciou a sua prática profissional em 1979, aos 18 anos, no ensino genérico, passando por escolas como a Escola Preparatória André Soares, a Escola E.B.2,3 de Vila Verde e a Escola EB 2,3 de Maximinos (Escola D. Frei Caetano Brandão). Neste ramo do ensino, lecionou as disciplinas de Educação Musical, Conjuntos Instrumentais e Área Escola. No ano letivo de 1985-1986, em regime de acumulação passou também a exercer a sua prática docente no ensino especializado da música. Neste ramo de ensino, a sua prática docente dividiu-se entre as disciplinas de Violino e de Formação Musical e desenvolveu-se em escolas como o Conservatório de Música de Guimarães, no ano de 1985-1986, a Academia de Música de Barcelos, desde o ano de 1987 até ao ano de 2000, e o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, onde se atualmente se mantém. Simultaneamente à sua prática docente, desenvolveu uma prática musical como violinista. Integrou a temporada de verão, em 1986, da Orquestra da Juventude Portuguesa e, desde a sua criação em 1991, foi violinista da Orquestra de Câmara de Braga. Foi ainda formadora no curso de formação intitulado por “A Expressão Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico A Expressão Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico: contributo desta área para a educação integrada”, a com a duração de 50 horas, destinado a educadores de infância e professores do 1º Ciclo. A partir do ano de 1999 assumiu funções diretivas Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga e integrou a vice-presidência do Conselho Executivo do Conservatório dessa escola até ao ano de 2009. Na linha dessa função, assumiu até ao ano de 2012 a função de subdiretora do mesmo Conservatório. Em 31 de outubro de 2011 foi publicado em Diário da República um louvor pelo seu desempenho ao serviço da comunidade educativa. Atualmente é professora de Formação Musical do Quadro de Escola do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga e, em cooperação com a Universidade do Minho, Universidade de Aveiro e Instituto Piaget de Viseu, desempenha funções de orientação da prática profissional dos Mestrados em Ensino da Música ministrados nessas instituições de Ensino Superior.

**Paula Nunes** nasceu em 1977. Dos seus estudos musicais destaca-se a realização do Curso Básico e Curso Secundário de Instrumento - Clarinete, no Conservatório de Música do Porto. A estes seguiu-se a realização do Bacharelato em Clarinete na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto. Nessa mesma escola frequentou ainda a Licenciatura em Clarinete e concluiu o Curso de Licenciatura Bietápica em Formação Musical. A sua experiência profissional como professora de música iniciou-se aos 19 anos de idade e, atualmente, conta com cerca de 20 anos de serviço docente. À parte de uma passagem temporária (3 anos) pelo ensino genérico, esse serviço docente no ensino



especializado da música é marcado pela lecionação de disciplinas como: Clarinete, em várias escolas particulares, sem paralelismo pedagógico, Clarinete e Formação Musical na Academia de Música de Castelo de Paiva e Formação Musical no Conservatório de Música do Porto. Até lecionar a disciplina de Formação Musical, lecionou exclusivamente a disciplina de Clarinete durante um período de cerca de 5 anos. Na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto lecionou ainda a disciplina de Formação Musical como disciplina de tronco comum dos vários cursos de Bacharelato e Licenciatura em Música e a disciplina de Formação Musical e Pedagogia da Formação Musical como disciplinas específicas do curso de Bacharelato e Licenciatura em Música – variante de Formação Musical. Do trabalho desenvolvido em simultaneidade com a sua prática docente, salienta-se apenas aquele que é próximo à disciplina de Formação Musical e que diz respeito à Coordenação do Grupo Disciplinar de Formação Musical em algumas das escolas de ensino especializado onde lecionou essa disciplina e a Coordenação da Licenciatura em Formação Musical da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMA). Atualmente é professora da disciplina de Formação Musical no Conservatório de Música do Porto e tem a si atribuída a coordenação das atividades pedagógicas desenvolvidas no ensino integrado: área vocacional e Ensino Básico.

**Paulo José Calçada Maciel** nasceu em 1972. No seu percurso formativo destaca a realização do Bacharelato em Formação Musical na Escola Superior de Música de Lisboa, iniciado em 1991 e terminado em 1994. Na mesma escola realizou ainda a Licenciatura em Formação Musical no ano letivo de 2000-2001. A sua prática docente incide sobre a disciplina de Formação Musical e iniciou-se ainda durante o seu percurso académico, no ano letivo de 1992-1993 na Escola de Música do Conservatório Nacional, em Lisboa. É partir do ano de 1994 que começa a lecionar na Escola Profissional Artística do Alto Minho, em Viana do Castelo. Passou ainda por outras escolas como o Conservatório de Música do Porto, onde foi professor de Formação Musical durante 9 anos e ainda pela Escola Profissional de Música de Espinho onde lecionou durante 16 anos. Durante este período foi ainda professor no Ensino Superior, ao lecionar a disciplina de Formação Musical, a qual pertencia ao tronco comum dos vários cursos de Licenciatura em Música da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE). Até ao momento contabiliza 25 anos de serviço docente. Atualmente, e como professor de Formação Musical, está apenas vinculado à Escola Profissional Artística do Alto Minho onde acumula funções de Direção Pedagógica e de Coordenação Pedagógica no Curso Básico de Música.

**Margarida Fonseca Santos** nasceu em 1961. Dos seus estudos musicais destaca-se a frequência no Curso Superior de Composição, a realização do Curso Superior de Piano e a participação

em diversos programas de curta duração de formação contínua. A sua experiência profissional como professora de música tem início aos 19 anos de idade e é marcada pela lecionação de disciplinas como Piano, Formação Musical, Formação Auditiva e Pedagogia da Formação Musical. A Academia de Amadores de Música, em Lisboa, foi a primeira escola onde, em 1980, exerceu a sua atividade pedagógica como professora. Posteriormente passou pela Escola de Música do Conservatório de Nacional, durante 5 anos, até ingressar, também como professora, no Ensino Superior, na Escola Superior de Música de Lisboa (ESML). Como experiência pedagógica no Ensino Superior, lecionou as disciplinas de Formação Auditiva, no Curso Superior de Música e as disciplinas de Formação Musical e Pedagogia da Formação Musical, na mesma escola, no Curso de Licenciatura em Música – variante de Formação Musical. A sua atividade pedagógica desenvolveu-se nesta escola (ESML) até ao ano de 2005. Atualmente, e por motivos de saúde, encontra-se com uma licença de longa duração atribuída pela ESML.

**Rosa Maria Fernandes Torres** nasceu em 1952. No seu currículo de estudos e formação realizada ao longo dos anos destaca o Curso de Conservatório, o Curso Superior de Piano, a Profissionalização em exercício concluída no ano de 1983 na área da Educação Musical (2º Ciclo – Ensino Genérico) e uma Formação Avançada realizada no Instituto Kodály, na Hungria, decorrente de uma bolsa de estudos atribuída no ano de 1986. A sua prática docente desenvolveu-se ao longo de 39 anos e foi concluída no ano de 2012. Ao longo do seu percurso profissional lecionou as disciplinas de Educação Musical, Canto Coral, Formação Musical e Piano. Iniciou-se no ensino da música no ensino genérico, no ano de 1971 e, a partir do ano de 1983, passa também a lecionar no ensino especializado da música no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Além desta escola, passou ainda por outras Academias de Música e escolas de ensino particular. Das atividades que desenvolveu paralelamente à sua prática docente, destaca a Coordenação do Grupo Disciplinar de Formação Musical, o papel de Delegada de Grupo e ainda a função de formadora de professores. Atualmente encontra-se profissionalmente aposentada.

**Maria Teresa Macedo** viveu a sua infância num ambiente familiar considerado musicalmente rico. A sua avó paterna e a sua mãe tocavam piano e havia em sua casa uma vasta biblioteca de partituras e livros de música. Era comum ouvir-se regularmente em sua casa os programas de rádio sobre música e havia ainda um gramofone que servia para ouvir os inúmeros discos que o pai comprava. Cedo iniciou os seus estudos musicais. Durante oito anos estudou Piano com Luiz Costa, tendo terminado o Curso de Piano do Conservatório de Música do Porto, na classe de Helena Sá e Costa, com a nota final de 18 valores (Lopes, 2007). Teve as primeiras aulas de Solfejo e Teoria Musical com Augusta Plácido e de

Harmonia com um professor do Conservatório de Música do Porto (Capitão Alves). Posteriormente foi aluna de Cláudio Carneiro, com quem estudou Composição, e de Croner de Vasconcelos, com quem estudou Análise Musical. Finalizados os seus estudos nos Conservatório de Música do Porto, parte para Valência, para estudar Direção de Orquestra com Hans van Benda, maestro alemão, titular da Orquestra de Câmara de Berlim. Aos 22 anos parte para Paris onde, durante 6 anos, prossegue os seus estudos musicais. Estudou Harmonia, Contraponto, Composição e Análise Musical com Nadia Boulanger, estudou Solfejo, Transposição e Educação Auditiva com Annette Dieudonnées, estudou Canto com Genevieve Tourraine e com Lejour estudou Piano. Durante este período matriculou-se ainda no Conservatório Nacional (Paris) onde estudou Direção de Orquestra com Eugène Bigot, à data, Diretor da Orquestra da Rádio (Palheiros, 2008, pp. 5-11). Foi a primeira mulher portuguesa a formar-se em Direção de Orquestra. De regresso a Portugal, ensinou música (Harmonia, Formação Musical e História da Música) em várias escolas e academias, nomeadamente na Academia de Música de Vila da Feira, onde inicia a sua atividade docente, no curso de Música Silva Monteiro, no Conservatório de Música do Porto, no Conservatório Nacional de Lisboa e na Academia de Música de Matosinhos, da qual foi fundadora juntamente com a Professora Odete Gouveia. Nesta escola veio ainda a assumir funções de direção. Esteve ligada a inúmeras iniciativas relacionadas com o ensino da música, de que é exemplo o ensino à distância no programa Telescola, a direção dos cursos de Educação e Didática Musical Edgar Willems, no Conservatório de Música do Porto, patrocinados pela Fundação Calouste Gulbenkian (Cursos de Iniciação Musical para Crianças e os Cursos Willems para a Formação de Professores). Esta experiência pedagógica, assim como o contacto que teve em Portugal com Edgar Willems levou a que, mais tarde emigrasse para a Suíça a fim de estudar e melhor conhecer a metodologia de ensino da música preconizada por Edgar Willems (Lopes, 2007). Além dos estudos que fez com este pedagogo, estudou ainda pedagogia musical com Jus Wuytack, Van Hauwe e Samuel Cohen. Juntamente com Filipe Pires e Helena Sá e Costa Esteve ainda ligada à criação da Escola Superior de Música do Porto, foi coordenadora do Curso de Música da Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa (Porto) e assessora do Diretor da mesma escola. Em ambas as escolas foi professora de música, tal como havia sido na Escola Superior de Educação do Porto onde, durante dois anos, lecionou Composição Musical. Exerceu ainda funções no Instituto de Alta Cultura, foi Membro do Conselho de Direção da Associação Internacional Willens, fez parte de várias comissões e grupos de trabalho a nível nacional para a reforma do ensino da música, integrou o júri de vários concursos, de que é exemplo o Prémio Helena Sá e Costa da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE) e o Prémio Jovens Músicos. Foi Vice-Presidente da Assembleia-geral da *European Piano Teachers Association* (EPTA), Vice-Presidente da Assembleia-geral

da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) e Membro do Conselho Geral e secretária da Culturporto. Atualmente é Presidente da Assembleia Geral da APEM, com quem também tem colaborado na publicação de artigos. Atualmente, dedica-se ainda à realização de conferências e concertos comentados (Palheiros, 2008, p. 18).

Apresenta-se de seguida uma breve caracterização de cada um dos sujeitos entrevistados..

<b>Elisa Maria da Maia Silva Lessa</b>
<p><b>Percurso académico   Formação realizada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Curso de Solfejo, Curso Geral de Piano e Curso de Formação Musical: Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.</li><li>• Estudos musicais de Piano no Conservatório Superior de Música do Conservatório Nacional [Lisboa]</li><li>• Estágio Pedagógico no 2º Ciclo do Ensino Básico [Lisboa]</li><li>• Licenciatura em Ciências Musicais [Universidade Nova de Lisboa]</li><li>• Mestrado em Musicologia [Universidade de Coimbra]</li><li>• Doutoramento em Ciências Musicais Históricas [Universidade Nova de Lisboa]</li></ul> <p><b>Experiência profissional:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Início da atividade docente aos 18 anos de idade [cerca de 43 anos de serviço]</li><li>• Disciplinas lecionadas: Formação Musical e História da Música [Ensino Especializado]. Educação Musical [Ensino Genérico]</li><li>• Unidades Curriculares lecionadas no Ensino Superior: Ciências Musicais, Metodologias de Ensino de Educação Musical, Metodologias de Ensino de Formação Musical, Música Portuguesa para a Infância, Orientação e Supervisão Pedagógica de Estágios de Educação Musical [ensino genérico], Orientação e Supervisão Pedagógica de Estágios de Ciências Musicais no Ensino Especializado [...]</li><li>• Orientação de mais de 30 teses de mestrado e 4 teses de doutoramento, em temas de Pedagogia Musical e Estudos de Cultura Portuguesa.</li></ul> <p><b>Atividades paralelas à prática docente a destacar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Diretora do Departamento de Expressões artísticas e Educação Física do Instituto de Estudos da Criança [U.M.]</li><li>• Diretora do Curso de Mestrado em Estudos da Criança, especialização em Educação Musical [U.M.]</li><li>• Coordenadora de Investigação, área de Estudos Artísticos no Centro de Investigação em Estudos da Criança [U.M.]</li><li>• Fundadora da escola de música, Companhia de Música, na qual foi diretora em regime de voluntariado</li><li>• Fundadora e Diretora Artística da Orquestra de Câmara do Minho</li><li>• Diretora da Revista de Educação Musical [APEM]</li><li>• Presidente da Associação Portuguesa de Educação Musical [APEM]</li><li>• Fundadora do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Minho [ILCH<sup>46</sup>]</li><li>• Diretora do Departamento de Música e Curso de Licenciatura em Música [ILCH]</li></ul>

---

<sup>46</sup> Em 2021, o Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho (ILCH) passou a designar-se Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas (ELACH).

**Escolas onde tem exercido atividade pedagógica:**

- Conservatório de Música Calouste Gulbenkian [Braga]
- Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho [Curso Especializado em Educação Musical. Curso Superior de Educação de Infância e Professores do Ensino Básico. Mestrado em Educação Musical]
- Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho [Área Científica de Ciências Musicais - Licenciatura em Música e Mestrado em Ensino da Música]

**Atualidade:**

- Professora Associada no Instituto de Letras e Ciências Humanas [U.M.]
- Integra o Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho
- Investigação, desenvolvimento de projetos, publicações e palestras no âmbito do ensino música e da musicologia – Música Portuguesa dos séculos XVIII a XX
- Presidente da Associação Cultural Suonart

**Francisco Cardoso****Percurso académico | Formação realizada:**

- Estudos musicais: Instituto Gregoriano de Lisboa
- Licenciatura em Formação Musical [ESML]
- Pós-Gaduação em Psychology for Musicians [University of Sheffield]
- Mestrado em Music-Choral Education [Roehampton University – Londres]
- Doutoramento [Institute of Education da University of London]

**Experiência profissional:**

- Atividade docente com cerca de 20 anos de serviço
- Lecionou as disciplinas de Iniciação Musical, Formação Musical e Projetos de Orquestra – atelier instrumental [Ensino Básico e Secundário]
- Formação Musical, Técnicas de Formação Musical, Didática Específica de Formação Musical [Ensino Superior]

**Atividades paralelas à prática docente a destacar:**

- Orquestração musical
- Gravação e edição musical
- Artes do Espetáculo: Música / Teatro [Teatro Comuna, Teatro Trindade, Teatro Ibérico, Centro Cultural de Belém]

**Escolas onde exerceu atividade pedagógica:**

- Conservatório Metropolitano de Música de Lisboa, Escola de Música do Conservatório Nacional, na Academia Superior de Orquestra e Instituto de Música Vitorino Matono [Ensino Básico e Secundário]
- Escola Superior de Educação, Universidade de Aveiro e Escola Superior de Música de Lisboa [Ensino superior]

**Atualidade:**

- Professor na Escola Superior de Música de Lisboa [ESML]
- Coordenação do Mestrado em Ensino de Música – Direção Coral e Formação Musical
- Realização de Seminários
- Investigador e conferencista em temas de psicologia e pedagogia musical

**Joaquim Lourenço Frágoso Branco****Percurso académico | Formação realizada:**

- Autodidata
- Curso de Piano – 8º grau [Conservatório Nacional]
- Licenciatura em Ensino da Música: Teoria e Formação Musical [Universidade de Aveiro]

**Experiência profissional:**

- Atividade docente com cerca de 20 anos
- Lecionou as seguintes disciplinas: Piano, Formação Musical e Classe de Conjunto Formação Musical, Música para Infância, Tecnologia Educativa da Música, Sonorização para Multimédia e Formação Auditiva [Universidade de Aveiro]

**Atividades paralelas à prática docente a destacar:**

- Desenvolvimento de projetos de Música para a Infância [Companhia de Música Teatral]
- Colaboração no Serviço Educativo na Casa da Música
- Desenvolvimento e criação de software didático
- Gravação e Produção Musical

**Escolas onde tem exercido atividade pedagógica:**

- Conservatório Regional de Tomar
- Escola de Música Jaime Chavinha [Minde]
- Orfeão de Leiria
- Conservatório de Música do Porto

**Atualidade:**

- Professor na Escola Profissional de Música de Espinho
- Professor na Academia de Música de Espinho
- Professor de Formação Auditiva na Universidade de Aveiro [Professor Regente]

**Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro****Percurso académico | Formação realizada:**

- Curso Superior de Piano [Conservatório de Música do Porto]
- Estudos de Piano Jazz [Escola de Jazz do Porto]
- Licenciatura em Filosofia [Universidade do Porto]
- Mestrado em Ciências Musicais [Universidade de Coimbra]
- Doutoramento [Universidade de Aveiro]

**Experiência profissional:**

- Atividade docente com cerca de 32 anos de serviço
- Lecionou as disciplinas de Piano, Iniciação Musical, Formação Musical, Educação Musical
- No ensino superior tem lecionado disciplinas na área da Educação Musical, Formação Musical, Pedagogia Musical, Didática e Orientação de Prática Profissional (mestrado em ensino da música)

**Atividades paralelas à prática docente a destacar:**

- Pianista
- Gravação e edição musical: Piano, Voz e Composição [3 CDs originais]
- Direção artística e pedagógica de workshops [crianças, jovens e professores]
- Desenvolvimento de Projetos Artístico e Musicais [Serviço Educativo da Casa da Música]
- Funções de Coordenação no DeCA [Universidade de Aveiro]
- Conferenciaste nacional e internacional

**Escolas onde tem exercido atividade pedagógica:**

- Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico da Guarda
- Universidade Nova e Lisboa
- Universidade de Aveiro
- Escola de Música Óscar da Silva
- Escola Profissional Artística do Vale do Ave

**Atualidade:**

- Professora de Música
- Professora Auxiliar [DeCA – Universidade de Aveiro]
- Criação e desenvolvimento de Projetos das Artes e do Espetáculo
- Workshops e Conferências

**José Maria Parra Mas****Percurso académico | Formação realizada:**

- Licenciatura em Piano [Real Conservatório Superior de Madrid]
- Mestrado em Performance e Pedagogia do Piano [Northwestern University – USA]
- Doutoramento em Música [Universidade de Aveiro]

**Experiência profissional:**

- Serviço docente [27 anos de serviço]
- Disciplinas lecionadas no Ensino Secundário e Ensino Profissional: Piano e Piano – 2º Instrumento
- Disciplinas lecionadas no Ensino Superior: Música de Câmara, Leitura, Harmonização e Improvisação ao Piano, Redução de Partituras, Piano Funcional Tópicos Seleccionados de Música e Pedagogia e Interpretação e Gesto

**Atividades paralelas à prática docente a destacar:**

- Conferencista [temas de educação musical, improvisação, repertório e tecnologias educativas aplicadas ao ensino da música]
- Realização de concertos e gravações [solista e músico de câmara]
- Direção artística e Pianista da Companhia Volte-face
- Pianista: Amoenus Quartet [2 pianos e percussão]
- Pianista: ensemble PortoTango

**Escolas onde tem exercido atividade pedagógica:**

- Escola Profissional Artística do Vale do Ave [ARTAVE]
- Escola Profissional Artística do Alto Minho [Escola Profissional de Viana do Castelo]
- Centro de Cultura Musical [CCM]

**Atualidade:**

- Pianista Acompanhador [ESMAE]
- Coordenação do Mestrado em Interpretação Artística (Música)
- Coordenação da Área de Professores Acompanhadores

**João Pedro Alves Mendes dos Santos****Percurso académico | Formação realizada:**

- Curso Superior de Piano
- Curso de Clarinete [não concluído]
- Curso Superior de Composição [não concluído]
- Licenciatura em Formação Musical [ESML]

**Experiência profissional:**

- Início de atividade docente aos 20 anos de idade [43 anos de serviço docente]
- Lecionou as seguintes disciplinas: Piano, Formação Musical, Projetos Coletivos [Ensino Profissional] e Pedagogia da Formação Musical [Ensino Superior-ESMAE]

**Atividades paralelas à prática docente a destacar:**

- Pianista [até aos 30 anos]
- Coordenação Pedagógica [Orquestra Metropolitana de Lisboa]
- Coordenador do grupo disciplinar de Formação Musical [Conservatório Nacional]

- Cofundador da Escola Profissional de Música de Espinho
- Programador do Auditório de Espinho

**Escolas onde tem exercido atividade pedagógica:**

- Academia de Amadores de Música
- Conservatório de Nacional
- Orquestra Metropolitana de Lisboa
- Escola Profissional de Música de Espinho
- Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo [ESMAE]

**Atualidade:**

- Professor de Formação Musical na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional [Conservatório Nacional]
- Júris nos concursos de admissão de novos professores [Conservatório Nacional]
- Investigador / apoio à investigação nas seguintes áreas: Ensino da Música e da História da Música e Músicos Portugueses

**Nuno Alexandre Santos Rocha**

**Percurso académico | Formação realizada:**

- Curso Superior de Canto
- Curso Superior de Composição [não concluído]
- Licenciatura em Formação Musical

**Experiência profissional:**

- Serviço docente realizado ao longo de cerca de 40 anos
- Lecionou as seguintes disciplinas: Iniciação Musical, Formação Musical e Classe de Conjunto
- Lecionou a disciplina de Educação Musical [Ensino Genérico]

**Atividades paralelas à prática docente a destacar:**

- Direção Coral
- Direção Pedagógica [Conservatório de Música da Maia]

**Escolas onde tem exercido atividade pedagógica:**

- Academia de Música de Paços de Brandão
- Externato Lúmen [Ensino Genérico]
- Escola de Música do Porto
- Escola Profissional de Música do Porto
- Conservatório de Música do Porto
- Conservatório de Música da Maia

**Atualidade:**

- Professor de Formação Musical no Conservatório do Porto a partir de [professor do Quadro de Escola]
- Diretor Pedagógico no Conservatório de Música da Maia

**Paula Maria da Silva Peixoto Leite**

**Percurso académico | Formação realizada:**

- Curso Geral de Violino [Conservatório Regional de Braga]
- Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Musical [Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança]
- Mestrado em Música [Universidade do Minho] [Curso não concluído]
- Pós-Graduação em Avaliação, Ciências de Educação [Universidade do Minho]
- Estatuto de Formador nas áreas de Expressões e em Educação Musical/Música



**Experiência profissional:**

- Serviço docente desenvolvido ao longo de 40 anos
- Lecionou as seguintes disciplinas: Violino e Formação Musical [Ensino Especializado] Educação Musical, Conjuntos Instrumentais e Área Escola [Ensino Genérico]

**Atividades paralelas à prática docente a destacar:**

- Violinista da Orquestra de Câmara de Braga [1991]
- Violinista da Orquestra da Juventude Portuguesa [temporada de Verão, 1986]
- Formadora no curso de formação: “A Expressão Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico A Expressão Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico: contributo desta área para a educação integrada”
- Vice-presidente do Conselho Executivo do Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga [1999-2009]
- Subdiretora do Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga [2009-2012]

**Escolas onde tem exercido atividade pedagógica:**

- Escola Preparatória André Soares [Braga]
- Conservatório de Música de Guimarães
- Academia de Música de Barcelos
- E.B.2,3 de Vila Verde [Braga]
- EB 2,3 de Maximinos [Escola D. Frei Caetano Brandão]
- Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga

**Atualidade:**

- Professora de Formação Musical do quadro de escola do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga
- Funções de orientadora cooperante de Mestrados em Ensino da Música [Universidade do Minho, Universidade de Aveiro e Instituto Piaget de Viseu]

**Paula Nunes****Percurso académico | Formação realizada:**

- Curso Básico e Secundário em Instrumento: Clarinete [CMP]
- Bacharelato em Clarinete [ESMAE]
- Licenciatura em Clarinete [ESMAE] [Curso não concluído]
- Licenciatura em Formação Musical [ESMAE]
- Mestrado em Estudos da Criança – Educação Musical [U.M.]
- Frequência de estudos de Doutoramento

**Experiência profissional:**

- Serviço docente desenvolvido ao longo de 20 anos
- Lecionou as seguintes disciplinas: Clarinete e Formação Musical [Ensino Especializado]. Formação Musical e Pedagogia da Formação Musical [Ensino Superior-ESMAE]

**Atividades paralelas à prática docente a destacar:**

- Coordenadora da Licenciatura em Formação Musical [ESMAE]
- Coordenadora Grupo Disciplinar de Formação Musical – Coordenação de Departamento [Ensino Especializado]

**Escolas onde tem exercido atividade pedagógica:**

- Academia de Música de Castelo de Paiva
- Conservatório de Música do Porto
- Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo [ESMAE]

**Atualidade:**

- Professora de Formação Musical no Conservatório do Porto

- Coordenação da atividade pedagógica [ensino integrado – área vocacional e Ensino Básico]

**Paulo José Calçada Maciel**

**Percurso académico | Formação realizada:**

- Bacharelato em Formação Musical [ESML]
- Licenciatura Formação Musical [ESML]

**Experiência profissional:**

- Serviço docente desenvolvido ao longo de 25 anos
- Tem lecionado a disciplina de Formação Musical

**Escolas onde tem exercido atividade pedagógica:**

- Conservatório Nacional
- Conservatório de Música do Porto
- Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo [ESMAE]
- Escola Profissional de Música de Espinho
- Escola Profissional Artística do Alto Minho

**Atualidade:**

- Professor na Escola Profissional Artística do Alto Minho
- Integra a Direção Pedagógica da Escola Profissional do Alto Minho
- Coordenador do Curso Básico de Música

**Margarida Fonseca Santos**

**Percurso académico | Formação realizada:**

- Curso Superior de Piano
- Curso Superior de Composição [não concluído]
- Cursos de formação contínua

**Experiência profissional:**

- Início de atividade docente aos 19 anos
- Lecionou a disciplina de Formação Musical e no Ensino Superior [ESML] as disciplinas de Formação Auditiva, Formação Musical e Pedagogia Musical

**Escolas onde exerceu atividade pedagógica:**

- Academia de Amadores de Música
- Conservatório Nacional
- Escola Superior de Música de Lisboa [ESML]

**Atualidade:**

- Licença de longa duração atribuída pela Escola Superior de Música de Lisboa [ESML]

**Rosa Maria Fernandes Torres**

**Percurso académico | Formação realizada:**

- Curso de Conservatório
- Curso Superior de Piano
- Profissionalização em exercício: Educação Musical do 2º ciclo [Ensino Genérico]
- Formação Avançada [Instituto Kodály - Hungria]

**Experiência profissional:**

- Serviço docente finalizado [39 anos de serviço]
- Lecionou as disciplinas de Educação Musical, Canto Coral, Formação Musical e Piano

**Atividades paralelas à prática docente a destacar:**

- Coordenadora Grupo Disciplinar de Formação Musical

- Delegada de Grupo
- Formadora de professores

**Escolas onde tem exercido atividade pedagógica:**

- Escolas de Ensino Geral [Ensino Genérico]
- Academias de Música [Ensino Especializado] [Ensino Particular]
- Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga

**Atualidade:**

- Professora aposentada

**Maria Teresa Macedo**

**Percurso académico | Formação realizada:**

- Curso Superior de Piano [Conservatório de Música do Porto]
- Direção de Orquestra [Valência / Paris]
- Harmonia, Contraponto, Composição e Análise Musical [Portugal / Paris]
- Solfejo, Transposição, Educação Auditiva, Canto e Piano [Paris]
- Pedagogia Musical – Edgar Willems [Suíça]

**Experiência profissional:**

- Lecionou disciplinas como Formação Musical, História da Música, Harmonia e Composição. Lecionou em todos os níveis de ensino: Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior
- Na formação de professores, lecionou e orientou seminários no âmbito da disciplina de Pedagogia e Didática da Formação Musical [ESMAE]

**Atividades paralelas à prática docente a destacar:**

- Fundadora da Academia de Música de Matosinhos
- Direção pedagógica da Academia de Música de Matosinhos
- Ensino da música à distância [Telescola]
- Direção dos cursos de Educação e Didática Musical Edgar Willems [Conservatório de Música do Porto]
- Criação da Escola Superior de Música do Porto
- Coordenadora do Curso de Música da Escola das Artes [UCP – Porto]
- Assessoria à Direção da Escola das Artes [UCP – Porto]
- Exercício de funções no Instituto de Alta Cultura
- Membro do Conselho de Direção da Associação Internacional Willems
- Colaboração em comissões e grupos de trabalho para a reforma do ensino da música
- Membro de júri no Concurso Prémio Helena Sá e Costa [ESMAE]
- Vice-Presidente da Assembleia-geral da EPTA

**Escolas onde exerceu atividade pedagógica:**

- Academia de Música de Vila da Feira [início da atividade docente]
- Curso de Música Silva Monteiro
- Conservatório Nacional
- Academia de Música de Matosinhos
- Vice-Presidente da Assembleia-geral da APEM
- Membro do Conselho Geral e secretária da Culturporto

**Atualidade:**

- Professora aposentada
- Presidente da Assembleia Geral da APEM
- Integra o Júri do Concurso Prémio Jovens Músicos
- Publicação de artigos, realização de conferências e concertos comentados

**Quadro 32 Sujeitos entrevistados: breve caracterização**

## **2.4. O TRATAMENTO DOS DADOS**

O procedimento a que respeita a recolha de dados coincidiu com o fim da primeira fase do trabalho empírico da investigação. Desse procedimento decorre a organização e o tratamento desses dados: “tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação” (Afonso, 2014, p. 119) e que “abre portas” à concretização da finalidade da pesquisa: a produção de conhecimento científico.

No seguimento do que referem os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 205) a análise dos dados da investigação apresenta-se como uma fase procedimental que ocorre habitualmente no final da investigação e que está associada ao processo de compreensão e sistematização das informações. Segundo os autores anteriormente referidos, ao investigador é atribuído o papel de analista dos dados recolhidos dos documentos e entrevistas: aponta e descreve as evidências empíricas necessárias à investigação – análise de conteúdo – de modo a que, num segundo momento, se possa atribuir um significado a essas mesmas evidências – interpretação e significação dos dados.

Denominada de análise de conteúdo, esta técnica de investigação centrou-se no texto e nas palavras, isto é, nos elementos que materializaram as ideias e as expressões implícitas nos Documentos de Orientação Curricular de Formação Musical (DOCFM) e nas ideias expressas nas entrevistas aos sujeitos participantes da investigação. Na linha do que refere Bardin (2006, pp. 27-29), mais do que um instrumento de investigação, a análise de conteúdo apresentou-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações utilizadas no estudo desta investigação. Nesse seguimento Vala (2001) refere ainda que a opção pela análise de conteúdo permite ao investigador “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p.104).

No caso particular desta investigação os procedimentos a que respeitam a análise dos dados passaram, primeiramente, por proceder a uma leitura geral dos dados da investigação a que se seguiu uma formulação de indicadores que vieram a indiciar uma determinada interpretação dos dados. A este procedimento associou-se ainda o processo de codificação e categorização dos dados, o qual, no caso particular desta investigação, decorre da presença de ideias, texto ou palavras repetidas (Bogdan e Biklen, 1994, p. 221). Esta identificação de elementos comuns ou repetidos nos dados da investigação remete-nos para o tipo de análise designada por análise categorial, a qual prevê a fragmentação dos dados da investigação em unidades que se repetem segundo um critério previamente definido, e que está associado às questões e aos objetivos da investigação.

Em Bogdan e Biklen (1994, p. 237) podemos verificar que a elaboração do quadro de categorias é um momento importante no processo de análise categorial dos dados da investigação e em Bardin (2006, p. 150) são-nos apresentadas as fases segundo as quais se desenvolve a análise categorial aplicada a esta investigação.

<b>1ª Fase</b>	Leitura e organização dos dados da investigação.
<b>2ª Fase</b>	Definição de unidades de análise e pré-codificação dos dados.
<b>3ª Fase:</b>	Codificação dos dados a partir da classificação dos seus conectores verbais e seus qualificadores.

**Quadro 33 Fases da análise categorial (Adp. Bardin, 2006, pp. 152-153)**

Realizada a descrição da ação procedimental a que respeita a análise dos dados proceder-se-á, no capítulo que se segue, à interpretação desses dados provenientes dos Documentos de Orientação Curricular de Formação Musical (DOCFM) e os provenientes das entrevistas realizadas aos sujeitos participantes na investigação. Posteriormente são descritas as conclusões do estudo alinhadas com as questões e objetivos previamente definidos para a investigação.



## CAPÍTULO 5 – ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A fase da investigação respeitante à análise, interpretação e apresentação dos resultados teve como procedimento a ação que a seguir se descreve:

<b>Procedimentos da análise, interpretação e apresentação dos resultados</b>	
<b>Fonte dos dados: Documentos (DOCFM)</b>	<b>Fonte dos dados: Entrevistas (n = 13)</b>
Planificação – Programa [Plan-Prog]; Matriz de Provas [MP]; Provas Modelo [PM]; Critérios de Avaliação [CA]	Professores Ensino Superior [Prof-E.Sup]; Professores Ensino Básico e Secundário [Prof-E.Bas/Sec]; Professores Aposentados [Prof-Apos]
↓	↓
Codificação e agrupamento vertical dos dados (recorte das unidades de texto: cap. 5, do 1.1.1 ao 1.1.4)	Codificação e agrupamento vertical dos dados (recorte de unidade de texto: cap. 5, do 2.1.1 ao 1.1.3)
↓	↓
Temas qualificadores – unidades de sentidos	Temas qualificadores – unidades de sentidos
↓	↓
Agrupamento horizontal dos temas qualificadores – unidades de sentidos e formulação de síntese quadro síntese: Cap. 5, do 1.2.1.1 ao 1.2.1.7	Agrupamento horizontal dos temas qualificadores – unidades de sentidos e formulação de síntese quadro síntese: Cap. 5, do 2.2.1.1 ao 2.2.1.11
↓	
Categorização e interpretação das unidades de sentido (DOCFM e Entrevistas)	
Descrever e realçar detalhes e particularidades dos dados da investigação; sintetizar a informação recolhida: Cap. 5, do 3.1.1 ao 3.1.6	
<b>Conclusões</b>	
Formulação das conclusões do estudo em função dos objetivos enunciados: Cap. 5, do 4.1.1 ao 4.1.7	

**Quadro 34 Roteiro da análise, interpretação e apresentação dos resultados**

### 1. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DOS DOCFM

#### 1.1. CODIFICAÇÃO E AGRUPAMENTO VERTICAL DOS DADOS

Os dados obtidos dos Documentos de Orientação Curricular de Formação Musical (DOCFM) foram tratados de forma organizada num processo de recorte, agregação e enumeração com vista à definição

das unidades de registo que incluem uma representação e caracterização do conteúdo dos dados de acordo com temas qualificadores específicos (Bardin, 2016, pp. 133-136).

Considerando a natureza diversa dos documentos usados como fonte de dados desta investigação, procedeu-se ao seu agrupamento, tendo em conta as suas características e especificidades. Para tal, foram constituídos 4 blocos de documentos: *1º Planificação – Programa [Plan-Prog]*, *2º Matriz de Provas [MP]*, *3º Provas Modelo [PM]* e *4º Critérios de Avaliação [CA]* conforme a seguir se apresenta.

<b>Bloco dos documentos</b>			
<b>Documentos de Orientação Curricular de Formação Musical (DOCFM)</b>			
<b>Tipo de documento</b>	<b>Identificação do documento</b>	<b>Nome da Escola</b>	
<b>1º Planificação/ Programa [Plan-Prog]</b>	1	Planificação Anual de Formação Musical	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga [CMCGB]
	2	Planificação Anual de Formação Musical	Instituto Gregoriano de Lisboa [IGL]
	3	Plano a Longo Prazo de Formação Musical	Conservatório de Música de Coimbra [CMC]
	4	Programa de Formação Musical	Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian [CMACG]
	5	Conteúdos Programáticos de Formação Musical – Ensino Integrado de Música	Agrupamento de Escolas da Bemposta [AEB]:
	6	Grelha de Progressos de Formação Musical	Conservatório de Música do Porto [CMP]
	7	Aprendizagens Essenciais de Formação Musical [AEFM]	<i>Documento de referência para todas as escolas</i>
<b>2º Matriz de Provas [MP]</b>	8	Matrizes das Disciplinas – Formação Musical	Conservatório de Música do Porto [CMP]
	9	Matrizes das Provas de Equivalência à Frequência	Instituto Gregoriano de Lisboa [IGL]
	10	Matrizes das Provas (provas de acesso e provas de fim de ciclo)	Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian [CMACG]
<b>3º Provas Modelo [PM]</b>	11	Provas Modelo	Conservatório de Música do Porto [CMP]
<b>4º Critérios de Avaliação [CA]</b>	12	Critérios de Avaliação de Formação Musical	Escola de Música do Conservatório Nacional [EMCN]
	13	Critérios de Avaliação	Instituto Gregoriano de Lisboa [IGL]
	14	Critérios de Avaliação	Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian [CMACG]

**Quadro 35 Agrupamento dos documentos quanto às suas características**



Disposta a organização com que foi considerada a fonte documental dos dados, procedeu-se à apresentação das unidades de texto em correspondência com os recortes efetuados aos Documentos de Orientação Curricular de Formação Musical (DOCFM). Conforme se expõe nos subcapítulos que se seguem, as unidades de texto foram definidas em conformidade com os respetivos temas qualificadores e com os objetivos definidos para a investigação:

1. Conhecer o funcionamento da disciplina no passado e no presente;
2. Identificar os conteúdos programáticos e os recursos didáticos mais utilizados;
3. Aferir o papel da audição, da leitura, da escrita e da prática vocal e instrumental;
4. Identificar as metodologias de ensino mais influentes;
5. Identificar a importância e a função da disciplina no currículo;
6. Conhecer o processo formativo e o perfil de professor de Formação Musical;
7. Perspetivar a evolução futura da disciplina de Formação Musical.

### **1.1.1. DOCUMENTOS [PLAN-PROG]. UNIDADE DE REGISTO – TEMAS QUALIFICADORES**

Os temas qualificadores definidos para responder ao 1º objetivo: *Conhecer o funcionamento da disciplina no passado e no presente* foram: 1.º *Práticas pedagógicas* (as estratégias pedagógicas adotadas e as atividades que mais frequentemente se desenvolvem no processo de ensino, aprendizagem e avaliação) e 2.º *Objetivos educativos* (a que fins atendem as práticas pedagógicas da disciplina). Dada a abrangência do 1º objetivo (funcionamento da disciplina) verifica-se que os recortes efetuados nos DOCFM são próximos daquelas que dizem respeito ao objetivo nº 3 e nº 4.

<b>OBJETIVO 1: Conhecer o funcionamento da disciplina no passado e no presente</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> DOCFM	<b>Tipo de documento:</b> Plan-Prog
<b>Unidades de Texto</b>	
<b>Tema 1: Práticas pedagógicas</b>	<b>Escola</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler frases rítmicas [com partes alternadas]</li> <li>• Ler melodias [por relatividade, por absoluto, transposição, 1ª vista]</li> <li>• Ditados [rítmicos, melódicos e polifónicos];</li> </ul>	CMCGB
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entoar [melodias a uma ou mais vozes; por relatividade; c/ nome de notas e marcação de compasso];</li> <li>• Ler frases rítmicas [com um ou mais níveis e diferentes unidades de tempo];</li> <li>• Aprender peças de repertório;</li> <li>• Improvisar</li> <li>• Ditados melódicos [preenchimento de espaços];</li> <li>• Identificar, escrever e ler [eventos musicais];</li> </ul>	IGL

<ul style="list-style-type: none"> <li>• [Marcar em simultâneo] tempo e divisão;</li> <li>• [entoar] intervalos a partir de uma nota dada e sequências intervalares;</li> <li>• Construção e classificação [intervalos e acordes];</li> <li>• Trabalhos sobre instrumentos e épocas;</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e escrever por ditado [frases rítmicas, melódicas e polifónicas];</li> <li>• Ler melodias [com transposição, modulação, percussão de uma parte rítmica]</li> <li>• Identificação visual, auditiva [intervalos, acordes, cadências, funções tonais];</li> <li>• Escrita polifónica por ditado [...];</li> <li>• Ouvir, memorizar e escrever [excertos musicais];</li> <li>• Relacionar harmonicamente as três vozes ouvidas em simultâneo e memorizar e escrever cada uma das vozes;</li> <li>• Relacionar harmonicamente as quatro vozes [Coral de Bach] e escrever as que faltam;</li> <li>• Audição de obras;</li> <li>• Estudo do timbre;</li> <li>• Estudo da forma.</li> </ul>	CMC
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler frases rítmicas [uma ou mais partes] e leitura solfejada</li> <li>• Entoar a uma voz [...] com acompanhamento ao piano [...] como resposta a texto musical escrito, ou por imitação;</li> <li>• Cantar sequências melódicas (ordenações) com ou sem nome de notas;</li> <li>• Entoar a solo ou em grupo com acompanhamento ao piano ou CD de frases melódicas escritas [...];</li> <li>• Escrever [cópia] de excertos musicais [...];</li> <li>• Escrever [frases rítmicas; melódicas, harmónicas] nos registos médio/grave do piano</li> <li>• Reconhecer e identificar [eventos musicais [intervalos; escalas, acordes]</li> <li>• Identificação auditiva (...) estilo, época, modo, compasso das obras do programa;</li> <li>• Improvisar sem nome de notas pequenas melodias com e sem acompanhamento harmónico;</li> <li>• Improvisar frases pergunta/resposta;</li> <li>• Transpor sensorialmente uma melodia ou canção trabalhadas;</li> <li>• Composição musical;</li> <li>• Realização escrita de exercícios teóricos;</li> <li>• Exercícios de avaliação escritos e orais;</li> <li>• Testes de avaliação escritos e orais.</li> </ul>	CMACG
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler frases rítmicas a uma parte e a duas partes;</li> <li>• Ler em diferentes claves (Solfejo rezado)</li> <li>• Ler melodias (canções do programa)</li> <li>• Ditado rítmicos a uma parte e a duas partes;</li> <li>• Ditados melódicos a uma voz e duas vozes;</li> <li>• Ditado de notas [intervalos];</li> <li>• Reconhecimento auditivo de cadências;</li> <li>• Reconhecimento auditivo de intervalos e acordes;</li> <li>• Exercícios de transposição;</li> <li>• Identificação de tonalidades;</li> <li>• Identificação de ornamentos;</li> <li>• Identificação de cadências escritas;</li> <li>• Construção e classificação intervalos e acordes;</li> <li>• Construção de escalas;</li> </ul>	AEB
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e escrever [de frases rítmicas];</li> <li>• Entoação com acompanhamento [repertório]</li> <li>• Identificação auditiva [intervalos, acordes]</li> <li>• Ditados [sons; melódicos; harmónicos: coral de Bach]</li> <li>• Classificação e construção de intervalos e acordes;</li> </ul>	CMP

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvisação rítmica;</li> <li>• Improvisação rítmica e melódica [com e sem nome de notas; com ritmo dado; a partir de uma sequência harmónica]</li> </ul>	
<b>Tema 2: Objetivos educativos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir simultaneamente uma melodia modal e uma parte apenas rítmica, memorizá-las e escrevê-las;</li> <li>• Ouvir melodias atonais, memorizá-las e escrevê-las, utilizando o conhecimento dos intervalos;</li> <li>• Relacionar tonalmente as três vozes ouvidas em simultâneo e memorizar e escrever cada uma das vozes;</li> <li>• Relacionar harmonicamente as quatro vozes (Coral de Bach) e escrever as que faltam</li> <li>• Reconhecer auditivamente e saber construir as estruturas harmónicas referidas (acordes);</li> <li>• (...) relacionar e reconhecer as Funções Tonais utilizadas e identificar a respetiva cadência;</li> <li>• Realizar uma leitura rítmica, utilizando o vocábulo “pan” e comparando figuras e unidades de tempo diferentes com marcação de compasso;</li> <li>• Realizar uma leitura, reconhecendo os intervalos e relacionando as notas sem contexto tonal;</li> <li>• Ler, entoando, uma melodia modal e percutir simultaneamente um acompanhamento rítmico;</li> <li>• Solfejar corretamente, dizendo os nomes das notas com marcação dos compassos indicados.</li> </ul>	CMC
<p><i>Cognitivamente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a inteligência musical;</li> <li>• Desenvolver a inteligência auditiva - reconhecer, identificar e discriminar auditivamente;</li> <li>• Desenvolver o discernimento e reflexão musical;</li> <li>• Desenvolver a memória auditiva;</li> <li>• Desenvolver métodos de trabalho;</li> <li>• Associar a notação do texto musical que é lido (entoado) ao som que é produzido e ouvido;</li> <li>• Compreender e refletir sobre a tonalidade, métrica e expressividade do texto musical que é lido e/ou ouvido;</li> <li>• Tomar consciência e compreender a lógica e relação entre: notas – a sua altura e notação;</li> <li>• Escrever uma voz de frases musicais escutadas ao piano ou em gravação, nos registos médio, grave e agudo - melódicas; harmónicas; rítmicas;</li> <li>• Escrever uma, duas e três vozes melódicas de excertos musicais escutados (ao piano ou em gravação);</li> <li>• Improvisar a solo e em grupo como resposta a estímulos musicais;</li> <li>• Improvisar a solo e em grupo como resposta a cifras ou a frases melódico-rítmicas;</li> <li>• Reconhecer e identificar auditivamente características expressivas estilísticas formais de obras;</li> <li>• Teorizar sobre os conteúdos programáticos;</li> </ul> <p><i>Performativamente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entoar fluentemente a uma voz com fluência, a solo ou com acompanhamento ao piano, a uma, duas, três ou quatro vozes, com crescente domínio da dicção e afinação como resposta a um texto musical escrito, ou por imitação, explorando as dinâmicas e articulações;</li> <li>• Entoar fluentemente a solo e em grupo, com e sem acompanhamento ao piano ou em cd: – no tom original e transpondo, melodias tonais ou modais, com crescente domínio da dicção e afinação, como resposta a um texto notado, explorando as dinâmicas e</li> </ul>	CMACG

<p>articulações; melodias pantonais, com crescente domínio da dicção e afinação como resposta a um texto notado, explorando as dinâmicas e articulações; melodias modais com acompanhamento rítmico, com crescente domínio da dicção, afinação e coordenação psico-motora, como resposta a um texto notado, explorando as dinâmicas e articulações;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonetizar fluentemente frases rítmicas [...];</li> <li>• Percutir ou fonetizar fluentemente frases rítmicas [...] com crescente domínio da coordenação psico-motora;</li> <li>• Percutir e verbalizar com crescente domínio da coordenação psico-motora: frases rítmicas a uma parte, multimétricas / multitemporais; frases rítmicas a 3 níveis;</li> <li>• Fazer leituras solfejadas com crescente domínio da dicção como resposta a um texto musical escrito, ou por imitação;</li> <li>• Improvisar melodicamente como resposta a frases melódicas e rítmicas dadas.</li> </ul> <p><i>Criativamente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvisar;</li> <li>• Compor;</li> <li>• Ajuizar e fazer apreciação crítica e estética, isto é, expressar as suas preferências e gostos pessoais com uma fundamentação adequada às suas idades e desenvolvimento musical;</li> <li>• Relacionar as atividades musicais com outras áreas de aprendizagem.</li> </ul>	
---	--

**Quadro 36 Unidade de registo do documento [Plan-Prog] – 1º objetivo**

Os temas qualificadores escolhidos para responder ao 2.º objetivo: *Identificar os conteúdos pedagógicos e os recursos didáticos mais utilizados* são: 1.º *Conteúdos programáticos* (quais as áreas de conteúdos abordadas – gerais e específicas) e 2.º *Recursos didáticos* (quais os materiais usados no processo de ensino, aprendizagem e avaliação). Confira-se de seguida.

<b>OBJETIVO 2: Identificar os conteúdos e os recursos didáticos mais utilizados</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> DOCFM	<b>Tipo de documento:</b> Plan-Prog
<b>Unidades de Texto</b>	
<b>Tema 1:</b> Conteúdos programáticos	<b>Escola</b>
<p><i>Ritmo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Som e silêncio;</li> <li>• Modos rítmicos: Ritmo, tempo, divisão do tempo e compasso;</li> <li>• Unidade de tempo e representação numérica das figuras;</li> <li>• Figuração;</li> <li>• Células rítmicas;</li> <li>• Células rítmicas de maior complexidade;</li> <li>• Compassos: compassos simples [...], compassos compostos [...];</li> <li>• Ponto de aumentação;</li> <li>• Ligadura de prolongação;</li> <li>• Andamentos;</li> <li>• Compassos mistos [...] e compassos alternados;</li> <li>• Modulação métrica [tempo igual a tempo e tempo igual a parte];</li> <li>• Polimetria e polirritmia;</li> </ul>	CMCGB

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compassos pouco usuais e com valores acrescentados;</li> </ul>	
<p><i>Melodia e harmonia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fontes sonoras: sons convencionais e não convencionais;</li> <li>• Movimento ascendente/descendente por graus conjuntos e disjuntos;</li> <li>• Altura do som: noção de grave, médio e agudo;</li> <li>• Timbre;</li> <li>• Dinâmica;</li> <li>• Articulação;</li> <li>• Modo Maior/menor e escala Pentatónica;</li> <li>• Graus Tonais [...];</li> <li>• Intervalos [...];</li> <li>• Graus conjuntos e disjuntos;</li> <li>• Noção de Tom e Meio Tom [no Teclado];</li> <li>• Acordes no estado fundamental e inversões [...];</li> <li>• Cadências;</li> <li>• Tonalidades [...];</li> <li>• Monodia / Polifonia;</li> <li>• Modos gregorianos autênticos e plagais;</li> <li>• Modulação: tons próximos [diretos e indiretos];</li> <li>• Politonalidade e polimodalidade;</li> <li>• Baixo cifrado;</li> <li>• Atonalidade, Dodecafonismo e Séries;</li> </ul> <p><i>Teoria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pauta: linhas e espaços;</li> <li>• Notas musicais;</li> <li>• Leitura por relatividade e por absoluto;</li> <li>• Pauta dupla: Sol e Fá;</li> <li>• Claves [...];</li> <li>• Noção de unidade de tempo;</li> <li>• Noção de dobro e metade;</li> <li>• Ligaduras de prolongação e expressão;</li> <li>• Alterações Musicais;</li> <li>• Tonalidade e tonalidade relativa;</li> <li>• Escalas maiores e relativas menores;</li> <li>• Escalas pentatónicas;</li> <li>• Modos gregorianos autênticos e plagais;</li> <li>• Escalas mistas e hexáfonas;</li> <li>• Escalas Octatónica, modos Messiaen;</li> <li>• Intervalos quantitativos e qualitativos;</li> <li>• Uníssonos, enarmonia, meio tom cromático e meio tom diatónico;</li> <li>• Inversão de intervalos;</li> <li>• Acordes e inversões com respetivas cifras;</li> <li>• A Tempo / Contratempo;</li> <li>• Contratemplos, síncopas regulares e irregulares e quiáteras em ambas as métricas;</li> <li>• Cadências;</li> <li>• Modulação: tons próximos diretos e indiretos;</li> <li>• Acordes sobre os graus da escala em contexto cadencial, modulatório e cromático;</li> <li>• Sinais de Agógica e Dinâmica;</li> <li>• Forma Musical [...];</li> <li>• Andamentos.</li> </ul>	

*Melodia:*

- Movimento sonoro diatônico;
- Graus da Escala; intervalos
- Relação Tônica/Dominante e relação Sensível/Tônica;
- Reconhecimento auditivo de intervalos [...];
- Entoação de intervalos a partir de uma nota dada [...];
- Entoação de pequenas sequências de intervalos sem ritmo;
- Leitura por relatividade;
- Leitura melódica por relatividade;
- Leitura melódica entoada [...];
- Ditados melódicos da linha do baixo;
- Ditados melódicos da linha do baixo com algumas partes do soprano para escrever;
- Leitura com nome de notas em clave de sol e em clave de fá, em tonalidades Maiores, preferencialmente com marcação de compasso;
- Leitura e aprendizagem de peças de repertório;
- Saltos de 3ª desde que preparados e notas do arpejo. Saltos para a tônica e sensível;
- Saltos preparados;
- Leitura, entoação e reconhecimento de escalas ou melodias maiores e menores;
- Trabalho sensorial em todos os modos;
- Modulação aos tons da Dominante ou da Relativa;
- Modulação aos tons próximos a tons afastados;
- Canções, lieder songs;
- Reprodução e entoação de música modal;
- Organizações sonoras;

*Harmonia:*

- Entoação de polifonia a duas vozes [...];
- Trabalho polifônico a 2 e 3 vozes: Oral - 2 ou mais vozes; Escrita - Mais vozes mas só com a escrita de 2 vozes;
- Trabalho polifônico a 3 e 4 vozes;
- Reconhecimento auditivo de acordes (com e sem inversões);
- Reconhecimento dos acordes de 7ª Diminuta e 6ª Napolitana;
- Reconhecimento auditivo das Funções Tonais;
- Função do III, VII, 6ª alemã, 6ª italiana e 6ª Francesa;
- Reconhecimento auditivo das cadências [...];
- Ditados polifônicos dando ênfase ao baixo e com introdução das funções harmônicas;

*Ritmo:*

- Reconhecimento auditivo e leitura em tempo simples ou composto, com e sem compasso [...];
- Identificação, escrita e leitura [de] células rítmicas;
- Ligadura de Prolongação, valores longos, tempos inteiros;
- Ritmos com ligaduras de prolongação;
- Leituras com anacrusa;
- Leituras rítmicas com 2 níveis;
- Leituras rítmicas a várias vozes;
- Execução simultânea da pulsação e do ritmo;
- Leituras rítmicas com pulsação à colcheia ou pulsação à mínima;
- Leituras em diferentes unidades de tempo;
- Polirritmia coletiva;
- Polirritmia individual [...];
- Dedução de fórmulas rítmicas e resolução de situações novas;
- Ornamentação;

IGL

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compassos mistos;</li> <li>• Compassos irregulares;</li> <li>• Compassos com várias unidades de tempo;</li> <li>• Mudança de unidades de tempo [figura = figura; tempo = tempo];</li> <li>• Ritmo a uma voz [parte] com e sem melodia associada;</li> </ul> <p><i>Teoria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção e classificação dos intervalos aprendidos [...];</li> <li>• Identificação de notas nas [...] claves estudadas;</li> <li>• Tonalidades Maiores;</li> <li>• Identificação rápida de distâncias intervalares sem qualificação;</li> <li>• Compassos [...];</li> <li>• Noção geral de forma e de frase;</li> <li>• Contacto com diferentes obras de repertório, instrumentos, épocas, autores e estilos;</li> <li>• Ciclo das Quintas - Tonalidades Maiores e menores [sem as respetivas notas alteradas];</li> <li>• Classificação e escrita dos acordes aprendidos;</li> <li>• Graus da escala.</li> </ul>	
<p><i>Ritmo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Som e silêncio;</li> <li>• Barras de divisão, de compasso, de repetição e finais;</li> <li>• Ligaduras de prolongação e de expressão, ponto de aumentação;</li> <li>• Notação em partitura;</li> <li>• Compassos [...];</li> <li>• Estruturas rítmicas / células rítmicas de divisão binária e ternária [...];</li> <li>• Leitura e escrita, por ditado, de estruturas polirrítmicas a duas partes [...];</li> <li>• Realização de ditados a uma voz com algumas dificuldades rítmicas;</li> <li>• Sincopa;</li> <li>• Hemiola;</li> <li>• Leitura rítmica com mudanças de compassos;</li> </ul> <p><i>Ritmo e melodia:</i></p> <p>Modos de Ré, Mi, Fá e Sol transpostos, ou não [...] (leitura e ditado, com uma parte rítmica)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura modal com percussão de uma parte rítmica;</li> <li>• Notação em diferentes claves [para leitura - Fontaine, Hindemith]</li> </ul> <p><i>Melodia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Som agudo / som grave;</li> <li>• Movimento sonoro;</li> <li>• Organizações sonoras: bitónico, tritónico, tetratónico, pentatónico (leitura e escrita de ordenações melódicas);</li> <li>• Escalas: reconhecimento auditivo e construção de organizações sonoras [...], escalas maiores, escalas menores nas 3 fórmulas, modos, escalas mistas;</li> <li>• Intervalos melódicos: identificação visual e auditiva, construção de intervalos melódicos [...], inversão dos intervalos, descentralização de registo;</li> <li>• Leitura: leitura por relatividade, leituras melódicas entoadas [...], fraseado – sentido de respiração, articulação e acentuação dos sons, dinâmica, leitura rítmica solfejada (em diferentes claves e com alteração de claves), leituras melódicas com modulação;</li> <li>• [...] ordenações melódicas (maior e menor) melodias no modo maior e menor na fórmula natural e harmónica [...], escrita polifónica [...] melodias modais a uma voz com algumas dificuldades rítmicas [para escrita por ditado]</li> <li>• Melodias atonais na clave de Sol na 2ª linha e de Fá na 4ª linha, pressupondo o conhecimento auditivo e escrito dos intervalos [para leitura e escrita por ditado]</li> </ul>	CMC

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala Hexáfona, por tons inteiros;</li> </ul> <p><i>Harmonia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Acordes:</i> identificação auditiva e visual, construção de acordes (estado fundamental e inversões);</li> <li>• Intervalos harmónicos: identificação visual, auditiva e construção de intervalos harmónicos, inversões dos intervalos, descentralização de registo;</li> <li>• Progressões harmónicas: identificar auditivamente funções tonais;</li> <li>• Cadências: identificar visual e auditivamente [...];</li> <li>• Ditado polifónico a três vozes: em tonalidades dos modos Maior e Menor, com até duas alterações, com algum contraponto e podendo conter algumas Dominantes Secundárias [V/V ou V/ IV];</li> <li>• Classificação auditiva e construção de acordes [estado fundamental e inversões];</li> <li>• [...] Funções Tonais e de Cadências: todos os graus com as respetivas inversões e as cadências [...], todos os graus com as respetivas inversões, as dominantes secundárias V/V, V/IV, V/II e V/III e V/VI, a 6ª Napolitana, a 6ª Aumentada [italiana, francesa e alemã];</li> <li>• [...] Coral de J.S. Bach [escrita de partes ou vozes e escrita de todas as vozes];</li> </ul> <p><i>Forma:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pergunta / resposta;</li> <li>• Frase;</li> <li>• Cântone;</li> <li>• Audição de obras musicais;</li> <li>• Forma binária e ternária;</li> <li>• Rondó;</li> </ul> <p><i>Timbre:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração dos sons vocais e corporais;</li> <li>• Identificação de instrumentos musicais [...];</li> <li>• Audição de obras musicais;</li> <li>• A orquestra clássica.</li> </ul>	
<p><i>Melodia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• frases melódicas [a uma ou mais vozes] em métrica simples e composta, a uma, duas e três vozes; não modulantes [para leitura e escrita];</li> <li>• Melodias [...] em métrica simples e composta, a 1, 2, 3 ou 4 vozes [para memorização; entoação com acompanhamento de piano ou CD; escrita ]</li> <li>• [...] escalas e intervalos [para reconhecimento auditivo];</li> <li>• Frases melódicas modais (com ou sem transposição) a uma voz com um acompanhamento rítmico percutido [para escrita];</li> <li>• Transposição [de melodias, a solo ou em grupo];</li> <li>• Modos [para reconhecimento e leitura com acompanhamento rítmico percutido];</li> <li>• Melodias pantonais [...];</li> </ul> <p><i>Ritmo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compassos regulares simples e compostos;</li> <li>• Frases rítmicas a uma ou mais partes [multimétrica / unitemporal, tempo=tempo]</li> <li>• Ritmo (notação musical [nas várias claves, para leitura solfejada];</li> </ul> <p><i>Harmonia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acordes, estado fundamental e inversões [...] com e sem lógica tonal funcional [para identificação auditiva]</li> <li>• Cifras, encadeamentos e progressões harmónicas; Dominantes secundárias; Cadências [para identificação auditiva];</li> </ul>	CMACG



<p><i>Teoria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Normas de escrita musical – notas, pentagrama claves, alterações armação de claves;</li> <li>• Ordem das alterações;</li> <li>• Escalas [...];</li> <li>• Tonalidade;</li> <li>• Acordes (estado fundamental e inversões) [...];</li> <li>• Cifras;</li> <li>• Articulações [...]; Dinâmica [...];</li> <li>• Definição prática de ritmo/duração – pulsação, figuras rítmicas, ponto de aumentação;</li> <li>• Diferença entre subdivisão binária e ternária;</li> <li>• Intervalos – conjuntos e disjuntos;</li> <li>• Construção de acordes [...];</li> <li>• Construção de escalas [...];</li> <li>• Escalas defetivas – modos pantônicos;</li> <li>• Intervalos – simples/compostos; inversão [...];</li> <li>• Figuras rítmicas e respetivas pausas;</li> <li>• Ligadura de prolongação;</li> <li>• Modo maior /menor – graus modais, graus tonais;</li> <li>• Identificação auditiva (estilo/época, modo, compasso, marcação de compasso, harmonia) das obras do programa;</li> <li>• Identificação auditiva de corrente estética, compositor e nome da obra de excertos musicais da lista de obras do programa;</li> <li>• Noção básica sobre características expressivas, estruturais e instrumentais da música [nos vários períodos da história da música até ao século XX];</li> <li>• Expressão musical – andamento, carácter expressivo, dinâmica e articulação;</li> <li>• Noções básicas sobre tonalidade; funções tonais;</li> <li>• Principais funções tonais – afirmação da tonalidade;</li> <li>• Índice de oitava;</li> <li>• Tons homónimos;</li> <li>• Noções básicas de Forma [...] quadratura, motivo, semifrase, frase, período e tema;</li> <li>• Tons próximos;</li> <li>• Modulação a tons afastados;</li> <li>• Transposição;</li> <li>• Forma sonata.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pauta e notas musicais;</li> <li>• Claves [...];</li> <li>• Figuras e pausas musicais;</li> <li>• Compassos simples e compostos;</li> <li>• Barras [de compasso] ;</li> <li>• Alterações e acidentes constitutivos, ocorrentes e de precaução;</li> <li>• Ordem dos sustenidos e bemóis;</li> <li>• Tonalidade maior e menor;</li> <li>• Escalas diatónicas [...];</li> <li>• Ligaduras de prolongação e de expressão;</li> <li>• Ponto de aumentação;</li> <li>• Tom e meio-tom cromático;</li> <li>• Tons homónimos;</li> <li>• Intervalos;</li> <li>• Sinais de dinâmica;</li> <li>• Acordes;</li> <li>• Reconhecimento de acordes;</li> <li>• Nome dos graus da escala;</li> </ul>	AEB

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agógica;</li> <li>• Frases rítmicas uma [a uma / duas partes, para leitura e escrita]</li> <li>• Leituras melódicas;</li> <li>• Solfejo rezado [em várias claves];</li> <li>• Escalas;</li> <li>• Canções do Programa;</li> <li>• Melodia [a uma / duas vozes, para escrita por ditado];</li> <li>• Intervalos [reconhecimento auditivo];</li> <li>• Graus modais;</li> <li>• Andamento;</li> <li>• Ritmo;</li> <li>• Abreviaturas;</li> <li>• Enarmonia;</li> <li>• Tons próximos diretos;</li> <li>• Diapasão;</li> <li>• Metrônomo;</li> <li>• Compassos;</li> <li>• Articulação;</li> <li>• Modulações passageiras / definitivas;</li> <li>• Transposição;</li> <li>• Ornamentos;</li> <li>• Cadências.</li> </ul>	
<p><i>Ritmo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Células rítmicas, leitura e escrita;</li> </ul> <p><i>Compassos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Simples, compostos, irregulares, todos [os compassos possíveis];</li> </ul> <p><i>Intervalos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Melódicos e harmônicos, reconhecimento auditivo, classificação e construção em pauta simples, pauta dupla, alternância de clave, duas oitavas, ditado atonal;</li> </ul> <p><i>Acordes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação auditiva, classificação e construção [acordes no estado fundamental e inversões, acordes de sétima e acordes de nona];</li> </ul> <p><i>Harmonia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Graus harmônicos / funções tonais, escrita da melodia do baixo com indicação da função tonal, ditado coral de Bach [tocado a 4 vozes e escrita de 2 vozes ou 3 vozes ou 4 vozes];</li> </ul> <p><i>Claves:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clave de Sol, Fá (4º linha), Dó (3ª e 4ª linha). Leitura numa clave / leitura em claves alternadas;</li> </ul> <p><i>Improvisação:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rítmica;</li> <li>• Entoadada sem nome de notas a partir de sequência harmónica;</li> <li>• Entoadada sem nome de notas e com o ritmo dado;</li> <li>• Entoadada com nome de notas e com o ritmo dado;</li> <li>• Entoadada sem nome de notas com cadência à dominante, tónica e relativa Maior;</li> <li>• Entoadada com o nome de notas a partir de uma sequência harmónica [...];</li> <li>• Improvisação rítmica com compassos irregulares;</li> <li>• Improvisação entoada com nome de notas em qualquer tonalidade sobre um encadeamento harmónico tocado ao piano;</li> </ul>	CMP

<p><i>Melodia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entoação com acompanhamento;</li> <li>• Ditado [a uma voz];</li> <li>• Ditado a duas vozes;</li> <li>• Ditado melódico atonal;</li> <li>• Ditado de sons até ao intervalo de 3ª, evidenciado o arpejo bem como o intervalo de V-I dentro das tonalidades estudadas;</li> <li>• Ditado de sons até ao intervalo de 5ª e 8ª dentro das tonalidades estudada;</li> </ul> <p><i>Tonalidades:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maiores e menores [natural, melódica e harmónica];</li> </ul> <p><i>Escalas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas as escalas Maiores [em todas as tonalidades];</li> <li>• Todas as escalas menores – natural, melódica e harmónica [em todas as tonalidades];</li> <li>• Cromática;</li> <li>• Mista;</li> <li>• Hexáfona;</li> <li>• Hispano-árabe;</li> <li>• Cigano-húngara; <ul style="list-style-type: none"> <li>– Modos;</li> </ul> </li> <li>• Outros sistemas: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Entoação de repertório modal;</li> </ul> </li> <li>• Entoação atonal.</li> </ul>	
<b>Tema 2: Recursos didáticos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obras de repertório;</li> <li>• Canções;</li> <li>• Lieder song;</li> <li>• Cânones;</li> <li>• Melodias em claves de sol, fá e dó [qualquer linha];</li> <li>• Música modal.</li> </ul>	IGL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obras musicais [dos compositores: Bach, Vivaldi, Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert, Brahms, Dvorak, Chopin, Astor Piazzola, George Gershwin, Glenn Miller, Louis Armstrong]</li> <li>• Manuais de apoio: Leituras Musicais de José Firmino, Fontaine [Éléments pratiques du rythme mesure], Modus Novus, Hindemith [Elementary Training for Musicians].</li> </ul>	CMC
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Piano;</li> <li>• Aparelhagem hi-fi;</li> <li>• Música de todos os géneros, épocas, estilos e culturas [Vivaldi, Bach, Corelli, Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert, Wagner, Brahms, Rachmaninov, Debussy, Ravel, Prokofiev, Gershwin, Copland, Bernstein, Stravinsky, Milhaud, Hindemith, Messiaen, Schoenberg, Alan Berg, Webern, L.Nono, Bério, Stockhausen, Penderecky, Steve Reich, Ph.Glass, J. Cage].</li> </ul>	CMACG
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canções.</li> </ul>	AEB
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coral de Bach.</li> </ul>	CMP

**Quadro 37 Unidade de registo do documento [Plan-Prog] – 2ª objetivo**

Os temas qualificadores que dizem respeito ao 3.º objetivo: *Aferir o papel da audição, da leitura, da escrita e da prática vocal e instrumental* são: 1.º *Audição, leitura e escrita musical* (referências a essas

práticas, identificação da sua aplicação pedagógica), 2.º *Práticas vocais e instrumentais* (identificação de práticas desenvolvidas com recurso à voz e /ou instrumentos musicais). De seguida apresentam-se os temas qualificadores e respetivas unidades de texto.

<b>OBJETIVO 3: Aferir o papel da audição, da leitura, da escrita e da prática vocal e instrumental</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> DOCFM	<b>Tipo de documento:</b> Plan-Prog
<b>Unidades de Texto</b>	
<b>Tema 1: Audição, leitura e escrita musical</b>	<b>Escola</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ditados rítmicos a duas partes;</li> <li>• Ditado a duas vozes;</li> <li>• Ditado a três vozes;</li> <li>• Ditado a quatro vozes;</li> <li>• Leitura rítmica a duas partes;</li> <li>• Leitura rítmica a uma parte e duas partes alternadas;</li> <li>• Leitura por relatividade e por absoluto;</li> <li>• Transposição à primeira vista.</li> </ul>	CMCGB
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento auditivo [...];</li> <li>• Reconhecimento auditivo e leitura em tempo simples ou composto, com e sem compasso das células rítmicas;</li> <li>• Ditados melódicos;</li> <li>• Contacto com diferentes obras de repertório;</li> <li>• Leitura, entoação e reconhecimento de escalas ou melodias maiores e menores;</li> <li>• Leitura e aprendizagem de peças de repertório;</li> <li>• Leitura por relatividade;</li> <li>• Leitura melódica entoada [...];</li> <li>• Reprodução e entoação de música modal;</li> <li>• Leitura melódica por relatividade;</li> <li>• Leitura com nome de notas [...] preferencialmente com marcação de compasso;</li> <li>• Leituras rítmicas a várias vozes;</li> <li>• Leituras em diferentes unidades de tempo;</li> <li>• Entoação de intervalos a partir de uma nota [...];</li> <li>• Entoação de pequenas sequências de intervalos sem ritmo;</li> <li>• Identificação, escrita e leitura de todas as células rítmicas já trabalhadas;</li> <li>• Classificação, escrita e/ou construção de intervalos simples e dos acordes dados.</li> </ul>	IGL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição de obras musicais;</li> <li>• Reconhecimento auditivo e construção de organizações sonoras (intervalos, escalas e acordes);</li> <li>• Identificação visual e auditiva [intervalos, acordes, funções tonais, cadências];</li> <li>• Ditado modal com percussão de uma parte rítmica;</li> <li>• Ditado atonal;</li> <li>• Leitura e escrita de estruturas rítmicas [...];</li> <li>• Leitura rítmica solfejada [diferentes claves];</li> <li>• Leitura rítmica com mudanças de compasso;</li> <li>• Leitura por relatividade;</li> <li>• Leituras melódicas entoadas com transposição [...];</li> <li>• Leituras melódicas entoadas com modulação [...];</li> <li>• Leitura melódica atonal;</li> </ul>	CMC

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e escrita, por ditado, de estruturas polirrítmicas [...];</li> <li>• Escrita de ordenações melódicas (Maior e menor) – Ditado de sons;</li> <li>• Realização de ditados a uma voz [...];</li> <li>• Escrita de melodias [...];</li> <li>• Escrita polifônica, por ditado (a duas ou mais vozes) [...];</li> <li>• Ditado de um verso de um Coral de J.S. Bach;</li> <li>• Escrita, por ditado, de melodias modais, a uma voz [...].</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação, reconhecimento e discriminação auditiva [intervalos, acordes, escalas, encadeamentos harmônicos, dominantes secundárias, cadências, modos];</li> <li>• Identificação auditiva de corrente estética, compositor e nome da obra, de excertos musicais [...];</li> <li>• Identificação auditiva (estilo/época, modo, compasso) das obras do programa;</li> <li>• Escrita de frases melódicas [...];</li> <li>• Escrita de frases melódicas, ao piano ou em gravação [...];</li> <li>• Escrita de frases melódicas a duas vozes [...];</li> <li>• Escrita de excertos melódicos a três vozes [...];</li> <li>• Escrita de temas melódicos (...) de memória [...];</li> <li>• Escrita de frases melódicas modais (sem transposição) a uma voz, com acompanhamento rítmico percutido [...];</li> <li>• Escrita de frases rítmicas a uma, duas e três partes [...];</li> <li>• Leituras rítmicas a uma, duas partes [...], solfejadas (em várias claves);</li> <li>• Leitura entoada de frases melódicas escritas [...];</li> <li>• Leitura entoada de frases melódicas escritas [...] a uma, duas, três ou quatro vozes;</li> <li>• Normas de escrita musical [...];</li> <li>• Construção / classificação de intervalos, acordes, escalas.</li> </ul>	CMACG
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação de tonalidades [...];</li> <li>• Reconhecimento auditivo de intervalos ascendentes e descendentes, melódicos e harmônicos;</li> <li>• Reconhecimento auditivo de acordes [...] no estado fundamental e inversões;</li> <li>• Leituras rítmicas em compasso simples e composto a uma parte [...];</li> <li>• Solfejo rezado [nas várias claves];</li> <li>• Leituras melódicas (...) na clave de sol e fá;</li> <li>• [...] Canções do programa;</li> <li>• Ditados rítmicos em compasso simples e composto a uma e a duas partes [...];</li> <li>• Ditados melódicos em compasso simples e composto a uma e a duas vozes [...];</li> <li>• Ditado de notas [...];</li> <li>• Construção de escalas [...];</li> <li>• Construção e classificação de intervalos [...];</li> <li>• Construir e classificar acordes [...].</li> </ul>	AEB
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e escrita [ritmos]</li> <li>• Identificação auditiva [intervalos melódicos e harmônicos];</li> <li>• Classificação e construção de intervalos;</li> <li>• Identificação auditiva [acordes];</li> <li>• Classificação e construção [acordes];</li> <li>• Escrever melodia do baixo com indicação da função tonal;</li> <li>• Ditado de coral de Bach [...];</li> <li>• Ditado de sons;</li> <li>• Ditado [melodia];</li> <li>• Ditado melódico a duas vozes;</li> <li>• Ditado melódico atonal.</li> </ul>	CMP

<b>Tema 2: Práticas vocais e instrumentais</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entoação de polifonia [...];</li> <li>• Polirritmia colectiva;</li> </ul>	IGL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leituras melódicas entoadas [...]</li> <li>• Leituras melódicas entoadas com transposição [...];</li> <li>• Leituras melódicas entoadas com modulação [...];</li> <li>• Leituras melódicas entoadas [...] com ornamentos; apogiatura breve e longa; mordente superior e inferior; grupeto superior e inferior;</li> <li>• Leitura entoada atonal;</li> <li>• Leitura modal com percussão de uma parte rítmica.</li> </ul>	CMC
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura entoada de frases melódicas escritas [...];</li> <li>• Leitura entoada de frases melódicas escritas [...] a uma, duas, três ou quatro vezes;</li> <li>• Entoação a solo e com acompanhamento ao piano ou CD de frases melódicas escritas;</li> <li>• Entoação a solo ou em grupo de melodias modais a uma voz, com acompanhamento rítmico percutido [sem transposição];</li> <li>• Entoação a solo ou em grupo de melodias pantonais.</li> </ul>	CMACG
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvisação entoada [...];</li> <li>• Entoação com acompanhamento [melodia];</li> <li>• Entoação de repertório modal;</li> <li>• Entoação atonal.</li> </ul>	CMP

**Quadro 38 Unidade de registo do documento [Plan-Prog] – 3º objetivo**

Relativamente ao 4.º objetivo: *Identificar as metodologias de ensino mais influentes* definiu-se o seguinte tema qualificador: *1.º Métodos de ensino* (se se aplica algum método ou metodologias específicas de ensino da música; os princípios pedagógicos que orientam o ensino e aprendizagem musical). Atente-se ao quadro seguinte.

<b>OBJETIVO 4: Identificar as metodologias de ensino mais influentes</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> DOCFM	<b>Tipo de documento:</b> Plan-Prog
<b>Unidades de Texto</b>	
<b>Tema 1: Métodos de ensino</b>	<b>Escola</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivência do tempo [...];</li> <li>• Vivência da divisão binária e ternária do tempo e compasso;</li> <li>• Vivência do modo pentatónico (dó e lá);</li> <li>• Vivência da tonalidade [...];</li> <li>• Ler por relatividade e por absoluto;</li> <li>• Frases rítmicas a uma parte e duas partes [para leitura e escrita];</li> <li>• Polifonia [ditado a 4 vezes];</li> <li>• Transposição</li> </ul>	CMCGB
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contacto com diferentes obras de repertório;</li> <li>• Trabalho sensorial [...];</li> <li>• Identificação e reconhecimento [...];</li> <li>• Classificação, escrita e/ou construção [...];</li> <li>• Leitura e escrita [...];</li> </ul>	IGL

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivência do som e do silêncio;</li> <li>• Exploração de sons vocais e corporais;</li> <li>• Reconhecimento auditivo e construção de organizações sonoras [...];</li> <li>• Identificação visual e auditiva [...];</li> <li>• Ler e escrever por ditado [ritmo e melodia, a uma ou mais vozes];</li> <li>• Leitura melódica com transposição;</li> <li>• Solfejar com nome nomes de notas e marcação dos compassos;</li> <li>• Audição de obras musicais.</li> </ul>	CMC
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os exercícios são realizados com base na audição de obras, tendo em consideração os seguintes parâmetros: expressividades, dinâmica, articulação;</li> <li>• São inteiramente da responsabilidade do professor os critérios, trabalhos e métodos de avaliação a aplicar;</li> <li>• Sensorial, leitura, escrita [prática pedagógica];</li> <li>• Escrever uma ou duas vezes frases musicais escutadas ao piano ou em gravação (melódicas, harmónicas e rítmicas);</li> <li>• Ler [melodia];</li> <li>• Ler [frases rítmicas: a uma ou mais vozes; solfejar em várias claves];</li> <li>• Identificar, reconhecer e discriminação auditivamente [estilo / época, corrente estética, compositor, modo, compasso) de excertos musicais da lista de obras musicais do programa;</li> <li>• Identificar, reconhecer e discriminar auditivamente [intervalos, acordes, escalas]</li> <li>• Classificar e construir [intervalos, acordes, escalas];</li> <li>• Improvisar a solo e em grupo [...].</li> </ul>	CMACG
<p><i>Apropriação da linguagem musical:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler [frases rítmicas, melódicas];</li> <li>• Solfejar [solfejo rezado];</li> <li>• Identificar tonalidades;</li> <li>• Construir e classificar intervalos, escalas, acordes;</li> <li>• Canções do programa [ler, cantar]</li> <li>• Escrever [Ditados rítmicos e melódicos]</li> </ul>	AEB
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho sensorial:</li> <li>• Ler e escrever [excertos musicais];</li> <li>• Entoação com acompanhamento;</li> <li>• Identificar, classificar e construir intervalos e acordes;</li> <li>• Improvisar (ritmo e melodia).</li> </ul>	CMP

**Quadro 39 Unidade de registo do documento [Plan-Prog] – 4º objetivo**

Para responder ao 7.º objetivo: *Perspetivar a evolução futura da disciplina de Formação Musical* definiram-se os seguintes temas qualificadores: 1.º *Objetivos educativos* (a que fins atendem as práticas pedagógicas da disciplina), 2.º *Conteúdos programáticos* (quais as áreas de conteúdos abordadas – gerais e específicas), 3.º *Métodos de ensino* (se se aplica algum método ou metodologias específicas de ensino da música; os princípios pedagógicos que orientam o ensino e aprendizagem musical), 4.º *Práticas pedagógicas* (as estratégias pedagógicas adotadas e as atividades que mais frequentemente se desenvolvem no processo de ensino, aprendizagem e avaliação). Apresentam-se de seguida as unidades de texto e respetivos temas qualificadores.

<b>OBJETIVO: 5 Perspetivar a evolução futura da disciplina de Formação Musical</b>		
<b>Fonte dos Dados:</b> DOCFM	<b>Tipo de documento:</b> Plan-Prog	<b>Documento:</b> AEFM (Documento de referência para todas as escolas)
<b>Unidades de Texto</b>		
<b>Tema 1:</b> Objetivos educativos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• [...] a Formação Musical tem como objetivo a formação gradual ao nível das competências associadas à audição e leitura musical, sem comprometer, no entanto, a formação prévia e imprescindível de competências sensoriais;</li> <li>• [...] a disciplina de Formação Musical pretende proporcionar experiências concretas de interação com outras crianças e jovens, possibilitando uma vivência musical e formação musical – inicial, no caso dos alunos que não tenham frequentado qualquer ano do 1.º Ciclo – coesas e fundamentadas num desenvolvimento cognitivo e musical integrado;</li> <li>• Pretende-se que os alunos desenvolvam competências auditivas e de compreensão sensorial da linguagem musical, nomeadamente ao nível da audição interior e memória musical;</li> <li>• Pretende-se ainda que os alunos sejam capazes de ouvir, comparar e refletir sobre os diferentes universos musicais, possibilitando opções fundamentadas sobre os processos de audição e interpretação musical;</li> <li>• Pretende-se que os alunos desenvolvam competências de literacia musical, nomeadamente ao nível da leitura musical e compreensão da linguagem musical, através da audição e escrita. O desenvolvimento destas competências está diretamente interligado com a performance e interpretação instrumental;</li> <li>• Pretende-se que os alunos desenvolvam competências de exploração e experimentação sonora, vocal e/ou instrumental, designadamente ao nível da improvisação;</li> <li>• Acresce como objetivo o desenvolvimento (e aprofundamento) da literacia musical. Para tal, propõe desenvolver a compreensão musical a partir da própria música. Abrange assim o desenvolvimento de competências aprofundadas de audição, leitura e escrita musical;</li> <li>• Munir os jovens de ferramentas que lhes permitam vivenciar as experiências musicais e apreender com facilidade os conceitos [musicais];</li> <li>• Ao nível do Ensino Secundário, a disciplina de Formação Musical pretende desenvolver e potenciar a compreensão musical tendo por base a música, ou seja, propõe um trabalho assente essencialmente na escuta, crítica e reflexão da própria música evitando assim alguma abstração;</li> <li>• A disciplina de Formação Musical, no 12.º ano, pretende essencialmente consolidar as aprendizagens, conceitos, saberes adquiridos e experiências vividas nos anos anteriores. Não acrescenta assim nenhum conceito novo, promovendo, antes, a consolidação e a melhoria das aprendizagens de todas as competências e conceitos desenvolvidos até ao final do 11.º ano;</li> <li>• [...] a disciplina de Formação Musical propõe aos jovens a assunção das ferramentas que lhes permitam o prosseguimento consciente e informado de estudos musicais no Ensino Superior;</li> <li>• Para todos os que não prosseguem estudos musicais no Ensino Superior, espera-se que as experiências musicais vividas e as aprendizagens realizadas contribuam para a formação de cidadãos informados, cultos, com sensibilidade estética e artística, capazes de ouvir, refletir, criticar, executar;</li> <li>• Sensorial: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a pulsação, a divisão e o ritmo;</li> <li>• Comparar características rítmicas, melódicas, harmónicas, dinâmicas, formais, tímbricas e de textura em repertório de referência, de épocas, estilos e géneros diversificados;</li> <li>• Distinguir auditivamente as diferentes famílias dos instrumentos da orquestra;</li> <li>• Entoar canções e melodias, podendo ser previamente memorizadas, com e sem o nome das notas, mantendo a afinação e o ritmo;</li> <li>• Reconhecer auditivamente (acordes, intervalos e escalas);</li> <li>• Distinguir diferentes contextos e organizações sonoras desde o sistema tonal ao pós-tonal;</li> <li>• Analisar auditivamente excertos musicais, reconhecendo a instrumentação, a forma, o fraseado, a tonalidade ou modo, assim como o andamento e o compasso, ou outros elementos musicais relevantes;</li> </ul> </li> </ul>		



- Reconhecer qualquer frase rítmica;
- Reconhecer séries de sons tocadas ao piano e/ou por gravação;
- Reconhecer auditivamente encadeamentos harmônicos;

*Leitura e escrita:*

- Associar e comparar movimentos e padrões melódicos, rítmicos ou melódico-rítmicos;
- Conhecer e manifestar compreensão das finalidades da escrita musical;
- Conhecer e aplicar os compassos [...];
- Ler notas por relatividade [em várias claves];
- Ler partituras em todas as claves aprendidas;
- Ler e escrever frases rítmicas com diferentes figuras e células rítmicas [...];
- Ler e registrar frases rítmicas em qualquer compasso regular ou irregular [com mudanças de compasso];
- Ler e iniciar a escrita, por ditado, de estruturas polirrítmicas a duas partes;
- Registrar frases polirrítmicas;
- Ler e entoar frases melódicas simples;
- Registrar ditados de sons, sem contexto tonal, com os intervalos trabalhados auditivamente;
- Registrar uma melodia escutada, com ou sem ritmo previamente apresentado [...] dentro das tonalidades estudadas;
- Registrar uma melodia escutada tonal ou atonal;
- Atribuir, a notas dadas, o ritmo que uma audição sugere;
- Escrever e classificar intervalos [...];
- Escrever e classificar qualquer acorde [...];
- Reconhecer funções tonais;
- Escrever a melodia de um baixo com indicação da função tonal;
- Registrar excertos musicais polifônicos a 2 vozes;
- Escrever escalas;
- Entoar qualquer melodia tonal, atonal ou modal;
- Dissociar e registrar o ritmo de melodias escutadas;
- Registrar a melodia de um baixo [...] com indicação da função;
- Analisar e completar frases melódicas escutadas, retiradas, por exemplo, de Corais de J. S. Bach (sendo dado alguma(s) da(s) 4 vozes do coral ou omitindo todas as 4 vozes);
- Reconhecer cadências;

*Criação:*

- Imitar e improvisar através da voz, ou por percussão corporal, sons em diferentes registros de altura;
- Improvisar frases melódicas simples, partindo de diferentes estímulos melódicos, rítmicos e/ou harmônicos, sem o nome das notas, a partir de uma sequência harmônica / encadeamento harmônico (Tocado ao piano. Modal, tonal e atonal);
- Criar variações simples de uma frase musical;
- Improvisar frases rítmicas em compasso simples ou composto;
- Improvisar frases melódicas: partindo de um motivo melódico inicial; com um ritmo imposto;
- Improvisar frases rítmicas em compasso simples, composto ou misto.

**Tema 2: Conteúdos programáticos**

- Notação musical; Pauta; Altura; Intensidade; Pulsação; Frase; Dinâmica; Agógica; Compassos; Ritmo; Melodia; Intervalo; Acorde; Polifonia; Harmonia; Encadeamento harmônico; Função Tonal; Tonalidade; Modalidade; Atonalidade.

**Tema 3: Métodos de ensino**

- A partir da audição e da escuta musical e através da leitura, da interpretação em conjunto, do cantar, do tocar, do improvisar, do olhar, do escutar, as crianças e jovens dialogam e constroem significados, [...];
- [...] na elaboração destas Aprendizagens Essenciais (AE), pressupôs-se que os saberes de qualquer ano podem e devem continuar a ser mobilizados nos anos posteriores. A aprendizagem na disciplina de

Formação Musical assenta, em todo o seu percurso, numa lógica de espiral, quer de conceitos quer de experiências sensoriais;

- Toda a aprendizagem é cumulativa, evolutiva e sempre aberta a novas informações, sendo observável uma gradual complexificação, tanto na componente oral como na escrita [ritmo, melodia, harmonia polifonia, teoria];
- A disciplina de Formação Musical está intrinsecamente ligada às restantes disciplinas do Curso Básico de Música, mantendo uma relação estreita com as disciplinas de Instrumento e de Classes de Conjunto, facilitando não só o desenvolvimento individual de cada um, bem como o trabalho em conjunto;
- As AE [...] foram estruturadas a partir de três organizadores: Sensorial, Leitura e Escrita, Criação.

#### **Tema 4:** Práticas pedagógicas

- [...] numa perspetiva de flexibilidade, as estratégias a usar deverão depender sempre da relação entre os alunos, as suas capacidades, conhecimentos e atitudes e a pluralidade de saberes, experiências e ações estratégicas de ensino promovidas pelo professor;
- Estratégias e situações que impliquem:
- A organização de atividades artístico-musicais onde se possam revelar conhecimentos, capacidades e atitudes;
- Experiências sonoras e musicais que estimulem a apreciação e fruição de diferentes contextos culturais;
- A memorização e a mobilização do conhecimento em novas situações;
- A reflexão crítica sobre o que foi feito, justificando os seus comentários;
- A imaginação de soluções diversificadas para a criação de novos ambientes sonoros/musicais;
- O desenvolvimento do pensamento crítico, face à qualidade da sua própria produção musical e à do meio que o rodeia;
- A manifestação da sua opinião em relação aos seus trabalhos e aos dos pares;
- O cruzamento de diferentes áreas do saber;
- O questionamento e a experimentação de soluções variadas;
- O planeamento, a organização e a apresentação de tarefas;
- A seleção e a organização de informação;
- A interação com o professor, colegas e audiências, argumentando;
- As suas opiniões, admitindo e aceitando as dos outros;
- A inclusão da opinião dos pares para a melhoria e aprofundamento de saberes;
- O entendimento e o cumprimento de instruções;
- A seleção e organização de diversas fontes sonoras de acordo com a sua intenção expressiva;
- A utilização de vários processos de registo de planeamento, de trabalho e de ideias;
- A consciência e o progressivo domínio técnico da voz e/ou instrumentos na performance musical;
- A utilização dos elementos expressivos da música;
- O uso das obras estudadas nas disciplinas de Instrumento e/ou Classes de Conjunto;
- O uso do instrumento que estuda [quando oportuno];
- O rigor na comunicação;
- A procura de soluções diversificadas como resposta a situações várias;
- A indagação de diversas realidades sonoras para a construção de novos imaginários;
- Colaborar constantemente com os outros e ajudar na realização de tarefas;
- Apresentar soluções para a melhoria ou aprofundamento das ações;
- Interagir com o professor e colegas na procura do êxito pessoal e de grupo;
- A assunção de responsabilidades relativamente aos materiais e ao cumprimento de regras, nomeadamente, saber esperar a sua vez, seguir as instruções dadas, ser rigoroso no que faz e saber participar adequadamente como público em espetáculos de natureza performativa;
- Identificar os pontos fortes e fracos das suas aprendizagens e desempenhos individuais ou em grupo;
- Descrever os procedimentos usados durante a realização de uma tarefa e/ou abordagem de um problema;
- Mobilizar as opiniões e críticas dos outros como forma de reorganização do trabalho;
- Apreciar criticamente as suas experiências musicais e as de outros;

- Avaliação Formativa – incide preferencialmente sobre os processos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas propostas pelo professor, podendo contemplar:
- Análise do desempenho oral no decorrer das atividades;
- Realização de atividades de discussão orientadas por questões alusivas às temáticas do organizador e acompanhadas do preenchimento de grelhas de observação;
- Análise pelo professor de registos de exercícios realizados pelo aluno;
- Análise das atitudes ao nível da interação e colaboração com os pares e com o professor, bem como ao nível do cumprimento das normas de segurança pessoal;
- Análise dos níveis de desempenho quanto às competências;
- Autoanálise do desempenho dos alunos como mecanismo de autorregulação das suas aprendizagens
- Avaliação Sumativa – consiste num juízo global que conduz à tomada de decisão no âmbito da classificação e da aprovação da disciplina, suportado por pontos de situação ou sínteses sobre as aprendizagens realizadas, com vista à melhoria dos percursos de aprendizagem, podendo contemplar:
- Grelhas de observação de atividades realizadas [como seja o caso de leitura de partituras, reprodução oral ou instrumental] com vista à recolha de dados;
- Testes escritos e orais;
- Trabalhos individuais e/ou de grupo.

**Quadro 40 Unidade de registo do documento [Plan-Prog] – 7º objetivo**

**1.1.2. DOCUMENTOS [MP]. UNIDADE DE REGISTO – TEMAS QUALIFICADORES**

Neste ponto da análise de dados, teve-se em consideração os documentos correspondentes às Matrizes de Prova [MP]. De forma a responder ao 1º objetivo da investigação: *Conhecer o funcionamento da disciplina no passado e no presente* definiram-se os seguintes temas qualificadores 1.º *Práticas pedagógicas* (as estratégias pedagógicas adotadas e as atividades que mais frequentemente se desenvolvem no processo de ensino, aprendizagem e avaliação) e 2.º *Objetivos educativos* (a que fins atendem as práticas pedagógicas da disciplina). Atente-se às unidades de texto a seguir apresentadas.

<b>OBJETIVO 1: Conhecer o funcionamento da disciplina no passado e no presente</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> DOCFM	<b>Tipo de documento:</b> MP
<b>Unidades de Texto</b>	
<b>Tema 1:</b> Práticas pedagógicas	<b>Escola</b>
<p><i>Modalidade escrita:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever [ditados ritmicos; melódicos a uma e duas vozes (tonal e atonal); intervalos; sons; acordes; polifónico]</li> <li>• Escrever [classificar e construir intervalos e acordes];</li> </ul> <p><i>Modalidade oral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler [ritmo; solfejo; melodias; melodias com percussão; melodia atonal]</li> </ul> <p><i>Avaliação:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prova escrita; Prova Oral.</li> </ul>	CMP
<p><i>Modalidade escrita:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificação auditiva / ditado [intervalos];</li> <li>• Classificação auditiva [acordes];</li> </ul>	IGL

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever [ditado rítmico com e sem notas dadas, sequência de acordes, ditado melódico];</li> <li>• Memorização melódica [e escrita por ditado];</li> <li>• Escrever [Ditado polifônico; coral de Bach];</li> <li>• Detecção de erros;</li> <li>• Questionário analítico;</li> <li>• Construção [intervalos, acordes];</li> <li>• Questões teóricas;</li> </ul> <p><i>Modalidade oral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Canção com acompanhamento [...];</li> <li>• Entoação de uma canção [...];</li> <li>• Ler [ritmo; melodia; acorde – leitura vertical];</li> </ul> <p><i>Avaliação:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prova escrita; Prova Oral.</li> </ul>	
<p><i>Modalidade escrita:</i></p> <p>Após audição ao piano ou em gravação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever frases rítmicas [...];</li> <li>• Das 4 frases rítmicas a duas partes apresentadas, identificar e assinalar a executada;</li> <li>• Identificar a métrica de cada um dos 2 excertos escutados;</li> <li>• Escrever uma melodia a uma voz [...];</li> <li>• Escrever duas / três vozes melódicas de um excerto [...];</li> <li>• [...] escrever a melodia mais grave de um excerto musical [...];</li> <li>• [...] escrever de memória o tema melódico executado [...];</li> <li>• [...] escrever uma melodia modal e acompanhamento rítmico percutido;</li> <li>• [...] assinalar e corrigir os erros de cifra de uma progressão harmónica escrita;</li> <li>• [...] identificar a qualidade dos acordes [...];</li> <li>• Identificar 14 acordes [...];</li> <li>• [...] cifrar acordes, assinalar os graus da tonalidade, a qualidade dos acordes [...] e o estado;</li> <li>• Escrever soprano; cifrar acordes, assinalando os graus da tonalidade, a qualidade dos acordes [...] o estado [...];</li> <li>• [...] identificar as cadências indicando o nome e os dois últimos graus da progressão cadencial;</li> <li>• Identificar auditivamente intervalos [...];</li> <li>• Assinalar e corrigir os erros melódicos e erros rítmicos de uma melodia escrita;</li> <li>• Construir acordes [...] escalas e classificar intervalos [...];</li> <li>• Após a audição de um excerto de uma das obras do programa, preencher o quadro de audição [...];</li> <li>• Desenvolver um tema à escolha de entre três propostos;</li> </ul> <p><i>Modalidade oral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entoar fluentemente uma melodia;</li> <li>• Entoar uma melodia tonal com acompanhamento ao piano;</li> <li>• Ler fluentemente com fonemas e marcação de compasso, uma / duas frases rítmicas [...];</li> <li>• Ler fluentemente com fonemas e percussão uma / duas frases rítmicas;</li> <li>• Ler, solfejando [...];</li> <li>• Ler à primeira vista por relatividade [...];</li> <li>• [...] entoar uma melodia modal, percutindo o respetivo acompanhamento rítmico;</li> <li>• Fazer a análise auditiva de um excerto de uma obra ouvida [...];</li> </ul> <p><i>Avaliação:</i></p>	CMACG

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prova escrita; Prova Oral.</li> </ul>	
<b>Tema 2: Objetivos educativos</b>	
<p><i>Modalidade escrita:</i></p> <p>Avaliar competências como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de reconhecimento auditivo de intervalos sem contexto tonal;</li> <li>• Capacidade de reconhecimento auditivo do tipo [e /ou] da posição dos acordes [...];</li> <li>• Reconhecimento das funções tonais;</li> <li>• Memória, audição interior, compreensão rítmica;</li> <li>• Reconhecimento, dedução, isolamento das células rítmicas encadeadas;</li> <li>• Audição interior;</li> <li>• Memória;</li> <li>• Memória, audição interior, compreensão rítmica;</li> <li>• Capacidade de articular e codificar conteúdos musicais estudados;</li> <li>• Conhecimento teórico de intervalos, acordes, tonalidades e compassos;</li> <li>• Capacidade de identificação de andamento, compasso, modo, instrumentação e época de um excerto de uma obra musical dos períodos barroco, clássico ou romântico;</li> <li>• Capacidade de comparação auditiva de timbres e dedução a partir dos elementos de apoio fornecidos;</li> <li>• Capacidade de reconhecimento e escrita do baixo;</li> <li>• Compreensão harmónica;</li> </ul> <p><i>Modalidade oral:</i></p> <p>Avaliar competências como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de interpretar uma melodia acompanhada tendo em conta todos os parâmetros interpretativos;</li> <li>• Rigor rítmico, afinação, musicalidade;</li> <li>• Domínio da linguagem musical escrita [...];</li> <li>• Conhecimento da tonalidade;</li> <li>• Percepção harmónica;</li> <li>• Compreensão harmónica de um excerto musical com textura homofónica;</li> <li>• Capacidade de entoar de forma harpejada os acordes lidos;</li> <li>• Fluência na leitura do código escrito ao nível do ritmo;</li> <li>• Capacidade de manter a pulsação;</li> <li>• Coordenação e dissociação motoras;</li> <li>• Domínio da linguagem musical em contexto modal.</li> </ul>	IGL

**Quadro 41 Unidade de registo do documento [MP] – 1º objetivo.**

Os temas qualificadores escolhidos para responder ao 2.º objetivo *Identificar os conteúdos pedagógicos e os recursos didáticos mais utilizados* são: 1.º *Conteúdos programáticos* (quais as áreas de conteúdos abordadas – gerais e específicas) e 2.º *Recursos didáticos* (quais os materiais usados no processo de ensino, aprendizagem e avaliação). Confira-se de seguida.

<b>OBJETIVO 2: Identificar os conteúdos e os recursos didáticos mais utilizados</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> DOCFM	<b>Tipo de documento:</b> MP
<b>Unidades de Texto</b>	
<b>Tema 1:</b> Conteúdos programáticos	<b>Escola</b>
<p><i>Modalidade escrita:</i></p> <p><u>Conteúdo: Ritmo.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Duas frases rítmicas a 1 parte de 8 tempos com indicação de compasso e velocidade, incluindo apoio final obrigatório no 4.º e 8.º tempos, com unidade de tempo semínima;</li> <li>• Uma frase rítmica a 1 parte [...] com indicação de compasso e velocidade, incluindo apoio final obrigatório, com unidade de tempo igual a semínima ou semínima com ponto;</li> <li>• Uma frase rítmica a uma parte com mudança de compasso (t = t) ou (p = p) de tempos com indicação de compasso e velocidade, incluindo apoio final obrigatório;</li> <li>• Uma frase rítmica a 2 partes de 6 tempos com indicação de compasso e velocidade, incluindo apoio final obrigatório [unidade de tempo igual a semínima ou semínima com ponto];</li> <li>• Ditado de um excerto de uma obra musical, do qual o aluno deverá escrever o ritmo, sendo dadas algumas indicações pertinentes para a compreensão do mesmo;</li> </ul> <p><u>Conteúdo: Intervalos e sons.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervalos melódicos e harmónicos [ditado de sons]:</li> </ul> <p><u>Conteúdo: Melodia tonal e atonal.</u></p> <p>_Melodia [ditado de duas frases melódicas com o máximo de 8 tempos; ditado melódico com ritmo dado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Numa tonalidade [com número variado de alterações fixas] no modo maior ou uma alteração no modo menor, em compasso simples ou composto [unidade de tempo semínima ou semínima com ponto respetivamente];</li> <li>• Numa tonalidade [com número variado de alterações fixas], no modo maior ou menor, de entre as mencionadas na grelha de progressos. Pode conter modulações, em compasso simples ou composto [unidade de tempo igual a semínima ou semínima com ponto respetivamente];</li> </ul> <p><u>Conteúdo: Acordes.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação auditiva de acordes:</li> </ul> <p><u>Conteúdo: Polifonia.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Duas [ou mais vozes] tocado a quatro [ditado polifónico]</li> </ul> <p><i>Modalidade oral:</i></p> <p><u>Conteúdo: Ritmo.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma [leitura] em divisão binária e outra em divisão ternária (semínima e semínima com ponto, respetivamente);</li> <li>• A uma parte / duas partes com indicação do compasso e andamento imposto;</li> <li>• A uma parte com mudança de compasso (tempo = tempo) com indicação do mesmo e andamento imposto [unidade de tempo semínima = semínima com ponto ou vice-versa];</li> </ul>	CMP

<ul style="list-style-type: none"> <li>• A duas partes com indicação de compasso e andamento imposto, em mínima, mínima com ponto, colcheia ou colcheia com ponto sem mudança de compasso;</li> </ul> <p><u>Conteúdo: Música notada em diferentes claves.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura solfejada com alternância das claves de sol na 2ª linha, fá na 4ª linha, dó na 3ª linha, dó na 4ª linha, dó na 1ª linha e dó na 2ª linha;</li> </ul> <p><u>Conteúdo: Melodia.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura entoada de uma melodia tonal, com ou sem acompanhamento, escrita na clave de sol 2ª linha, em compasso simples ou composto [com número variável de alterações fixas na], podendo conter modulações;</li> <li>• Entoar uma melodia Atonal, escrita em clave de sol com nome de notas e marcação de compasso;</li> </ul> <p><u>Conteúdo: Ritmo e Melodia:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entoar uma melodia baseada em qualquer organização sonora [...] com percussão simultânea de um ritmo;</li> </ul>	
<p><i>Modalidade escrita:</i></p> <p><u>Conteúdo: Ritmo.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ditado rítmico [simples e composto, 8 a 10 tempos];</li> <li>• Ditado rítmico com notas dadas;</li> </ul> <p><u>Conteúdo: Intervalos.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificação auditiva [ditado de uma sequência de 8 a 10 intervalos até à 8ª P];</li> </ul> <p><u>Conteúdo: Melodia.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ditado melódico e Ditado melódico memorizado;</li> </ul> <p><u>Conteúdo: Harmonia.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ditado polifónico;</li> <li>• Ditado de coral;</li> <li>• Classificação auditiva [acordes de 3 e 4 sons em vários estados/inversões];</li> <li>• Ditado de uma sequência de 5 ou 6 acordes;</li> </ul> <p><u>Conteúdo: Teoria</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário analítico;</li> <li>• Questões teóricas.</li> <li>• Classificação e escrita [intervalos, escalas, acordes];</li> </ul> <p><i>Modalidade oral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Canção com acompanhamento;</li> <li>• Melodia tonal ou modal [leitura na clave de sol, fá, dó na 3ª e 4ª linha]</li> <li>• Tempos simples e compostos [Leitura rítmica, a uma ou duas vezes];</li> <li>• Acordes [Leitura vertical];</li> </ul>	IGL
<p><i>Modalidade escrita:</i></p> <p><u>Conteúdo: Ritmo.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever uma / duas frases rítmicas a uma parte: uma de subdivisão binária (6 a 8 pulsações) e / ou de subdivisão ternária (5 a 7 pulsações) com andamento fluente;</li> <li>• Escrever uma frase rítmica a duas partes, de subdivisão binária (8 pulsações) ou de subdivisão ternária (7 pulsações) com andamento fluente;</li> </ul>	CMACG

- Das 4 frases rítmicas a duas partes apresentadas, identificar e assinalar a executada;
- Identificar a métrica de cada um dos 2 excertos escutados;

Conteúdo: Melodia.

- Escrever uma melodia a uma voz [até 8 compassos];
- Escrever duas [três vozes] melódicas de um excerto executado com andamento fluente (até 8 compassos);
- Com tonalidade, métrica e 1ª nota dadas, escrever a melodia mais grave de um excerto musical a 2 ou mais vozes;
- Com tonalidade, métrica e 1ª nota dadas, escrever de memória o tema melódico [...];
- [...] escrever melodia modal e acompanhamento [rítmico percutido – 4 a 8 compassos];
- Identificar auditivamente intervalos [...];
- Assinalar e corrigir os erros melódicos e erros rítmicos de uma melodia escrita;

Conteúdo: Harmonia.

- [...] assinalar e corrigir os erros de cifra de uma progressão harmónica escrita;
- Numa progressão harmónica com lógica tonal, identificar a qualidade dos acordes [...];
- Identificar 14 acordes no estado fundamental [...] em série consecutiva executada com bastante fluidez temporal (rápido), sem lógica tonal funcional;
- De uma progressão harmónica em andamento fluente: a partir de um baixo dado, cifrar acordes, assinalar os graus da tonalidade, a qualidade dos acordes [...] e o estado [...];
- De uma progressão harmónica: Escrever soprano; cifrar acordes, assinalando os graus da tonalidade, a qualidade dos acordes [...] o estado [...] e a existência ou não de 7ª adicionada no V grau;
- [...] identificar as cadências indicando o nome e os dois últimos graus da progressão cadencial;

Conteúdo: Teoria.

- Construir acordes [...] (2), escalas (2) e classificar intervalos (4) a partir de notas dadas;
- [...] preencher o quadro de audição onde constarão cerca de 10 parâmetros [...];
- Desenvolver um tema à escolha de entre três propostos;

*Modalidade oral:*

Conteúdo: Melodia.

- Entoar fluentemente uma melodia tonal [...] [até 8 compassos];

Conteúdo: Ritmo.

- Ler fluentemente com fonemas [...] uma [ou duas] frase(s) rítmica(s) a uma parte: subdivisão binária / ternária (até 8 tempos);
- Ler fluentemente com fonemas e percussão uma [ou duas] frase(s) rítmica(s) a duas partes [...];
- Ler, solfejando [...] nas claves de Sol na 2ª linha e Fá na 4ª linha e Dó na 3ª linha. [até 8 compassos];
- Ler fluentemente [...] uma frase multimétrica / unitemporal;
- Ler [...] por relatividade, com marcação de compasso, uma frase apresentada;
- [...] entoar uma melodia modal, percutindo o respetivo acompanhamento rítmico;
- [...] ler uma das partes de uma frase rítmica a três partes (com subdivisão binária ou ternária) e percutir as duas restantes;

Conteúdo: Teoria.

- Identificação de modo e métrica a partir da audição de obra;



<ul style="list-style-type: none"> <li>Fazer a análise auditiva de um excerto de uma obra.</li> </ul>	
<b>Tema 2: Recursos didáticos</b>	
<p><u>Recurso: Partituras e excertos de repertório para realização de ditados e leituras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ditado melódico com ritmo dado;</li> <li>Ditados rítmicos;</li> <li>Identificação auditiva de acordes;</li> <li>Ditado melódico a uma voz;</li> <li>Ditado polifónico a duas vozes [retirado de um coral de J. S. Bach];</li> <li>Ditado atonal Duas frases melódicas com o máximo de 8 tempos cada, tocadas ao piano.</li> <li>Leitura entoada de uma melodia tonal, com ou sem acompanhamento [...];</li> </ul>	CMP
<p><u>Recurso: Partituras e excertos de repertório para realização de ditados e leituras</u></p> <p><i>Modalidade escrita:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>8 a 10 intervalos. Tocados ao piano [para] classificação auditiva;</li> <li>5 a 6 acordes. Tocados ao piano [para] classificação auditiva;</li> <li>Ditado rítmico com a semínima como unidade de tempo [...] Tocado ao piano;</li> <li>Ditado rítmico com a semínima com ponto como unidade de tempo [...] Tocado ao piano;</li> <li>Ditado rítmico com notas dadas [...] Excerto gravado;</li> <li>Ditado melódico. Tocado ao piano;</li> <li>Ditado melódico memorizado [...] Excerto gravado;</li> <li>Ditado polifónico [...] Excerto musical gravado;</li> <li>Ditado de coral (1 fragmento de coral de Bach). Executado ao piano;</li> <li>Deteção e correção dos erros detetados numa partitura a partir da audição de um excerto musical gravado;</li> <li>Questionário analítico. Excerto gravado;</li> </ul> <p><i>Modalidade oral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Canção com acompanhamento ao piano;</li> <li>Entoação de uma canção de repertório;</li> <li>Entoação de uma melodia tonal ou modal de repertório;</li> <li>Leitura melódica pantonal de repertório;</li> <li>Leitura de lied;</li> <li>Leitura rítmica à primeira vista a partir de repertório;</li> <li>Leitura vertical de acordes a partir de uma frase de coral de J. S. Bach.</li> </ul>	IGL
<p><u>Recurso: Partituras e excertos de repertório para realização de ditados e leituras</u></p> <p><i>Modalidade escrita:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Após audição ao piano ou em gravação, identificar e /ou escrever [o exercício];</li> <li>Após audição (5 vezes consecutivas) de uma obra instrumental ou vocal, em CD, escrever de memória o tema principal;</li> <li>Após audição ao piano, escrever melodia modal e acompanhamento rítmico percutido [...];</li> <li>Após audição ao piano, assinalar e corrigir os erros de cifra;</li> <li>Após audição ao piano ou em gravação, identificar as cadências;</li> <li>Após a audição de um excerto de uma das obras do programa, preencher o quadro de audição;</li> </ul> <p><i>Modalidade oral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Entoar uma melodia tonal com acompanhamento ao piano;</li> <li>Identificação de modo e métrica a partir da audição de obra;</li> </ul>	CMACG

<ul style="list-style-type: none"> <li>Fazer a análise auditiva de um excerto de uma obra ouvida no momento da prova, sem apoio de partitura [...];</li> </ul>	
--	--

**Quadro 42 Unidade de registo do documento [MP] – 2º objetivo**

Os temas qualificadores que dizem respeito ao 3.º objetivo: *Aferir o papel da audição, da leitura, da escrita e da prática vocal e instrumental* são: 1.º *Audição, leitura e escrita musical* (referências a essas práticas, identificação da sua aplicação pedagógica), 2.º *Práticas vocais e instrumentais* (identificação de práticas desenvolvidas com recurso à voz e /ou instrumentos musicais). Apresentam-se de seguida os temas qualificadores e as respetivas unidades de texto.

<b>OBJETIVO 3: Aferir o papel da audição, da leitura, da escrita e da prática vocal e instrumental</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> DOCFM	<b>Tipo de documento:</b> MP
<b>Unidades de Texto</b>	
<b>Tema 1:</b> Audição, leitura e escrita musical	<b>Escola</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ditados rítmicos;</li> <li>Ditados de intervalos;</li> <li>Ditados de sons;</li> <li>Ditado atonal;</li> <li>Ditado melódico com ritmo dado;</li> <li>Ditado melódico a uma voz;</li> <li>Ditado polifónico a duas vozes;</li> <li>Identificação auditiva de acordes;</li> <li>Leituras rítmicas;</li> <li>Leituras solfejadas;</li> <li>Teoria [classificação, escrita e construção de intervalos, escalas e acordes].</li> </ul>	CMP
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ditado rítmico [...];</li> <li>Ditado melódico [...];</li> <li>Ditado polifónico [...];</li> <li>Deteção e correção dos erros dos erros detetados numa partitura [...];</li> <li>Classificação auditiva [intervalos, acordes];</li> <li>Entoação de uma canção de repertório [tonal, modal];</li> <li>Leitura melódica [...];</li> <li>Leitura rítmica à primeira vista;</li> <li>Leitura vertical de acordes [...];</li> <li>Questionário analítico;</li> <li>Questões teóricas [intervalos e acordes].</li> </ul>	IGL
<p><i>Modalidade escrita [audição e escrita]:</i></p> <p>Após audição ao piano ou em gravação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Escrever uma / duas frases rítmicas a uma parte [...];</li> <li>Escrever uma frase rítmica a duas partes [...];</li> <li>Das 4 frases rítmicas a duas partes apresentadas, identificar e assinalar a executada;</li> <li>Identificar a métrica de cada um dos 2 excertos escutados;</li> <li>Escrever uma melodia a uma voz;</li> </ul>	CMACG

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever duas / três vezes melódicas de um excerto executado;</li> <li>• Com tonalidade, métrica e 1ª nota dadas, escrever a melodia mais grave de um excerto musical a 2 ou mais vozes;</li> <li>• Após audição (5 vezes consecutivas) de uma obra instrumental ou vocal, em CD, escrever de memória o tema principal;</li> <li>• Após audição ao piano, escrever melodia modal e acompanhamento rítmico percutido;</li> <li>• Após audição ao piano, assinalar e corrigir os erros de cifras de uma progressão harmónica escrita;</li> <li>• Numa progressão harmónica com lógica tonal, identificar a qualidade dos acordes</li> <li>• Identificar 14 acordes no estado fundamental [...];</li> <li>• De uma progressão harmónica em andamento fluente: a partir de um baixo dado, cifrar acordes, assinalar os graus da tonalidade, a qualidade dos acordes [...] e o estado [...];</li> <li>• De uma progressão harmónica: Escrever soprano; cifrar acordes, assinalando os graus da tonalidade, a qualidade dos acordes [...] o estado [...] e a existência ou não de 7ª adicionada no V grau;</li> <li>• Após audição ao piano ou em gravação, identificar as cadências indicando o nome e os dois últimos graus da progressão cadencial;</li> <li>• Identificar auditivamente intervalos [...];</li> <li>• Assinalar e corrigir os erros melódicos e erros rítmicos de uma melodia escrita;</li> <li>• Construir acordes [...] (2), escalas (2) e classificar intervalos (4) a partir de notas dadas;</li> <li>• Após a audição de um excerto de uma das obras do programa, preencher o quadro de audição onde constarão cerca de 10 parâmetros [...];</li> <li>• Fazer a análise auditiva de um excerto de uma obra ouvida no momento da prova [oral], sem apoio de partitura com identificação de: época; modo; andamento; compasso; marcação de compasso; harmonia;</li> <li>• Identificação de modo e métrica a partir da audição de obra [aquando da prova oral];</li> <li>• Desenvolver um tema à escolha de entre três propostos;</li> </ul> <p><i>Modalidade oral [leitura]:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entoar fluentemente uma melodia tonal, com a marcação de compasso;</li> <li>• Ler, solfejando com a marcação de compasso, nas claves de Sol na 2ª linha e Fá na 4ª linha e Dó na 3ª linha;</li> <li>• Ler fluentemente com marcação de compasso e fazendo uso de fonemas uma frase multimétrica / unitemporal;</li> <li>• Ler à primeira vista por relatividade, com marcação de compasso, uma frase apresentada;</li> <li>• [...] fazendo uso de vocábulos ou fonemas, ler uma das partes de uma frase rítmica a três partes (com subdivisão binária ou ternária) e percutir as duas restantes.</li> </ul>	
<b>Tema 2: Práticas vocais e instrumentais</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura entoada de uma melodia tonal, com ou sem acompanhamento;</li> <li>• Leitura entoada com percussão.</li> </ul>	CMP
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canção com acompanhamento ao piano;</li> <li>• Leitura de um lied à primeira vista [acompanhada ao piano pelo examinador];</li> <li>• Ler fluentemente com fonemas e marcação de compasso, uma / duas frases rítmicas a uma parte [...].</li> </ul>	IGL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entoar uma melodia tonal com acompanhamento ao piano, não esquecendo a marcação de compasso;</li> <li>• Ler fluentemente com fonemas e percussão uma / duas frases rítmicas a duas partes [...] executando uma das partes em vocábulos ou fonemas e percutindo a outra;</li> <li>• [...] entoar uma melodia modal, percutindo o respetivo acompanhamento rítmico;</li> <li>• [...] entoar uma melodia tonal com acompanhamento ao piano;</li> </ul>	CMACG

<ul style="list-style-type: none"> <li>• [...] fazendo uso de vocábulos ou fonemas, ler uma das partes de uma frase rítmica a três partes (com subdivisão binária ou ternária) e percutir as duas restantes.</li> </ul>	
---	--

**Quadro 43 Unidade de registo do documento [MP] – 3ª objetivo**

Relativamente ao 4.º objetivo: *Identificar as metodologias de ensino mais influentes* definiu-se o seguinte tema qualificador: *1.º Métodos de ensino* (se se aplica algum método ou metodologias específicas de ensino da música; os princípios pedagógicos que orientam o ensino e aprendizagem musical). Atente-se ao quadro seguinte.

<b>Objetivo 4: Identificar as metodologias de ensino mais influentes</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> DOCFM	<b>Tipo de documento:</b> MP
<b>Unidades de Texto</b>	
<b>Tema 1: Métodos de ensino</b>	<b>Escola</b>
<p><i>Modalidade escrita:</i></p> <p>Ditados rítmicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frase rítmica (a uma e/ou duas partes). Será ditada 4 vezes;</li> <li>• Ditado de um excerto de uma obra musical, do qual o aluno deverá escrever o ritmo, sendo dadas algumas indicações pertinentes para a compreensão do mesmo. O excerto será ouvido cinco vezes através de gravação, sendo a 1.ª só para audição;</li> <li>• Ditado de intervalos:</li> <li>• [...] intervalos (melódicos e/ou harmónicos). O conjunto será ditado duas vezes;</li> <li>• Ditado de sons:</li> <li>• Nove sons sucessivos formando entre si qualquer intervalo melódico simples até à 8ª Perfeita, ditados quatro vezes, sendo dado o 1.º som;</li> <li>• Ditado Atonal:</li> <li>• Duas frases [...] tocadas ao piano 4 vezes, e integralmente no início e no final, tendo o aluno que escrever 4 tempos em cada frase;</li> <li>• Ditado Melódico com ritmo dado:</li> <li>• Será ditado por frases e tocado ao piano. Cada frase será tocada quatro vezes, e na totalidade no início e no fim;</li> <li>• Ditado melódico a uma voz:</li> <li>• Será ditado por frases, tocado ao piano ou por intermédio de gravação. Cada frase será tocada quatro vezes, e na totalidade no início e no fim;</li> <li>• Será ditado por frases ou na totalidade, tocado ao piano ou por intermédio de gravação. Poderá ser executado por escrita simultânea, situação em que o aluno ouve quatro vezes cada excerto ou na sua totalidade e pode ir escrevendo. Como alternativas, poder-se-á executar por memorização, de modo que o excerto ou a totalidade seja ouvido três vezes, fruídas as quais poderá registar o que ouviu. No final será executado mais uma vez;</li> <li>• Ditado polifónico a duas vozes:</li> <li>• Será ditado por frases, sendo dada sempre a nota de início de cada uma, numa extensão de duas frases. Será executado na sua totalidade no início e no fim, e cada frase será tocada quatro vezes;</li> <li>• Teoria:</li> <li>• Escrita, classificação, construção [intervalos, escalas e acordes];</li> </ul>	CMP

<p><i>Modalidade oral:</i></p> <p>Leituras rítmicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Serão lidas à primeira vista [...];</li> <li>• [...] com indicação do compasso e andamento imposto;</li> </ul> <p>Leitura solfejada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A leitura poderá ser de uma forma horizontal (com a marcação de compasso) ou vertical (sem marcação de compasso e lida o mais rapidamente possível sempre de baixo para cima). Com algum tempo de estudo (1 a 2 minutos);</li> </ul> <p>Leituras entoadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A entoação deverá ser feita com o nome das notas e com algum tempo de estudo;</li> </ul>	
<p><i>Modalidade escrita:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificação auditiva (intervalos, acordes). Tocado ao piano (3 ou 4 repetições);</li> <li>• Ditado rítmico. Tocado ao piano. É dado o compasso e andamento;</li> <li>• Ditado rítmico com notas dadas (até 10 compassos). É dado o compasso, o andamento e as notas. Excerto gravado (6 a 8 repetições);</li> <li>• Ditado melódico. Tocado ao piano. Escrito, após 3 ou 4 audições / repetições. É dada a tonalidade, o compasso e o início;</li> <li>• Ditado melódico memorizado (8 a 12 compassos). É dada a tonalidade, o compasso e o início. Excerto gravado. Escrito de memória (após 3 ou 4 repetições);</li> <li>• Ditado polifónico (até 3 vozes) com espaços para preencher. Execução a partir da audição de um excerto musical gravado (8 a 10 repetições). É dada a unidade de tempo, a pulsação e a tonalidade. Excerto gravado (6 a 8 repetições);</li> <li>• Detecção e correção dos erros detetados numa partitura a partir da audição de um excerto musical gravado. Indicado o número total de erros;</li> <li>• Questionário analítico de excerto gravado, ouvido 3 vezes;</li> <li>• Construção e classificação [intervalos, acordes];</li> </ul> <p><i>Modalidade Oral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Canção com acompanhamento ao piano. Entregue com duas semanas de antecedência;</li> <li>• Entoação de uma canção de repertório preparada (distribuída com uma semana de antecedência);</li> <li>• Entoação de uma melodia tonal ou modal de repertório, memorizada em 2 ou 3 minutos</li> <li>• Leitura melódica entoada à primeira vista;</li> <li>• Leitura rítmica [...]. Leitura rítmica à primeira vista.</li> </ul>	IGL
<p><i>Modalidade escrita – Após audição ao piano ou em gravação:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever uma melodia escutada. Execução: cada compasso 3 vezes não consecutivas;</li> <li>• Escrever duas vozes melódicas de um excerto executado;</li> <li>• Com tonalidade, métrica e 1ª nota dadas, escrever a melodia mais grave de um excerto musical a 2 ou mais vozes;</li> <li>• Com tonalidade, métrica e 1ª nota dadas, escrever de memória o tema melódico escutado 5 vezes consecutivas;</li> <li>• Escrever três vozes melódicas de um excerto executado – 4 a 8 compassos;</li> <li>• Escrever duas frases rítmicas a uma parte [subdivisão binária e subdivisão ternária]. Execução: 3 vezes não consecutivas;</li> <li>• Escrever uma frase a duas partes [subdivisão binária ou subdivisão ternária] (4 pulsações) Execução: 4 vezes não consecutivas;</li> <li>• Das 4 frases rítmicas a duas partes apresentadas, identificar e assinalar a escutada;</li> <li>• Identificar a métrica de cada um dos 2 excertos escutados;</li> <li>• Numa progressão harmónica com [ou sem] lógica tonal, identificar a qualidade dos acordes (até 12 acordes). Execução: 3 vezes não consecutivas;</li> </ul>	CMACG

<ul style="list-style-type: none"> <li>• De uma progressão harmónica com andamento fluente: a partir de um baixo dado, cifrar acordes, assinalar os graus da tonalidade, a qualidade dos acordes [...] e o estado [...]. Execução: 3 vezes não consecutivas;</li> <li>• De uma progressão harmónica: escrever soprano; cifrar acordes, assinalar os graus da tonalidade, a qualidade dos acordes [...], o estado [...] e a existência ou não de 7ª adicionada no V grau. Execução: 3 vezes não consecutivas;</li> <li>• [...] cifrar acordes, assinalando os graus da tonalidade, as suas posições e a existência ou não de notas adicionadas – 7ª ou 9ª;</li> <li>• Das 4 progressões harmónicas cifradas apresentadas (com lógica tonal funcional) identificar e assinalar a escutada;</li> <li>• Após audição ao piano, assinalar e corrigir os erros de cifra de uma progressão harmónica escrita;</li> <li>• Após audição ao piano ou em gravação, identificar as cadências indicando o nome e os dois últimos graus da progressão cadencial;</li> <li>• Identificar auditivamente intervalos (4 intervalos). Execução: 3 vezes não consecutivas;</li> <li>• Assinalar e corrigir os 2 erros melódicos e os 2 erros rítmicos de uma melodia escrita. Execução: 3 vezes não consecutivas;</li> <li>• Construir acordes (2), escalas (2) e classificar intervalos (4) a partir de notas dadas;</li> <li>• Após audição de um excerto de uma obra do programa, preencher o quadro de audição onde constarão cerca de 10 parâmetros [...];</li> <li>• Desenvolver um tema à escolha de entre três propostos;</li> <li>• Modalidade oral:</li> <li>• Entoar fluentemente uma melodia tonal, com a marcação de compasso. (até 8 compassos);</li> <li>• Entoar uma melodia tonal com acompanhamento ao piano, não esquecendo a marcação de compasso;</li> <li>• Ler fluentemente com fonemas e marcação de compasso, uma / duas frases rítmicas [...] (até 8 tempos);</li> <li>• Ler fluentemente com fonemas e percussão uma / duas frases rítmicas a duas partes [...] executando uma das partes em vocábulos ou fonemas e percutindo a outra;</li> <li>• Ler, solfejando com a marcação de compasso [...] (até 8 compassos);</li> <li>• Ler fluentemente com marcação de compasso e fazendo uso de fonemas;</li> <li>• Ler à primeira vista por relatividade, com marcação de compasso [...];</li> <li>• Após leitura à 1ª vista, entoar uma melodia modal, percutindo o respetivo acompanhamento rítmico;</li> <li>• Após leitura à 1ª vista, entoar uma melodia tonal com acompanhamento ao piano, com a respetiva marcação de compasso;</li> <li>• Após leitura à 1ª vista, fazendo uso de vocábulos ou fonemas, ler uma das partes de uma frase rítmica a três partes (com subdivisão binária ou ternária) e percutir as duas restantes;</li> <li>• Fazer a análise auditiva de um excerto de uma obra ouvida no momento da prova, sem apoio de partitura [...].</li> </ul>	
--	--

**Quadro 44 Unidade de registo do documento [MP] – 4º objetivo**

**1.1.3. DOCUMENTOS [PM]. UNIDADE DE REGISTO – TEMAS QUALIFICADORES**

Neste ponto da análise de dados, teve-se em consideração os documentos correspondentes às Provas Modelo [PM]. De forma a responder ao 1º objetivo da investigação *Conhecer o funcionamento da disciplina no passado e no presente* definiu-se o seguinte tema qualificador: *1.º Práticas pedagógicas (as*

estratégias pedagógicas adotadas e as atividades que mais frequentemente se desenvolvem no processo de ensino, aprendizagem e avaliação). Atente-se ao quadro que se segue.

<b>OBJETIVO 1: Conhecer o funcionamento da disciplina no passado e no presente</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> DOCFM	<b>Tipo de documento:</b> PM
<b>Unidades de Texto</b>	
<b>Tema 1:</b> Práticas pedagógicas	<b>Escola</b>
<p><i>Avaliação:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prova escrita, Prova Oral;</li> </ul> <p><i>Modalidade escrita:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ditados rítmicos [...];</li> <li>• Ditado de Intervalos;</li> <li>• Ditado de sons;</li> <li>• Ditado melódico [...];</li> <li>• Ditado polifónico [...];</li> <li>• Identificação auditiva de Acordes [...];</li> <li>• Teoria (classificação e construção);</li> </ul> <p><i>Modalidade oral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leituras rítmicas [...];</li> <li>• Leitura solfejada [...];</li> <li>• Leitura entoada [...].</li> </ul>	CMP

**Quadro 45 Unidade de registo do documento [PM] – 1º objetivo**

Os temas qualificadores escolhidos para responder ao 2.º objetivo: *Identificar os conteúdos pedagógicos e os recursos didáticos mais utilizados* são: 1.º *Conteúdos programáticos* (quais as áreas de conteúdos abordadas – gerais e específicas) e 2.º *Recursos didáticos* (quais os materiais usados no processo de ensino, aprendizagem e avaliação). Confira-se de seguida.

<b>OBJETIVO 2: Identificar os conteúdos e os recursos didáticos mais utilizados</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> DOCFM	<b>Tipo de documento:</b> PM
<b>Unidades de Texto</b>	
<b>Tema 1:</b> Conteúdos programáticos	<b>Escola</b>
<p><i>Modalidade escrita – ditados:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frase rítmica simples e composto a uma parte;</li> <li>• Frase rítmica com mudança de compasso;</li> <li>• Frase rítmica a duas partes;</li> <li>• Frase rítmica com notas dadas;</li> <li>• Intervalos [melódicos; harmónicos; simples e compostos];</li> <li>• Melodia tonal a uma voz [ e/ou com ritmo dado;</li> <li>• Melodia atonal;</li> </ul>	CMP

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polifonia a duas ou mais vozes;</li> <li>• Acordes [identificação auditiva];</li> <li>• Teoria: escalas e intervalos [para construção e classificação];</li> </ul> <p><i>Modalidade oral - leitura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frase rítmica a uma parte simples; a uma parte composta; a duas partes [simples ou composta];</li> <li>• Música notada em diferentes claves: Solfejo, clave de sol; clave de fá [claves alternadas]</li> <li>• Melodia tonal e atonal [Leitura entoada com/sem acompanhamento; com leitura rítmica de 2ª voz de ritmo]</li> </ul>	
<b>Tema 2: Recursos didáticos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partituras [excertos de repertório para realização de prova escrita e prova oral].</li> </ul>	CMP

**Quadro 46 Unidade de registo do documento [PM] – 2º objetivo**

Os temas qualificadores que dizem respeito ao 3.º objetivo: *Aferir o papel da audição, da leitura, da escrita e da prática vocal e instrumental* são: 1.º *Audição, leitura e escrita musical* (referências a essas práticas, identificação da sua aplicação pedagógica), 2.º *Práticas vocais e instrumentais* (identificação de práticas desenvolvidas com recurso à voz e /ou instrumentos musicais). Apresentam-se de seguida os temas qualificadores e as respetivas unidades de texto.

<b>OBJETIVO 3: Aferir o papel da audição, da leitura, da escrita e da prática vocal e instrumental</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> DOCFM	<b>Tipo de documento:</b> PM
<b>Unidades de Texto</b>	
<b>Tema 1: Audição, leitura e escrita musical</b>	<b>Escola</b>
<p><i>Audição e escrita musical:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ditados rítmicos (a uma e a duas partes; mudanças de compasso; ditado rítmico com notas dadas);</li> <li>• Ditado de Intervalos (melódico e harmónicos; simples e compostos);</li> <li>• Ditado de sons;</li> <li>• Ditado melódico [...];</li> <li>• Ditado polifónico [duas ou mais vozes];</li> <li>• Identificação auditiva de Acordes [...];</li> <li>• Teoria (classificação e construção de intervalos acordes e escalas);</li> <li>• Leitura musical (não entoada/);</li> <li>• Leituras rítmicas (a uma e a duas partes);</li> <li>• Leitura solfejada (com e sem alteração de claves; clave de Sol, clave de Fá e clave de Dó).</li> </ul>	CMP
<b>Tema 2: Práticas vocais e instrumentais</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura entoada com percussão (entoação e simultaneamente leitura percutida de uma 2ª voz de ritmo);</li> <li>• Leitura entoada de uma melodia atonal;</li> <li>• Leitura entoada com acompanhamento.</li> </ul>	CMP



**Quadro 47 Unidade de registo do documento [PM] – 3º objetivo.**

Relativamente ao 4.º objetivo: *Identificar as metodologias de ensino mais influentes* definiu-se o seguinte tema qualificador: *1.º Métodos de ensino* (se se aplica algum método ou metodologias específicas de ensino da música; os princípios pedagógicos que orientam o ensino e aprendizagem musical). Atente-se ao quadro seguinte.

<b>OBJETIVO 4: Identificar as metodologias de ensino mais influentes</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> DOCFM	<b>Tipo de documento:</b> PM
<b>Unidades de Texto</b>	
<b>Tema 1:</b> Métodos de ensino	<b>Escola</b>
<i>Prova escrita:</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ditados [rítmicos, intervalos, sons, melódico, polifónico, acordes];</li><li>• Teoria [escrita de escalas, intervalos, acordes];</li></ul> <i>Prova Oral:</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• Leituras [rítmicas, solfejada, entoada].</li></ul>	CMP

**Quadro 48 Unidade de registo do documento [PM] – 4º objetivo**

**1.1.4. DOCUMENTOS [CA]. UNIDADE DE REGISTO – TEMAS QUALIFICADORES**

Neste ponto da análise de dados, teve-se em consideração os documentos correspondentes aos Critérios de Avaliação [CA]. De forma a responder ao 1º objetivo da investigação *Conhecer o funcionamento da disciplina no passado e no presente* definiram-se os seguintes temas qualificador: *1.º Práticas pedagógicas* (as estratégias pedagógicas adotadas e as atividades que mais frequentemente se desenvolvem no processo de ensino, aprendizagem e avaliação) e *2.º Objetivos educativos* (a que fins atendem as práticas pedagógicas da disciplina). Atente-se às unidades de texto a seguir apresentadas.

<b>OBJETIVO 1: Conhecer o funcionamento da disciplina no passado e no presente</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> DOCFM	<b>Tipo de documento:</b> CA
<b>Unidades de Texto</b>	
<b>Tema 1:</b> Práticas pedagógicas	<b>Escola</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Avaliação contínua: Testes sumativos [dois testes por período – escrito e oral], Participação nos trabalhos orais/escritos, realização dos trabalhos de casa;</li><li>• Leitura [ler frases rítmicas, entoar melodias, ler nas diversas claves];</li><li>• Escrita [escrever frases rítmicas, escrever melodias];</li><li>• Memorizar [frase rítmica, frase melódica];</li><li>• Reconhecimento auditivo [reconhecer/identificar, a nível auditivo e visual, conteúdos musicais específicos numa partitura];</li></ul>	EMCN

<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercícios de avaliação escritos e orais.</li> </ul>	CMACG
<ul style="list-style-type: none"> <li>Provas orais;</li> <li>Provas Escritas;</li> <li>Participação e empenho (nos trabalhos de casa e na aula);</li> <li>Desempenho nos trabalhos de casa: orais e escritos.</li> </ul>	IGL
<b>Tema 2: Objetivos educativos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler frases rítmicas em diferentes unidades de tempo e compassos;</li> <li>Entoar afinadamente melodias nos modos dados;</li> <li>Ler nas diversas claves;</li> <li>Ler ritmo, melodia e claves com uma pulsação estável;</li> <li>Escrever frases rítmicas a uma e/ou duas partes;</li> <li>Escrever melodias a uma e/ou duas vozes;</li> <li>Memorizar uma frase rítmica e/ou melódica;</li> <li>Reconhecer/identificar, a nível auditivo e visual, conteúdos musicais específicos numa partitura;</li> </ul>	EMCN
<p><i>Desenvolver sentido de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pulsação; balanço; afinação; temporal/métrico; articulação/dinâmica; expressividades; contornos melódicos; contornos rítmicos; fraseado;</li> <li>[...] métrica; tonalidade; modalidade; centro tonal; centro modal; fraseado; afinação; temporal/métrico em termos polifónicos [...];</li> <li>Capacidade de relacionar a notação com o som obtido;</li> <li>Agilidade, fluidez, rigor e segurança na execução;</li> </ul> <p><i>Desenvolver a capacidade de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Concentração; memorização; formulação e apreciação crítica; abordar e explorar material musical novo; diagnosticar problemas e resolvê-los;</li> <li>[...] abordar a ambiência e estilo do material musical trabalhado; formulação e apreciação crítica.</li> </ul>	CMACG

**Quadro 49 Unidade de registo do documento [CA] – 1º objetivo**

Os temas qualificadores escolhidos para responder ao 2.º objetivo: *Identificar os conteúdos pedagógicos e os recursos didáticos mais utilizados* são: 1.º *Conteúdos programáticos* (quais as áreas de conteúdos abordadas – gerais e específicas) e 2.º *Recursos didáticos* (quais os materiais usados no processo de ensino, aprendizagem e avaliação). Confira-se de seguida.

<b>OBJETIVO 2: Identificar os conteúdos e os recursos didáticos mais utilizados</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> DOCFM	<b>Tipo de documento:</b> CA
<b>Unidades de Texto</b>	
<b>Tema 1:</b> Conteúdos programáticos	<b>Escola</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Melodias nos modos dados [para entoação]</li> <li>Melodia tonal [escrita];</li> <li>Claves;</li> <li>Ritmo em diferentes unidades de tempo e compassos;</li> </ul>	EMCN

<ul style="list-style-type: none"> <li>Elementos musicais diversos [Reconhecer/identificar a nível auditivo e visual conteúdos musicais específicos numa partitura]</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Domínio dos conteúdos programáticos.</li> </ul>	CMACG
<b>Tema 2: Recursos didáticos</b>	
<i>Partituras, fichas e provas</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Testes sumativos [oral e escrito];</li> <li>Trabalhos orais e escritos [...];</li> <li>Realização dos trabalhos de casa.</li> </ul>	EMCN
<ul style="list-style-type: none"> <li>Testes [provas orais, provas escritas].</li> </ul>	IGL
<ul style="list-style-type: none"> <li>Testes de Avaliação escritos e orais.</li> </ul>	CMACG

**Quadro 50 Unidade de registo do documento [CA] – 2º objetivo**

Os temas qualificadores que dizem respeito ao 3.º objetivo: *Aferir o papel da audição, da leitura, da escrita e da prática vocal e instrumental* são: 1.º *Audição, leitura e escrita musical* (referências a essas práticas, identificação da sua aplicação pedagógica), 2.º *Práticas vocais e instrumentais* (identificação de práticas desenvolvidas com recurso à voz e /ou instrumentos musicais). Apresentam-se de seguida os temas qualificadores e as respetivas unidades de texto.

<b>OBJETIVO 3: Aferir o papel da audição, da leitura, da escrita e da prática vocal e instrumental</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> DOCFM	<b>Tipo de documento:</b> CA
<b>Unidades de Texto</b>	
<b>Tema 1:</b> Audição, leitura e escrita musical	<b>Escola</b>
<i>Audição:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer/identificar, a nível auditivo [...] conteúdos musicais específicos numa partitura;</li> </ul> <i>Leitura:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ler frases rítmicas em diferentes unidades de tempo e compassos;</li> <li>Entoar afinadamente melodias nos modos dados;</li> <li>Ler nas diversas claves;</li> <li>Ler ritmo, melodia e claves com uma pulsação estável;</li> </ul> <i>Escrita:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Escrever frases rítmicas a uma e/ou duas partes;</li> <li>Escrever melodias a uma e/ou duas vozes.</li> </ul>	EMCN
<b>Tema 2:</b> Práticas vocais e instrumentais	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Entoar afinadamente melodias nos modos dados.</li> </ul>	EMCN

**Quadro 51 Unidade de registo do documento [CA] – 3º objetivo**

Relativamente ao 4.º objetivo: *Identificar as metodologias de ensino mais influentes* definiu-se o seguinte tema qualificador: *1.º Métodos de ensino* (se se aplica algum método ou metodologias específicas de ensino da música; os princípios pedagógicos que orientam o ensino e aprendizagem musical). Atente-se ao quadro seguinte.

<b>OBJETIVO 4: Identificar as metodologias de ensino mais influentes</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> DOCFM	<b>Tipo de documento:</b> CA
<b>Unidades de Texto</b>	
<b>Tema 1: Métodos de ensino</b>	<b>Escola</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura;</li> <li>• Escrita;</li> <li>• Reconhecimento auditivo.</li> </ul>	EMCN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquisição de competências essenciais e específicas;</li> <li>• Aplicação de conhecimentos a novas situações;</li> <li>• [...] memorização; formulação e apreciação crítica; abordar e explorar material musical novo; diagnosticar problemas e resolvê-los;</li> <li>• [Relacionamento da] notação com o som obtido.</li> </ul>	CMACG

**Quadro 52 Unidade de registo do documento [CA] – 4º objetivo**

## **1.2. AGRUPAMENTO HORIZONTAL DOS DADOS CODIFICADOS**

Depois de terem sido estabelecidas as unidades de registo – temas qualificadores, foram definidas as unidades de sentido decorrentes de um reagrupamento dos dados que foram obtidos dos recortes de texto efetuados aos Documentos de Orientação Curricular de Formação Musical (DOCFM). Desse procedimento resultou o agrupamento horizontal dos dados codificados que, como a seguir se pode verificar, foi realizado em função dos temas previamente selecionados. Os temas foram expostos por ordem alfabética e, a cada um, vem associado o tipo de documento que constituiu a fonte dos dados, bem como a escola a que pertence.

## 1.2.1. DOCFM – UNIDADES DE SENTIDO

### 1.2.1.1. AUDIÇÃO, LEITURA E ESCRITA MUSICAL

#### AUDIÇÃO, LEITURA E ESCRITA MUSICAL – Plan-Prog

##### CMCGB

- Ditados rítmicos a duas partes;
- Ditado a duas vozes;
- Ditado a três vozes;
- Ditado a quatro vozes;
- Leitura rítmica a duas partes;
- Leitura rítmica a uma parte e duas partes alternadas;
- Leitura por relatividade e por absoluto;
- Transposição à primeira vista.

##### IGL

- Reconhecimento auditivo [...];
- Reconhecimento auditivo e leitura em tempo simples ou composto, com e sem compasso das células rítmicas;
- Ditados melódicos;
- Contacto com diferentes obras de repertório;
- Leitura, entoação e reconhecimento de escalas ou melodias maiores e menores;
- Leitura e aprendizagem de peças de repertório;
- Leitura por relatividade;
- Leitura melódica entoada [...];
- Reprodução e entoação de música modal;
- Leitura melódica por relatividade;
- Leitura com nome de notas [...] preferencialmente com marcação de compasso;
- Leituras rítmicas a várias vozes;
- Leituras em diferentes unidades de tempo;
- Entoação de intervalos a partir de uma nota [...];
- Entoação de pequenas sequências de intervalos sem ritmo;
- Identificação, escrita e leitura de todas as células rítmicas já trabalhadas;
- Classificação, escrita e/ou construção de intervalos simples e dos acordes dados.

##### CMC

- Audição de obras musicais;
- Reconhecimento auditivo e construção de organizações sonoras (intervalos, escalas e acordes);
- Identificação visual e auditiva (intervalos, acordes, funções tonais, cadências);
- Ditado modal com percussão de uma parte rítmica;
- Ditado atonal;
- Leitura e escrita de estruturas rítmicas [...];
- Leitura rítmica solfejada (diferentes claves);
- Leitura rítmica com mudanças de compasso;
- Leitura por relatividade;
- Leituras melódicas entoadas com transposição [...];
- Leituras melódicas entoadas com modulação [...];
- Leitura melódica atonal;
- Leitura e escrita, por ditado, de estruturas polirrítmicas [...];
- Escrita de ordenações melódicas (Maior e menor) – Ditado de sons;
- Realização de ditados a uma voz [...];

- Escrita de melodias [...];
- Escrita polifônica, por ditado (a duas ou mais vozes) [...];
- Ditado de um verso de um Coral de J.S. Bach;
- Escrita, por ditado, de melodias modais, a uma voz [...].

#### **CMACG**

- Identificação, reconhecimento e discriminação auditiva (intervalos, acordes, escalas, encadeamentos harmônicos, dominantes secundárias, cadências, modos);
- Identificação auditiva de corrente estética, compositor e nome da obra, de excertos musicais [...];
- Identificação auditiva (estilo/época, modo, compasso) das obras do programa;
- Escrita de frases melódicas [...];
- Escrita de frases melódicas, ao piano ou em gravação [...];
- Escrita de frases melódicas a duas vozes [...];
- Escrita de excertos melódicas a três vozes [...];
- Escrita de temas melódicos (...) de memória [...];
- Escrita de frases melódicas modais (sem transposição) a uma voz, com acompanhamento rítmico percutido [...];
- Escrita de frases rítmicas a uma, duas e três partes [...];
- Leituras rítmicas a uma, duas partes [...], solfejadas (em várias claves);
- Leitura entoada de frases melódicas escritas [...];
- Leitura entoada de frases melódicas escritas [...] a uma, duas, três ou quatro vozes;
- Normas de escrita musical [...];
- Construção / classificação de intervalos, acordes, escalas.

#### **AEB**

- Identificação de tonalidades [...];
- Reconhecimento auditivo de intervalos ascendentes e descendentes, melódicos e harmônicos;
- Reconhecimento auditivo de acordes [...] no estado fundamental e inversões;
- Leituras rítmicas em compasso simples e composto a uma parte [...];
- Solfejo rezado (nas várias claves);
- Leituras melódicas (...) na clave de sol e fá;
- [...] Canções do programa;
- Ditados rítmicos em compasso simples e composto a uma e a duas partes [...];
- Ditados melódicos em compasso simples e composto a uma e a duas vozes (...);
- Ditado de notas [...];
- Construção de escalas [...];
- Construção e classificação de intervalos [...];
- Construir e classificar acordes [...].

#### **CMP**

- Leitura e escrita (ritmos);
- Identificação auditiva (intervalos melódicos e harmônicos);
- Classificação e construção de intervalos; Identificação auditiva (acordes);
- Classificação e construção (acordes);
- Escrever melodia do baixo com indicação da função tonal;
- Ditado de coral de Bach [...];
- Ditado de sons;
- Ditado (melodia);
- Ditado melódico a duas vozes;
- Ditado melódico atonal.

#### **CMACG**

*Modalidade escrita [audição e escrita]. Após audição ao piano ou em gravação:*

- Escrever uma / duas frases rítmicas a uma parte [...];

- Escrever uma frase rítmica a duas partes [...];
- Das 4 frases rítmicas a duas partes apresentadas, identificar e assinalar a executada;
- Identificar a métrica de cada um dos 2 excertos escutados;
- Escrever uma melodia a uma voz;
- Escrever duas / três vezes melódicas de um excerto executado;
- Com tonalidade, métrica e 1ª nota dadas, escrever a melodia mais grave de um excerto musical a 2 ou mais vozes;
- Após audição (5 vezes consecutivas) de uma obra instrumental ou vocal, em CD, escrever de memória o tema principal;
- Após audição ao piano, escrever melodia modal e acompanhamento rítmico percutido;
- Após audição ao piano, assinalar e corrigir os erros de cifras de uma progressão harmónica escrita;
- Numa progressão harmónica com lógica tonal, identificar a qualidade dos acordes;
- Identificar 14 acordes no estado fundamental [...];
- De uma progressão harmónica em andamento fluente: a partir de um baixo dado, cifrar acordes, assinalar os graus da tonalidade, a qualidade dos acordes [...] e o estado [...];
- De uma progressão harmónica: Escrever soprano, cifrar acordes, assinalando os graus da tonalidade, a qualidade dos acordes [...] o estado [...] e a existência ou não de 7ª adicionada no V grau;
- Após audição ao piano ou em gravação, identificar as cadências indicando o nome e os dois últimos graus da progressão cadencial;
- Identificar auditivamente intervalos [...];
- Assinalar e corrigir os erros melódicos e erros rítmicos de uma melodia escrita;
- Construir acordes [...] (2), escalas (2) e classificar intervalos (4) a partir de notas dadas;
- Após a audição de um excerto de uma das obras do programa, preencher o quadro de audição onde constarão cerca de 10 parâmetros [...];
- Fazer a análise auditiva de um excerto de uma obra ouvida no momento da prova [oral], sem apoio de partitura com identificação de: época, modo, andamento, compasso, marcação de compasso, harmonia, Identificação de modo e métrica a partir da audição de obra [aquando da prova oral];
- Desenvolver um tema à escolha de entre três propostos.  
*Modalidade oral [leitura]:*
- Entoar fluentemente uma melodia tonal, com a marcação de compasso;
- Ler, solfejando com a marcação de compasso, nas claves de Sol na 2ª linha e Fá na 4ª linha e Dó na 3ª linha;
- Ler fluentemente com marcação de compasso e fazendo uso de fonemas uma frase multimétrica / unitemporal;
- Ler à primeira vista por relatividade, com marcação de compasso, uma frase apresentada;
- [...] fazendo uso de vocábulos ou fonemas, ler uma das partes de uma frase rítmica a três partes (com subdivisão binária ou ternária) e percutir as duas restantes.

## AUDIÇÃO, LEITURA E ESCRITA MUSICAL – PM

### **CMP**

#### *Audição e escrita musical:*

- Ditados rítmicos (a uma e a duas partes, com mudanças de compasso, ditado rítmico com notas dadas);
- Ditado de Intervalos (melódico e harmónicos, simples e compostos);
- Ditado de sons;
- Ditado melódico [...];
- Ditado polifónico [duas ou mais vozes];
- Identificação auditiva de Acordes [...];
- Teoria (classificação e construção de intervalos acordes e escalas).

Leitura musical (não entoada):

- Leituras rítmicas (clave de Sol, clave de Fá e clave de Dó).

AUDIÇÃO, LEITURA E ESCRITA MUSICAL – **CA**

**EMCN**

Audição:

- Reconhecer/identificar, a nível auditivo [...] conteúdos musicais específicos numa partitura.

Leitura:

- Ler frases rítmicas em diferentes unidades de tempo e compassos;
- Entoar afinadamente melodias nos modos dados;
- Ler nas diversas claves;
- Ler ritmo, melodia e claves com uma pulsação estável.

Escrita:

- Escrever frases rítmicas a uma e/ou duas partes;
- Escrever melodias a uma e/ou duas vozes.

**AUDIÇÃO, LEITURA E ESCRITA MUSICAL – UNIDADES DE SENTIDO**

Conforme se pode constatar nos documentos em análise Plan-Prog, PM e CA, a audição, a leitura e escrita musical estão presentes em práticas pedagógicas que implicam a identificação e reconhecimento musical. Do ponto de vista da audição e da escrita musical, estas ações (identificação e reconhecimento) materializam-se em exercícios denominados por ditados. Estes podem ser realizados a uma ou mais vozes e abrangem a componente rítmica, melódica e harmónica da linguagem musical. Além dos ditados prevê-se também a realização de exercícios como é o caso da identificação visual e auditiva de elementos musicais (intervalos, acordes, funções tonais, cadências, tonalidades e métrica) e a identificação e correção de erros rítmicos ou melódicos de um excerto musical. A concretização destas práticas resulta da audição ao piano ou por gravação de obras musicais, prevendo-se ainda que os mesmos possam ser previamente memorizados antes da sua escrita. A audição de obras musicais está também presente nos exercícios de análise auditiva onde se pretende que, sem apoio da partitura, sejam identificados auditivamente elementos musicais variados, por exemplo: época, modo, andamento, compasso, compositor, obra, entre outros. Do ponto de vista teórico a escrita musical prevê a abordagem às normas de escrita, a construção e a



classificação de elementos musicais como intervalos, acordes, escalas. A identificação e reconhecimento musical está também presente nas práticas pedagógicas de leitura musical que, tal como na escrita musical, podem ser realizadas a uma ou mais vozes e abranger a componente rítmica, melódica e harmónica da linguagem musical. Disso são exemplos a leitura rítmica, a leitura rítmica com nome de notas em diferentes claves (solfejo rezado), a leitura melódica entoada (sons reais, por relatividade e por transposição), a leitura de repertório e a leitura de elementos musicais como intervalos e sequências intervalares sem ritmo, escalas e estruturas rítmicas. Prevê-se ainda que a alguns momentos a prática da leitura possa ser realizada sem um maior estudo prévio (leitura à primeira vista), solicitando-se ainda a marcação de compasso aquando da realização da mesma.

### 1.2.1.2. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

#### CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – **Plan-Prog**

##### **CMCGB**

##### Ritmo:

- Som e silêncio;
- Duração do som (sons curtos e longos);
- Pulsação, tempo, divisão do tempo e ritmo e compasso;
- Modos rítmicos: Ritmo, tempo, divisão do tempo e compasso;
- Noção de unidade de tempo e representação numérica das figuras;
- Divisão ternária do Tempo;
- Divisão binária do Tempo;
- Vivência do tempo à colcheia;
- Vivência da divisão binária e ternária do tempo e compasso;
- Figuração;
- Células rítmicas;
- Células rítmicas de maior complexidade;
- Compassos: compassos simples [...];
- compassos compostos [...];
- Polirritmia: Leitura rítmica a duas partes;
- Polirritmia: leitura rítmica a uma parte e duas partes alternadas;
- Polirritmia: leitura e ditados rítmicos a duas partes;
- Ponto de aumentação;
- Ligadura de prolongação;
- Andamentos;
- Aplicação de ligaduras de prolongação à figuração dada;
- Compassos mistos [...] e compassos alternados;
- Modulação métrica (tempo igual a tempo e tempo igual a parte);
- Polimetria e polirritmia;
- Compassos pouco usuais e com valores acrescentados.

##### Melodia e harmonia:

- Fontes sonoras: sons convencionais e não convencionais;
- Movimento ascendente/descendente por graus conjuntos e disjuntos;
- Altura do som: noção de grave, médio e agudo;
- Timbre;
- Dinâmica;
- Articulação;
- Modo Maior/menor e escala Pentatônica;
- Graus Tonais: [...];
- Intervalos [...];
- Graus conjuntos e disjuntos;
- Noção de Tom e Meio Tom (no Teclado);
- Acordes no estado fundamental e inversões [...];
- Cadências;
- Tonalidades [...];
- Monodia / Polifonia;
- Modos gregorianos autênticos e plagais;
- Modulação: tons próximos (diretos e indiretos);
- Transposição à primeira vista;
- Politonalidade e polimodalidade;
- Baixo cifrado;
- Atonalidade, Dodecafonismo e Séries.

*Teoria:*

- Pauta: linhas e espaços;
- Notas musicais;
- Leitura por relatividade e por absoluto;
- Pauta dupla: Sol e Fá; Claves [...];
- Noção de unidade de tempo;
- Noção de dobro e metade;
- Ligaduras de prolongação e expressão;
- Alterações Musicais;
- Tonalidade e tonalidade relativa;
- Escalas maiores e relativas menores;
- Escalas pentatônicas;
- Modos gregorianos autênticos e plagais;
- Escalas mistas e hexáfonas;
- Escalas Octatônica, modos Messiaen;
- Intervalos quantitativos e qualitativos;
- Unísono, enarmonia, meio tom cromático e meio tom diatônico;
- Inversão de intervalos;
- Acordes e inversões com respectivas cifras;
- A Tempo / Contratempo;
- Contratempos, síncopas regulares e irregulares e quiálteras em ambas as métricas;
- Cadências;
- Modulação: tons próximos diretos e indiretos;
- Acordes sobre os graus da escala em contexto cadencial, modulatório e cromático;
- Sinais de Agógica e Dinâmica;
- Forma Musical [...];
- Andamentos.

**IGL**

*Melodia:*

- Movimento sonoro diatônico;

- Reconhecimento dos graus da Escala;
- Relação Tónica/Dominante e relação Sensível/Tónica;
- Reprodução, improvisação e entoação de canções e melodias tonais e modais. (Trabalhar pequenos trechos intervalares num contexto atonal);
- Reconhecimento auditivo de intervalos [...];
- Entoação de intervalos a partir de uma nota dada [...];
- Entoação de pequenas sequências de intervalos sem ritmo;
- Leitura por relatividade;
- Leitura melódica por relatividade;
- Leitura melódica entoada [...];
- Ditados melódicos da linha do baixo;
- Ditados melódicos da linha do baixo com algumas partes do soprano para escrever;
- Leitura com nome de notas em clave de sol e em clave de fá, em tonalidades Maiores, preferencialmente com marcação de compasso;
- Leitura e aprendizagem de peças de repertório;
- Saltos de 3ª desde que preparados e notas do arpejo. Saltos para a tónica e sensível;
- Saltos preparados;
- Leitura, entoação e reconhecimento de escalas ou melodias maiores e menores;
- Trabalho sensorial em todos os modos;
- Modulação aos tons da Dominante ou da Relativa;
- Modulação aos tons próximos a tons afastados;
- Canções, lieder songs;
- Reprodução e entoação de música modal;
- Organizações sonoras.

*Harmonia:*

- Entoação de polifonia a duas vozes [...];
- Trabalho polifónico a 2 e 3 vozes: Oral - 2 ou mais vozes;
- Escrita - Mais vozes mas só com a escrita de 2 vozes;
- Trabalho polifónico a 3 e 4 vozes;
- Reconhecimento auditivo de acordes (com e sem inversões);
- Reconhecimento dos acordes de 7ª Diminuta e 6ª Napolitana;
- Reconhecimento auditivo das Funções Tonais;
- Função do III, VII, 6ª Alemã, 6ª Italiana e 6ª Francesa;
- Reconhecimento auditivo das cadências [...];
- Ditados polifónicos dando ênfase ao baixo e com introdução das funções harmónicas.

*Ritmo:*

- Reconhecimento auditivo e leitura em tempo simples ou composto, com e sem compasso [...];
- Identificação, escrita e leitura [de] células rítmicas;
- Ligadura de Prolongação, valores longos, tempos inteiros;
- Ritmos com ligaduras de prolongação;
- Leituras com anacrusa; Leituras rítmicas com 2 níveis;
- Leituras rítmicas a várias vozes;
- Execução simultânea da pulsação e do ritmo;
- Leituras rítmicas com pulsação à colcheia ou pulsação à mínima;
- Leituras em diferentes unidades de tempo;
- Polirritmia coletiva;
- Polirritmia individual [...];
- Dedução de fórmulas rítmicas e resolução de situações novas;
- Ornamentação;
- Compassos mistos;
- Compassos irregulares;

- Compassos com várias unidades de tempo;
- Mudança de unidades de tempo (figura = figura; tempo = tempo);
- Ritmo a uma voz [parte] com e sem melodia associada.

Teoria:

- Construção e classificação dos intervalos aprendidos [...];
- Identificação de notas nas [...] claves estudadas;
- Tonalidades Maiores;
- Identificação rápida de distâncias intervalares sem qualificação;
- Compassos [...];
- Noção geral de forma e de frase;
- Contacto com diferentes obras de repertório, instrumentos, épocas, autores e estilos;
- Ciclo das Quintas - Tonalidades Maiores e menores (sem as respetivas notas alteradas);
- Classificação e escrita dos acordes aprendidos;
- Graus da escala.

**CMC**

Ritmo:

- Som e silêncio;
- Barras de divisão, de compasso, de repetição e finais;
- Ligaduras de prolongação e de expressão, ponto de aumentação;
- Notação em partitura; Compassos [...];
- Estruturas rítmicas / células rítmicas de divisão binária e ternária [...];
- Leitura e escrita, por ditado, de estruturas polirrítmicas a duas partes [...];
- Realização de ditados a uma voz com algumas dificuldades rítmicas;
- Sincopa;
- Hemíola;
- Leitura rítmica com mudanças de compassos.

Ritmo e melodia:

- Ditado modal com percussão de uma parte rítmica (modos de Ré, Mi, Fá e Sol transpostos, ou não [...] em simultâneo com uma parte apenas rítmica);
- Leitura modal com percussão de uma parte rítmica;
- Leitura rítmica com nome de notas e alteração de clave – Fontaine [Éléments pratiques du rythme mesure], Hindemith [Elementary Training for Musicians].

Melodia:

- Som agudo / som grave;
- Movimento sonoro;
- Organizações sonoras: bitónico, tritónico, tetratónico, pentatónico (leitura e escrita de ordenações melódicas);
- Escalas: reconhecimento auditivo e construção de organizações sonoras [...], escalas maiores, escalas menores nas 3 fórmulas, modos, escalas mistas;
- Intervalos melódicos: identificação visual e auditiva, construção de intervalos melódicos [...], inversão dos intervalos, descentralização de registo;
- Leitura: leitura por relatividade, leituras melódicas entoadas [...], fraseado – sentido de respiração, articulação e acentuação dos sons, dinâmica, leitura rítmica solfejada (em diferentes claves e com alteração de claves), leituras melódicas com modulação;
- Escrita: escrita de ordenações melódicas (maior e menor) - Ditado de sons, escrita de melodias no modo maior e menor na fórmula natural e harmónica [...], escrita polifónica, por ditado, escrita por ditado de melodias modais a uma voz com algumas dificuldades rítmicas;
- Ditado atonal (melodias atonais na clave de Sol na 2ª linha e de Fá na 4ª linha, pressupondo o conhecimento auditivo e escrito dos intervalos. Escala Hexáfona, por tons inteiros;
- Leitura entoada atonal.

### Harmonia:

- Acordes: identificação auditiva e visual, construção de acordes (estado fundamental e inversões);
- Intervalos harmônicos: identificação visual, auditiva e construção de intervalos harmônicos, inversões dos intervalos, descentralização de registo;
- Progressões harmônicas: identificar auditivamente funções tonais;
- Cadências: identificar visual e auditivamente [...];
- Ditado polifônico a três vozes: em tonalidades dos modos Maior e Menor, com até duas alterações, com algum contraponto e podendo conter algumas Dominantes Secundárias (V/V ou V/ IV);
- Classificação auditiva e construção de acordes (estado fundamental e inversões);
- Reconhecimento auditivo de Funções Tonais e de Cadências: todos os graus com as respetivas inversões e as cadências [...], todos os graus com as respetivas inversões, as dominantes secundárias V/V, V/IV, V/II e V/III e V/VI, a 6ª Napolitana, a 6ª Aumentada (italiana, francesa e alemã);
- Ditado de um verso de um coral de J.S. Bach (escrita de partes ou vozes e escrita de todas as vozes).

### Forma:

- Pergunta / resposta;
- Frase;
- Cânone,
- Audição de obras musicais;
- Forma binária e ternária;
- Rondó.

### Timbre:

- Exploração dos sons vocais e corporais;
- Identificação de instrumentos musicais [...];
- Audição de obras musicais;
- A orquestra clássica.

## **CMACG**

### Melodia:

- Escrita de frases melódicas [...] em métrica simples e composta, a uma, duas e três vozes;
- Escrita de frases melódicas, não modulantes [...];
- Escrita de frases melódicas, ao piano ou em gravação [...] em métrica simples e composta;
- Escrita de frases melódicas a duas vozes, modulantes em métrica simples e composta;
- Leitura entoada de frases melódicas escritas [...];
- Leitura entoada de frases melódicas escritas, não modulantes [...];
- Entoação de frases melódicas escritas [...] em métrica simples e composta, a 1, 2, 3 ou 4 vozes;
- Entoação a solo e com acompanhamento ao piano ou em CD de frases melódicas escritas, modulantes [...] em métrica simples e composta, a 1, 2, 3 ou 4 vozes;
- Reconhecimento, discriminação e identificação auditiva de escalas e intervalos [...];
- Escrita de temas tonais (Maiores/menores, em métrica regular simples e composta) de memória após 5 audições consecutivas [...];
- Escrita de excertos melódicos a 3 vozes [...];
- Escrita de frases melódicas modais (com ou sem transposição) a uma voz com um acompanhamento rítmico percutido [...];
- Entoação a solo e em grupo de melodias modais, com acompanhamento rítmico percutido [...];
- Entoação a solo e em grupo com acompanhamento ao piano ou em CD de melodias [...] transpondo à 1ª vista;
- Entoação a solo e em grupo de melodias modais, com acompanhamento rítmico percutido [...];
- Entoação a solo e em grupo de melodias pantonais [...];
- Reconhecimento, discriminação e identificação auditiva de modos [...].

### Ritmo:

- Batimentos / leituras; Compassos regulares simples e compostos;
- Escrita de frases rítmicas a uma parte [...];
- Escrita de frases rítmicas a duas partes [...];
- Leitura rítmica a uma parte [...];
- Leitura rítmica a uma parte, multimétrica / unitemporal, tempo=tempo, [...];
- Leitura rítmica a duas partes (usando fonemas e batimentos);
- Leitura rítmica a 3 partes;
- Leitura solfejada em pauta dupla;
- Leitura solfejada (nas várias claves).

Harmonia:

- Identificação, reconhecimento e discriminação auditiva de sequências de acordes, estado fundamental e inversões [...] (com e sem lógica tonal funcional);
- Audição, reconhecimento, identificação e discriminação auditiva de encadeamentos [...];
- Reconhecimento, discriminação e identificação auditiva das cifras de progressões harmônicas [...];
- Reconhecimento, discriminação e identificação auditiva de dominantes secundárias;
- Reconhecimento, discriminação e identificação auditiva de cadências [...].

Teoria:

- Normas de escrita musical – notas, pentagrama claves, alterações armação de claves;
- Ordem das alterações; Escalas [...];
- Tonalidade;
- Acordes (estado fundamental e inversões) [...];
- Cifras;
- Articulações [...];
- Dinâmica [...];
- Definição prática de ritmo/duração – pulsação, figuras rítmicas, ponto de aumento;
- Diferença entre subdivisão binária e ternária;
- Intervalos – conjuntos e disjuntos; Construção de acordes [...];
- Construção de escalas [...];
- Escalas defetivas – modos pantônicos;
- Intervalos – simples/compostos; inversão [...];
- Figuras rítmicas e respetivas pausas;
- Ligadura de prolongação;
- Modo maior /menor – graus modais, graus tonais; Identificação auditiva (estilo/época, modo, compasso, marcação de compasso, harmonia) das obras do programa;
- Identificação auditiva de corrente estética, compositor e nome da obra de excertos musicais da lista de obras do programa;
- Noção básica sobre características expressivas, estruturais e instrumentais da música [nos vários períodos da história da música até ao século XX];
- Expressão musical – andamento, caráter expressivo, dinâmica e articulação;
- Noções básicas sobre tonalidade, funções tonais;
- Principais funções tonais – afirmação da tonalidade;
- Índice de oitava;
- Tons homónimos;
- Noções básicas de Forma [...] quadratura, motivo, semifrase, frase, período e tema;
- Tons próximos;
- Modulação a tons afastados;
- Transposição;
- Forma sonata.

**AEB**

- Pauta e notas musicais; Claves [...];
- Figuras e pausas musicais;

- Compassos simples e compostos;
- Barras (de compasso);
- Alterações e acidentes constitutivos, ocorrentes e de precaução;
- Ordem dos sustenidos e bemóis;
- Tonalidade maior e menor;
- Escalas diatônicas [...];
- Ligaduras de prolongação e de expressão;
- Ponto de aumentação;
- Tom e meio-tom cromático;
- Tons homônimos;
- Intervalos;
- Sinais de dinâmica;
- Acordes;
- Reconhecimento de acordes;
- Nome dos graus da escala;
- Agógica;
- Leituras rítmicas uma [a uma / duas partes];
- Leituras melódicas;
- Solfejo rezado [em várias claves];
- Construção de escalas;
- Canções do programa;
- Ditados rítmicos [...];
- Ditados melódicos [a uma / duas vezes];
- Reconhecimento auditivo de intervalos [...];
- Ditados de notas;
- Graus modais;
- Andamento;
- Ritmo;
- Melodia;
- Abreviaturas;
- Enarmonia;
- Tons próximos diretos;
- Diapasão;
- Metrônomo;
- Compassos;
- Articulação;
- Modulações passageiras / definitivas;
- Transposição;
- Ornamentos;
- Cadências.

### **CMP**

#### Ritmo:

- Células rítmicas, leitura e escrita;

#### Compassos:

- Simples, compostos, irregulares, todos [os compassos possíveis];

#### Intervalos:

- Melódicos e harmônicos, reconhecimento auditivo, classificação e construção em pauta simples, pauta dupla, alternância de clave, duas oitavas, ditado atonal;

#### Acordes:

- Identificação auditiva, classificação e construção [acordes no estado fundamental e inversões, acordes de sétima e acordes de nona];

Harmonia:

- Graus harmônicos / funções tonais, escrita da melodia do baixo com indicação da função tonal, ditado coral de Bach [tocado a 4 vozes e escrita de 2 vozes ou 3 vozes ou 4 vozes];

Claves:

- Clave de Sol, Fá (4ª linha), Dó (3ª e 4ª linha);
- Leitura numa clave / leitura em claves alternadas;

Improvisação:

- Rítmica;
- Entoadada sem nome de notas a partir de sequência harmónica;
- Entoadada sem nome de notas e com o ritmo dado;
- Entoadada com nome de notas e com o ritmo dado;
- Entoadada sem nome de notas com cadência à dominante, tónica e relativa Maior;
- Entoadada com o nome de notas a partir de uma sequência harmónica [...];
- Improvisação rítmica com compassos irregulares;
- Improvisação entoada com nome de notas em qualquer tonalidade sobre um encadeamento harmónico tocado ao piano;

Melodia:

- Entoação com acompanhamento;
- Ditado [a uma voz]; Ditado a duas vozes;
- Ditado melódico atonal;
- Ditado de sons até ao intervalo de 3ª, evidenciado o arpejo bem como o intervalo de V-I dentro das tonalidades estudadas;
- Ditado de sons até ao intervalo de 5ª e 8ª dentro das tonalidades estudada.

Tonalidades:

- Maiores e menores (natural, melódica e harmónica).

Escalas:

- Todas as escalas Maiores (em todas as tonalidades);
- Todas as escalas menores – natural, melódica e harmónica (em todas as tonalidades), Cromática; Mista; Hexáfona; Hispano-árabe; Cigano-húngara; Modos.

Outros sistemas:

- Entoação de repertório modal: Entoação atonal.

**AEFM**

- Notação musical;
- Pauta;
- Altura;
- Intensidade;
- Pulsação;
- Frase;
- Dinâmica;
- Agógica;
- Compassos;
- Ritmo;
- Melodia;
- Intervalo;
- Acorde;
- Polifonia;



- Harmonia;
- Encadeamento harmónico;
- Função Tonal;
- Desenvolvimento auditivo;
- Leitura musical;
- Imitação;
- Reprodução;
- Improvisação;
- Tonalidade;
- Modalidade;
- Atonalidade.

## CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – MP

### **CMP**

#### Modalidade escrita

#### Ditados rítmicos:

- Duas frases rítmicas a 1 parte de 8 tempos com indicação de compasso e velocidade, incluindo apoio final obrigatório no 4.º e 8.º tempos, com unidade de tempo semínima;
- Uma frase rítmica a 1 parte [...] com indicação de compasso e velocidade, incluindo apoio final obrigatório, com unidade de tempo igual a semínima ou semínima com ponto;
- Uma frase rítmica a uma parte com mudança de compasso (t = t) ou (p = p) de tempos com indicação de compasso e velocidade, incluindo apoio final obrigatório;
- Uma frase rítmica a 2 partes de 6 tempos com indicação de compasso e velocidade, incluindo apoio final obrigatório (unidade de tempo igual a semínima ou semínima com ponto);
- Ditado de um excerto de uma obra musical, do qual o aluno deverá escrever o ritmo, sendo dadas algumas indicações pertinentes para a compreensão do mesmo.

#### Ditados de Intervalos:

- [...] intervalos (melódicos e/ou harmónicos).

#### Ditados de Sons:

- Ditado com onze sons sucessivos (sendo dado o 1.º som);
- Seis sons sucessivos, sendo dado o primeiro, não podendo exceder o intervalo de 5ª perfeita;
- Nove sons sucessivos formando entre si qualquer intervalo melódico simples até à 8ª Perfeita, ditados quatro vezes, sendo dado o 1.º som.

#### Ditado Atonal:

- Duas frases melódicas com o máximo de 8 tempos cada.

#### Ditado Melódico com ritmo dado:

- Numa tonalidade maior com uma alteração fixa, em compasso simples ou composto (unidade de tempo semínima ou semínima com ponto respetivamente), a escrever na clave de sol 2ª linha.

#### Ditado melódico a uma voz:

- Numa tonalidade [com número variado de alterações fixas] no modo maior ou uma alteração no modo menor, em compasso simples ou composto (unidade de tempo semínima ou semínima com ponto respetivamente);
- Numa tonalidade [com número variado de alterações fixas], no modo maior ou menor, de entre as mencionadas na grelha de progressos. Pode conter modulações, em compasso simples ou composto (unidade de tempo igual a semínima ou semínima com ponto respetivamente).

#### Identificação auditiva de acordes:

- Reconhecimento auditivo de cinco acordes tocados em posição cerrada tanto no estado fundamental como nas inversões, no registo médio do piano, de entre os seguintes [...].

Ditado polifónico:

- Numa tonalidade [com número variado de alterações fixas], no modo maior ou menor, em compasso simples ou composto (unidade de tempo semínima ou semínima com ponto respetivamente);
- Ditado polifónico a duas vozes (baixo + soprano) tocado a quatro;
- Ditado polifónico a três vozes (baixo + soprano + contralto) tocado a quatro.

Teoria:

- Intervalos;
- Escalas;
- Acordes.

Modalidade oral

Leituras rítmicas:

- Uma [leitura] em divisão binária e outra em divisão ternária (semínima e semínima com ponto, respetivamente);
- A uma parte / duas partes com indicação do compasso e andamento imposto;
- A uma parte com mudança de compasso (tempo = tempo) com indicação do mesmo e andamento imposto (unidade de tempo semínima = semínima com ponto ou vice-versa);
- A duas partes com indicação de compasso e andamento imposto, em mínima, mínima com ponto, colcheia ou colcheia com ponto sem mudança de compasso.

Leitura solfejada:

- Leitura solfejada com alternância das claves de sol na 2ª linha, fá na 4ª linha, dó na 3ª linha, dó na 4ª linha, dó na 1ª linha e dó na 2ª linha.

Leituras entoadas:

- Leitura entoada de uma melodia tonal, com ou sem acompanhamento, escrita na clave de sol 2ª linha, em compasso simples ou composto [com número variável de alterações fixas na], podendo conter modulações.

Leitura entoada com percussão:

- Entoar uma melodia baseada em qualquer organização sonora [...] com percussão simultânea de um ritmo.

Leitura entoada de uma melodia atonal:

- Entoar uma melodia Atonal, escrita em clave de sol com nome de notas e marcação de compasso.

**IGL**

Modalidade escrita:

- Classificação auditiva / ditado de uma sequência de 8 a 10 intervalos até à 8ª P.;
- Classificação auditiva de 5 ou 6 acordes de 3 sons no estado fundamental;
- Ditado de uma sequência de 5 ou 6 acordes de 3 e 4 sons (7ª da Dominante) em vários estados/inversões;
- Ditado rítmico com a semínima como unidade de tempo (8 a 10 tempos);
- Ditado rítmico com a semínima com ponto como unidade de tempo (8 a 10 tempos);
- Ditado rítmico com notas dadas (até 10 compassos);
- Ditado melódico;
- Ditado melódico memorizado;
- Ditado polifónico;
- Ditado de coral;
- Detecção de erros;
- Questionário analítico;

- Questões teóricas: Classificação e escrita (intervalos, escalas, acordes).

Modalidade oral:

- Canção com acompanhamento;
- Entoação de uma melodia tonal ou modal;
- Leitura melódica entoada [em clave de sol, fá, dó na 3ª e 4ª linha];
- Leitura rítmica (em tempo simples ou composto);
- Leitura rítmica a 2 vezes percutidas (em tempo simples ou composto)
- Leitura vertical de acordes.

**CMACG**

Modalidade escrita

Após audição ao piano ou em gravação:

- Escrever uma / duas frases rítmicas a uma parte: uma de subdivisão binária (6 a 8 pulsações) e / ou de subdivisão ternária (5 a 7 pulsações) com andamento fluente;
- Escrever uma frase rítmica a duas partes, de subdivisão binária (8 pulsações) ou de subdivisão ternária (7 pulsações) com andamento fluente;
- Das 4 frases rítmicas a duas partes apresentadas, identificar e assinalar a executada;
- Identificar a métrica de cada um dos 2 excertos escutados;
- Escrever uma melodia a uma voz (até 8 compassos);
- Escrever duas [três vezes] melódicas de um excerto executado com andamento fluente (até 8 compassos);
- Com tonalidade, métrica e 1ª nota dadas, escrever a melodia mais grave de um excerto musical a 2 ou mais vozes;
- Com tonalidade, métrica e 1ª nota dadas, escrever de memória o tema melódico [...];
- Escrever melodia modal e acompanhamento rítmico percutido – 4 a 8 compassos;
- [...] Assinalar e corrigir os erros de cifra de uma progressão harmónica escrita;
- Numa progressão harmónica com lógica tonal, identificar a qualidade dos acordes [...]; Identificar 14 acordes no estado fundamental [...] em série consecutiva executada com bastante fluidez temporal (rápido), sem lógica tonal funcional.
- De uma progressão harmónica em andamento fluente: a partir de um baixo dado, cifrar acordes, assinalar os graus da tonalidade, a qualidade dos acordes [...] e o estado [...];
- De uma progressão harmónica: Escrever soprano; cifrar acordes, assinalando os graus da tonalidade, a qualidade dos acordes [...] o estado [...] e a existência ou não de 7ª adicionada no V grau;
- Identificar as cadências indicando o nome e os dois últimos graus da progressão cadencial;
- Identificar auditivamente intervalos [...];
- Assinalar e corrigir os erros melódicos e erros rítmicos de uma melodia escrita;
- Construir acordes [...] (2), escalas (2) e classificar intervalos (4) a partir de notas dadas;
- [...] preencher o quadro de audição onde constarão cerca de 10 parâmetros [...];
- Desenvolver um tema à escolha de entre três propostos.

Modalidade oral:

- Entoar fluentemente uma melodia tonal [...] (até 8 compassos);
- Ler fluentemente com fonemas [...] uma [ou duas] frase(s) rítmica(s) a uma parte: subdivisão binária / ternária (até 8 tempos);
- Ler fluentemente com fonemas e percussão uma [ou duas] frase(s) rítmica(s) a duas partes [...];
- Ler, solfejando [...] nas claves de Sol na 2ª linha e Fá na 4ª linha e Dó na 3ª linha. (até 8 compassos); Ler fluentemente [...] uma frase multimétrica / unitemporal;
- Ler [...] por relatividade, com marcação de compasso, uma frase apresentada;
- [...] entoar uma melodia modal, percutindo o respetivo acompanhamento rítmico;
- [...] ler uma das partes de uma frase rítmica a três partes (com subdivisão binária ou ternária) e percutir as duas restantes;
- Identificação de modo e métrica a partir da audição de obra;

- Fazer a análise auditiva de um excerto de uma obra.

## CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – **PM**

### **CMP**

#### *Modalidade escrita:*

- Ditados rítmicos simples e composto [a uma parte];
- Ditados rítmicos com mudança de compasso;
- Ditados rítmicos a duas partes;
- Ditado rítmico com notas dadas;
- Ditado de Intervalos [melódicos; harmónicos; simples e compostos];
- Ditado de sons;
- Ditado melódico com ritmo dado;
- Ditado melódico a uma voz [tonal];
- Ditado atonal;
- Ditado polifónico a duas vozes;
- Ditado polifónico a duas vozes (Baixo+Soprano) tocado a quatro;
- Ditado polifónico a três vozes (Baixo+Soprano+Contralto) tocado a quatro;
- Identificação auditiva de Acordes;
- Teoria: escrita de escalas, classificação de intervalos, formação de intervalos, escrita de acordes.

#### *Modalidade oral:*

- Leituras rítmicas a uma parte simples, a uma parte composta, a duas partes [simples ou composta];
- Leitura solfejada [clave de sol; clave de fá];
- Leitura solfejada em claves alternadas [clave de Sol; clave de Fá; clave de Dó em várias linhas];
- Leitura entoada sem acompanhamento;
- Leitura entoada com acompanhamento;
- Leitura entoada com percussão (entoação e simultaneamente leitura percutida de uma 2ª voz de ritmo); Leitura entoada de uma melodia atonal.

## CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – **CA**

### **EMCN**

- [...] frases rítmicas em diferentes unidades de tempo;
- [...] melodias nos modos dados;
- [...] diversas claves;
- [...] frase rítmica a uma parte;
- [...] melodia a uma voz;
- [...] conteúdos musicais específicos numa partitura.

## CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – UNIDADES DE SENTIDO

Do que consta em *Plan-Prog*, verifica-se que as escolas CMCG, IGL, CMACG fazem a separação dos conteúdos programáticos da disciplina de Formação Musical pelos domínios de ritmo, melodia, harmonia e teoria. Seguindo esses mesmos domínios o CMC acrescenta ainda um outro: a *forma*. De um modo mais detalhado, o CMP divide os conteúdos programáticos da disciplina de Formação Musical pelos domínios de *ritmo, compassos, intervalos, acordes, harmonia, claves, improvisação, melodia, tonalidades, escalas e outros sistemas*. Na escola AEB não é verificável a separação de conteúdos por nenhum dos domínios enunciados. Nos documentos considerados em *Plan-Prog* os conteúdos programáticos são-nos apresentados ora como elementos da linguagem musical a abordar no processo de ensino aprendizagem e avaliação dos alunos (p.ex. células rítmicas, compassos, intervalos, escalas, graus tonais, acordes...), ora como ações pedagógicas específicas desse processo de ensino aprendizagem e avaliação e que têm a si associados determinados conteúdos programáticos (p.ex. identificação, escrita e leitura musical de células rítmicas, leitura melódica entoada, escrita de frases melódicas, ditado atonal, classificação auditiva e construção de acordes...). Enquanto conteúdos, estas ações são ainda mais evidentes em MP, PM e CA onde, para a modalidade escrita se faz constar a realização de exercícios como: ditados rítmicos, melódicos e polifônicos, identificação de intervalos, sons, acordes e progressões harmónicas, a classificação e construção de intervalos, escalas e acordes, o preenchimento de quadros analíticos resultantes da audição obras musicais, entre outros. Para a modalidade oral, das ações pedagógicas que têm a si associados conteúdos programáticos exemplificam-se: leituras rítmicas em divisão binária e divisão ternária, leitura solfejada solfejada com alternância das claves, entoação de uma melodia tonal ou modal, identificação de modo e métrica a partir da audição de obra, entre outros.

Do mesmo modo em AEFM perspectiva-se que, na evolução futura da disciplina de Formação Musical venham a ser abordados como conteúdos programáticos elementos como: notação musical, intensidade, dinâmica, compassos, ritmo, melodia, harmonia, desenvolvimento auditivo, leitura musical, reprodução, entre outros.

### 1.2.1.3. MÉTODOS DE ENSINO

#### MÉTODOS DE ENSINO – **Plan-Prog**

##### **CMCGB:**

- Vivência do tempo [...];
- Vivência da divisão binária e ternária do tempo e compasso;
- Vivência do modo pentatónico (dó e lá); Vivência da tonalidade [...];
- Leitura por relatividade e por absoluto;
- Polirritmia: leitura rítmica a uma parte e duas partes [...];
- Polirritmia: leitura e ditados rítmicos a duas partes;
- Polifonia: ditado (até 4 vozes); Transposição à primeira vista.

##### **IGL:**

- Contacto com diferentes obras de repertório;
- Trabalho sensorial [...];
- Identificação e reconhecimento [...];
- Classificação, escrita e/ou construção [...];
- Leitura [...];
- Escrita [...].

##### **CMC:**

- Vivência do som e do silêncio;
- Exploração de sons vocais e corporais;
- Reconhecimento auditivo e construção de organizações sonoras [...];
- Identificação visual e auditiva [...];
- Leitura e escrita, por ditado (ritmo e melodia, a uma ou mais vozes);
- Leitura melódica com transposição;
- Solfejar corretamente, dizendo os nomes das notas com marcação dos compassos;
- Realizar uma leitura rítmica, utilizando o vocábulo “pan” [...];
- Audição de obras musicais.

##### **CMACG:**

- Os exercícios são realizados com base na audição de obras, tendo em consideração os seguintes parâmetros: expressividades; dinâmica; articulação;
- São inteiramente da responsabilidade do professor os critérios, trabalhos e métodos de avaliação a aplicar;
- Áreas de trabalho: sensorial, leitura, escrita;
- Escrever uma ou duas vozes frases musicais escutadas ao piano ou em gravação (melódicas, harmónicas e rítmicas);
- Leitura entoada;
- Leitura rítmica (a uma ou mais vozes);
- Leitura solfejada (em várias claves);
- Identificação, reconhecimento e discriminação auditiva;
- Identificação auditiva (estilo / época, corrente estética, compositor, modo, compasso) de excertos musicais da lista de obras musicais do programa;
- Identificação, reconhecimento e discriminação auditiva (intervalos, acordes, escalas); Classificação / construção (intervalos, acordes, escalas);
- Improvisar a solo e em grupo [...].

##### **AEB:**

- Apropriação da linguagem musical: Conteúdos programáticos.

- Aplicação da linguagem musical: Leituras rítmicas [...]; Leituras melódicas [...]; Solfejo rezado; Identificação de tonalidades; Construção e classificação de intervalos, escalas, acordes; Canções do programa; Ditados rítmicos; Ditados melódicos.

**CMP:**

- Trabalho sensorial;
- Leitura e escrita musical;
- Entoação com acompanhamento;
- Ditados;
- Identificação, classificação e construção de intervalos e acordes;
- Improvisação (rítmica e melódica).

**AEFM**

- A partir da audição e da escuta musical e através da leitura, da interpretação em conjunto, do cantar, do tocar, do improvisar, do olhar, do escutar, as crianças e jovens dialogam e constroem significados, [...];
- Na elaboração destas Aprendizagens Essenciais (AE), pressupôs-se que os saberes de qualquer ano podem e devem continuar a ser mobilizados nos anos posteriores. A aprendizagem na disciplina de Formação Musical assenta, em todo o seu percurso, numa lógica de espiral, quer de conceitos quer de experiências sensoriais;
- Toda a aprendizagem é cumulativa, evolutiva e sempre aberta a novas informações, sendo observável uma gradual complexificação, tanto na componente oral como na escrita (ritmo, melodia, harmonia polifonia, teoria);
- A disciplina de Formação Musical está intrinsecamente ligada às restantes disciplinas do Curso Básico de Música, mantendo uma relação estreita com as disciplinas de Instrumento e de Classes de Conjunto, facilitando não só o desenvolvimento individual de cada um, bem como o trabalho em conjunto;
- As AE [...] foram estruturadas a partir de três organizadores: Sensorial; Leitura e Escrita; Criação.

**MÉTODOS DE ENSINO – MP**

**CMP**

*Modalidade escrita*

- Ditados rítmicos – Frase rítmica (a uma e/ou duas partes). Será ditada 4 vezes;
- Ditado de um excerto de uma obra musical, do qual o aluno deverá escrever o ritmo, sendo dadas algumas indicações pertinentes para a compreensão do mesmo. O excerto será ouvido cinco vezes através de gravação, sendo a 1.ª só para audição;
- Ditado de intervalos – [...] intervalos (melódicos e/ou harmónicos). O conjunto será ditado duas vezes.
- Ditado de sons – Nove sons sucessivos formando entre si qualquer intervalo melódico simples até à 8ª Perfeita, ditados quatro vezes, sendo dado o 1.º som;
- Ditado Atonal – Duas frases [...] tocadas ao piano 4 vezes, e integralmente no início e no final, tendo o aluno que escrever 4 tempos em cada frase;
- Ditado Melódico com ritmo dado – Será ditado por frases e tocado ao piano. Cada frase será tocada quatro vezes, e na totalidade no início e no fim;
- Ditado melódico a uma voz – Será ditado por frases, tocado ao piano ou por intermédio de gravação. Cada frase será tocada quatro vezes, e na totalidade no início e no fim; Será ditado por frases ou na totalidade, tocado ao piano ou por intermédio de gravação. Poderá ser executado por escrita simultânea, situação em que o aluno ouve quatro vezes cada excerto ou na sua totalidade e pode ir escrevendo. Como alternativas, poder-se-á executar por memorização, de modo que o excerto ou a totalidade seja ouvido três vezes, fruídas as quais
- poderá registar o que ouviu. No final será executado mais uma vez;

- Ditado polifónico a duas vozes – Será ditado por frases, sendo dada sempre a nota de início de cada uma, numa extensão de duas frases. Será executado na sua totalidade no início e no fim, e cada frase será tocada quatro vezes;
- Teoria – Escrita, classificação, construção [intervalos, escalas e acordes].

Modalidade oral

- Leituras rítmicas – Serão lidas à primeira vista; [...] com indicação do compasso e andamento imposto;
- Leitura solfejada – A leitura poderá ser de uma forma horizontal (com a marcação de compasso) ou vertical (sem marcação de compasso e lida o mais rapidamente possível sempre de baixo para cima). Com algum tempo de estudo (1 a 2 minutos). Leituras entoadas – A entoação deverá ser feita com o nome das notas e com algum tempo de estudo.

**IGL**

Modalidade escrita

- Classificação auditiva (intervalos, acordes). Tocado ao piano (3 ou 4 repetições);
- Ditado rítmico. Tocado ao piano. É dado o compasso e andamento;
- Ditado rítmico com notas dadas (até 10 compassos). É dado o compasso, o andamento e as notas. Excerto gravado (6 a 8 repetições);
- Ditado melódico. Tocado ao piano. Escrito, após 3 ou 4 audições / repetições. É dada a tonalidade, o compasso e o início;
- Ditado melódico memorizado (8 a 12 compassos). É dada a tonalidade, o compasso e o início. Excerto gravado. Escrito de memória (após 3 ou 4 repetições);
- Ditado polifónico (até 3 vozes) com espaços para preencher. Execução a partir da audição de um excerto musical gravado (8 a 10 repetições). É dada a unidade de tempo, a pulsação e a tonalidade. Excerto gravado (6 a 8 repetições);
- Detecção e correção dos erros detetados numa partitura a partir da audição de um excerto musical gravado. Indicado o número total de erros;
- Questionário analítico de excerto gravado, ouvido 3 vezes;
- Construção e classificação [intervalos, acordes].

Modalidade oral

- Canções com acompanhamento ao piano. Entregue com duas semanas de antecedência;
- Entoação de uma canção de repertório preparada (distribuída com uma semana de antecedência); Entoação de uma melodia tonal ou modal de repertório, memorizada em 2 ou 3 minutos;
- Leitura melódica entoada à primeira vista;
- Leitura rítmica [...]. Leitura rítmica à primeira vista.

**CMACG**

Modalidade escrita

*Após audição ao piano ou em gravação:*

- Escrever uma melodia escutada. Execução: cada compasso 3 vezes não consecutivas;
- Escrever duas vozes melódicas de um excerto executado;
- Com tonalidade, métrica e 1ª nota dadas, escrever a melodia mais grave de um excerto musical a 2 ou mais vozes;
- Com tonalidade, métrica e 1ª nota dadas, escrever de memória o tema melódico escutado 5 vezes consecutivas;
- Escrever três vozes melódicas de um excerto executado – 4 a 8 compassos;
- Escrever duas frases rítmicas a uma parte [subdivisão binária e subdivisão ternária]. Execução: 3 vezes não consecutivas;
- Escrever uma frase a duas partes [subdivisão binária ou subdivisão ternária] (4 pulsações). Execução: 4 vezes não consecutivas;
- Das 4 frases rítmicas a duas partes apresentadas, identificar e assinalar a escutada;
- Identificar a métrica de cada um dos 2 excertos escutados;



- Numa progressão harmónica com [ou sem] lógica tonal, identificar a qualidade dos acordes (até 12 acordes). Execução: 3 vezes não consecutivas;
- De uma progressão harmónica com andamento fluente: a partir de um baixo dado, cifrar acordes, assinalar os graus da tonalidade, a qualidade dos acordes [...] e o estado [...]. Execução: 3 vezes não consecutivas;
- De uma progressão harmónica: escrever soprano; cifrar acordes, assinalar os graus da tonalidade, a qualidade dos acordes [...], o estado [...] e a existência ou não de 7ª adicionada no V grau. Execução: 3 vezes não consecutivas;
- [...] cifrar acordes, assinalando os graus da tonalidade, as suas posições e a existência ou não de notas adicionadas – 7ª ou 9ª;
- Das 4 progressões harmónicas cifradas apresentadas (com lógica tonal funcional) identificar e assinalar a escutada;
- Após audição ao piano, assinalar e corrigir os erros de cifra de uma progressão harmónica escrita;
- Após audição ao piano ou em gravação, identificar as cadências indicando o nome e os dois últimos graus da progressão cadencial;
- Identificar auditivamente intervalos (4 intervalos). Execução: 3 vezes não consecutivas;
- Assinalar e corrigir os 2 erros melódicos e os 2 erros rítmicos de uma melodia escrita. Execução: 3 vezes não consecutivas;
- Construir acordes (2), escalas (2) e classificar intervalos (4) a partir de notas dadas;
- Após audição de um excerto de uma obra do programa, preencher o quadro de audição onde constarão cerca de 10 parâmetros [...];
- Desenvolver um tema à escolha de entre três propostos.

Modalidade oral

- Entoar fluentemente uma melodia tonal, com a marcação de compasso. (até 8 compassos);
- Entoar uma melodia tonal com acompanhamento ao piano, não esquecendo a marcação de compasso;
- Ler fluentemente com fonemas e marcação de compasso, uma / duas frases rítmicas [...] (até 8 tempos);
- Ler fluentemente com fonemas e percussão uma / duas frases rítmicas a duas partes [...] executando uma das partes em vocábulos ou fonemas e percutindo a outra;
- Ler, solfejando com a marcação de compasso [...] (até 8 compassos);
- Ler fluentemente com marcação de compasso e fazendo uso de fonemas;
- Ler à primeira vista por relatividade, com marcação de compasso [...];
- Após leitura à 1ª vista, entoar uma melodia modal, percutindo o respetivo acompanhamento rítmico;
- Após leitura à 1ª vista, entoar uma melodia tonal com acompanhamento ao piano, com a respetiva marcação de compasso;
- Após leitura à 1ª vista, fazendo uso de vocábulos ou fonemas, ler uma das partes de uma frase rítmica a três partes (com subdivisão binária ou ternária) e percutir as duas restantes;
- Fazer a análise auditiva de um excerto de uma obra ouvida no momento da prova, sem apoio de partitura [...].

**MÉTODOS DE ENSINO – PM**

**CMP**

*Prova escrita:*

- Ditados [rítmicos, intervalos, sons, melódico, polifónico, acordes]; Teoria [escrita de escalas, intervalos, acordes].

*Prova Oral:*

- Leituras [rítmicas, solfejada, entoada].

## MÉTODOS DE ENSINO – CA

### EMCN

- Leitura;
- Escrita;
- Reconhecimento auditivo.

### CMACG

- Aquisição de competências essenciais e específicas;
- Aplicação de conhecimentos a novas situações;
- [...] memorização;
- formulação e apreciação crítica;
- abordar e explorar material musical novo;
- diagnosticar problemas e resolvê-los;
- [Relacionamento da] notação com o som obtido

## MÉTODOS DE ENSINO – UNIDADES DE SENTIDO

Em todos os documentos verifica-se que o ensino da música na disciplina de Formação Musical se norteia por uma abordagem metodológica baseada nos domínios da sensorialidade, escrita e leitura musical. Do ponto de vista da sensorialidade, destaca-se a opção por estratégias pedagógicas que visam a exploração, a audição, a vivência musical, o contacto com diferentes obras de repertório e a improvisação. Relativamente à escrita, verifica-se em Plan-Prog, MP, PM e CA que esse domínio, quando relacionado com as práticas de identificação e o reconhecimento musical, decorre da audição musical a que se segue a realização de exercícios como os ditados rítmicos, melódicos, polifónicos, deteção de erros, intervalos, acordes, progressões harmónicas e cadências. Conforme se pode constatar em MP os ditados podem ser realizados a uma ou mais vezes, a partir de gravações ou tocados ao piano. Prevê-se um número limitado de audições para a sua realização escrita, podendo essa ser feita através de audição e subsequente escrita (por frase); audição e escrita simultânea ou ainda audição e memorização prévia do excerto a escrever posteriormente. Embora não seja visto como um ditado musical propriamente dito, o preenchimento dos quadros de audição musical é um tipo de prática pedagógica que, recorrendo à escrita, está relacionado com a audição, identificação e reconhecimento de elementos musicais previamente ouvidos. Além de estar presente no tipo de exercícios anteriormente referidos (audição, identificação e reconhecimento musical), a escrita apresenta-se também como estratégia pedagógica para a abordagem aos conteúdos teóricos. Disso é exemplo a

classificação, escrita e / ou construção de elementos musicais como intervalos, escalas, acordes, entre outros. Do ponto de vista da leitura, verifica-se também a sua presença em todos os documentos em análise. Ao considerar os mesmos conteúdos musicais abordados no domínio da escrita, a leitura permite uma nova realização musical dos conteúdos tratados, agora na perspetiva da oralidade. Do que nos é permitido verificar nos documentos em análise, a leitura pode ser rítmica (a uma ou mais vozes), pode ser melódica (leitura entoada) com ou sem acompanhamento, pode ser solfejada (leitura rítmica com nome de notas, solfejo rezado) e ainda leitura vertical. Na sua realização, prevê-se que a leitura possa realizada como um exercício previamente estudado ou como um exercício espontâneo de leitura à primeira vista. São concebidas práticas de leitura com e sem nome de notas, sugerindo-se ainda a sua realização de forma fluente e com marcação de compasso. Para complementar as práticas de leitura enunciadas, refere-se ainda a realização de exercícios de leitura por relatividade e leitura por transposição. Do que se faz constar em AEFM (Plan-Prog), no futuro a disciplina de Formação Musical poderá sustentar os seus princípios metodológicos e as suas práticas pedagógicas nos domínios da sensorialidade, da leitura e da escrita musical. Estes domínios deverão ainda ser complementados com o domínio da criação musical. As metodologias e as práticas pedagógicas a poderão vir a ser orientadas pelo princípio de que as aprendizagens e os significados musicais dos alunos deverão ser construídos a partir da audição musical, da leitura musical, da interpretação (cantar, tocar) e da improvisação musical. Nesse sentido, o trabalho pedagógico e as aprendizagens a desenvolver na disciplina de Formação Musical deverão ser pensadas verticalmente (numa lógica de espiral e de conhecimento integrativo dentro da própria disciplina) e horizontalmente, considerando a ligação desta disciplina às demais disciplinas do currículo.

### 1.2.1.4. OBJETIVOS EDUCATIVOS

#### OBJETIVOS EDUCATIVOS – Plan-Prog

##### **CMC**

- Ouvir simultaneamente uma melodia modal e uma parte apenas rítmica, memorizá-las e escrevê-las;
- Ouvir melodias atonais, memorizá-las e escrevê-las, utilizando o conhecimento dos intervalos;
- Relacionar tonalmente as três vozes ouvidas em simultâneo e memorizar e escrever cada uma das vozes;
- Relacionar harmonicamente as quatro vozes (Coral de Bach) e escrever as que faltam;
- Reconhecer auditivamente e saber construir as estruturas harmônicas referidas (acordes);
- Numa progressão harmônica, relacionar e reconhecer as Funções Tonais utilizadas e identificar a respetiva cadência;
- Realizar uma leitura rítmica, utilizando o vocábulo “pan” e comparando figuras e unidades de tempo diferentes com marcação de compasso;
- Realizar uma leitura, reconhecendo os intervalos e relacionando as notas sem contexto tonal;
- Ler, entoando, uma melodia modal e percutir simultaneamente um acompanhamento rítmico;
- Solfejar corretamente, dizendo os nomes das notas com marcação dos compassos indicados.

##### **CMACG:**

##### Cognitivamente

- Desenvolver a inteligência musical;
- Desenvolver a inteligência auditiva - reconhecer, identificar e discriminar auditivamente;
- Desenvolver o discernimento e reflexão musical;
- Desenvolver a memória auditiva;
- Desenvolver métodos de trabalho;
- Associar a notação do texto musical que é lido (entoado) ao som que é produzido e ouvido;
- Compreender e refletir sobre a tonalidade, métrica e expressividade do texto musical que é lido e/ou ouvido;
- Tomar consciência e compreender a lógica e relação entre: notas – a sua altura e notação; células rítmicas – a sua duração, execução e notação; acordes – as suas notas, alturas e notação, intervalos;
- Escrever uma voz de frases musicais escutadas ao piano ou em gravação, nos registos médio, grave e agudo – melódicas, harmônicas, rítmicas;
- Escrever uma, duas e três vozes melódicas de excertos musicais escutados (ao piano ou em gravação); Improvisar a solo e em grupo como resposta a estímulos musicais; Improvisar a solo e em grupo como resposta a cifras ou a frases melódico-rítmicas;
- Reconhecer e identificar auditivamente características expressivas estilísticas formais de obras;
- Teorizar sobre os conteúdos programáticos.

##### Performativamente

- Entoar fluentemente a uma voz com fluência, a solo ou com acompanhamento ao piano, a uma, duas, três ou quatro vozes, com crescente domínio da dicção e afinação como resposta a um texto musical escrito, ou por imitação, explorando as dinâmicas e articulações;
- Entoar fluentemente a solo e em grupo, com e sem acompanhamento ao piano ou em cd – no tom original e transpondo, melodias tonais ou modais, com crescente domínio da dicção e afinação, como resposta a um texto notado, explorando as dinâmicas e articulações, melodias pantonais, com crescente domínio da dicção e afinação como resposta a um texto
- notado, explorando as dinâmicas e articulações, melodias modais com acompanhamento rítmico, com crescente domínio da dicção, afinação e coordenação psico-motora, como resposta a um texto notado, explorando as dinâmicas e articulações; Fonetizar fluentemente frases rítmicas [...];
- Percutir ou fonetizar fluentemente frases rítmicas [...] com crescente domínio da coordenação psico-motora;

- Percutir e verbalizar com crescente domínio da coordenação psico-motora: frases rítmicas a uma parte, multimétricas / multitemporais, frases rítmicas a 3 níveis;
- Fazer leituras solfejadas com crescente domínio da dicção como resposta a um texto musical escrito, ou por imitação;
- Improvisar melodicamente como resposta a frases melódicas e rítmicas dadas.

#### Criativamente

- Improvisar;
- Compor;
- Ajuizar e fazer apreciação crítica e estética, isto é, expressar as suas preferências e gostos pessoais com uma fundamentação adequada às suas idades e desenvolvimento musical;
- Relacionar as atividades musicais com outras áreas de aprendizagem.

#### **AEFM**

- [...] a Formação Musical tem como objetivo a formação gradual ao nível das competências associadas à audição e leitura musical, sem comprometer, no entanto, a formação prévia e imprescindível de competências sensoriais;
- [...] a disciplina de Formação Musical pretende proporcionar experiências concretas de interação com outras crianças e jovens, possibilitando uma vivência musical e formação musical – inicial, no caso dos alunos que não tenham frequentado qualquer ano do 1.º Ciclo – coesas e fundamentadas num desenvolvimento cognitivo e musical integrado;
- Pretende-se que os alunos desenvolvam competências auditivas e de compreensão sensorial da linguagem musical, nomeadamente ao nível da audição interior e memória musical;
- Pretende-se ainda que os alunos sejam capazes de ouvir, comparar e refletir sobre os diferentes universos musicais, possibilitando opções fundamentadas sobre os processos de audição e interpretação musical;
- Pretende-se que os alunos desenvolvam competências de literacia musical, nomeadamente ao nível da leitura musical e compreensão da linguagem musical, através da audição e escrita. O desenvolvimento destas competências está diretamente interligado com a performance e interpretação instrumental;
- Pretende-se que os alunos desenvolvam competências de exploração e experimentação sonora, vocal e/ou instrumental, designadamente ao nível da improvisação;
- Acresce como objetivo o desenvolvimento (e aprofundamento) da literacia musical. Para tal, propõe desenvolver a compreensão musical a partir da própria música. Abrange assim o desenvolvimento de competências aprofundadas de audição, leitura e escrita musical;
- Munir os jovens de ferramentas que lhes permitam vivenciar as experiências musicais e apreender com facilidade os conceitos (musicais);
- Ao nível do Ensino Secundário, a disciplina de Formação Musical pretende desenvolver e potenciar a compreensão musical tendo por base a música, ou seja, propõe um trabalho assente essencialmente na escuta, crítica e reflexão da própria música evitando assim alguma abstração;
- A disciplina de Formação Musical, no 12.º ano, pretende essencialmente consolidar as aprendizagens, conceitos, saberes adquiridos e experiências vividas nos anos anteriores. Não acrescenta assim nenhum conceito novo, promovendo, antes, a consolidação e a melhoria das aprendizagens de todas as competências e conceitos desenvolvidos até ao final do 11.º ano;
- [...] a disciplina de Formação Musical propõe aos jovens a assunção das ferramentas que lhes permitam o prosseguimento consciente e informado de estudos musicais no Ensino Superior;
- Para todos os que não prosseguem estudos musicais no Ensino Superior, espera-se que as experiências musicais vividas e as aprendizagens realizadas contribuam para a formação de cidadãos informados, cultos, com sensibilidade estética e artística, capazes de ouvir, refletir, criticar, executar.

#### Sensorial

- Reconhecer a pulsação, a divisão e o ritmo; Comparar características rítmicas, melódicas, harmónicas, dinâmicas, formais, tímbricas e de textura em repertório de referência, de épocas, estilos e géneros diversificados;

- Distinguir auditivamente as diferentes famílias dos instrumentos da orquestra;
- Entoar canções e melodias, podendo ser previamente memorizadas, com e sem o nome das notas, mantendo a afinação e o ritmo;
- Reconhecer auditivamente (acordes, intervalos e escalas);
- Distinguir diferentes contextos e organizações sonoras desde o sistema tonal ao pós-tonal;
- Analisar auditivamente excertos musicais, reconhecendo a instrumentação, a forma, o fraseado, a tonalidade ou modo, assim como o andamento e o compasso, ou outros elementos musicais relevantes;
- Reconhecer qualquer frase rítmica;
- Reconhecer séries de sons tocadas ao piano e/ou por gravação;
- Reconhecer auditivamente encadeamentos harmónicos.

Leitura e escrita

- Associar e comparar movimentos e padrões melódicos, rítmicos ou melódico-rítmicos;
- Conhecer e manifestar compreensão das finalidades da escrita musical;
- Conhecer e aplicar os compassos [...];
- Ler notas por relatividade (em várias claves);
- Ler partituras em todas as claves aprendidas;
- Ler e escrever frases rítmicas com diferentes figuras e células rítmicas [...];
- Ler e registar frases rítmicas em qualquer compasso regular ou irregular (com mudanças de compasso);
- Ler e iniciar a escrita, por ditado, de estruturas polirrítmicas a duas partes;
- Registar frases polirrítmicas;
- Ler e entoar frases melódicas simples;
- Registar ditados de sons, sem contexto tonal, com os intervalos trabalhados auditivamente;
- Registar uma melodia escutada, com ou sem ritmo previamente apresentado [...] dentro das tonalidades estudadas;
- Registar uma melodia escutada tonal ou atonal;
- Atribuir, a notas dadas, o ritmo que uma audição sugere;
- Escrever e classificar intervalos [...];
- Escrever e classificar qualquer acorde [...];
- Reconhecer funções tonais;
- Escrever a melodia de um baixo com indicação da função tonal;
- Registar excertos musicais polifónicos a 2 vozes;
- Escrever escalas;
- Entoar qualquer melodia tonal, atonal ou modal;
- Dissociar e registar o ritmo de melodias escutadas;
- Registar a melodia de um baixo [...] com indicação da função;
- Analisar e completar frases melódicas escutadas, retiradas, por exemplo, de Corais de J. S. Bach (sendo dado alguma(s) da(s) 4 vozes do coral ou omitindo todas as 4 vozes);
- Reconhecer cadências.

Criação:

- Imitar e improvisar através da voz, ou por percussão corporal, sons em diferentes registos de altura;
- Improvisar frases melódicas simples, partindo de diferentes estímulos melódicos, rítmicos e/ou harmónicos, sem o nome das notas, a partir de uma sequência harmónica /encadeamento harmónico (Tocado ao piano. Modal, tonal e atonal);
- Criar variações simples de uma frase musical;
- Improvisar frases rítmicas em compasso simples ou composto;
- Improvisar frases melódicas: partindo de um motivo melódico inicial, [...] com um ritmo imposto;
- Improvisar frases rítmicas em compasso simples, composto ou misto.

## OBJETIVOS EDUCATIVOS – MP

### IGL

#### Modalidade escrita

Avaliar competências como:

- Capacidade de reconhecimento auditivo de intervalos sem contexto tonal;
- Capacidade de reconhecimento auditivo do tipo [e /ou] da posição dos acordes [...];
- Reconhecimento das funções tonais;
- Memória, audição interior, compreensão rítmica;
- Reconhecimento, dedução, isolamento das células rítmicas encadeadas;
- Audição interior;
- Memória, audição interior, compreensão rítmica;
- Capacidade de articular e codificar conteúdos musicais estudados;
- Conhecimento teórico de intervalos, acordes, tonalidades e compassos;
- Capacidade de identificação de andamento, compasso, modo, instrumentação e época de um excerto de uma obra musical dos períodos barroco, clássico ou romântico;
- Capacidade de comparação auditiva de timbres e dedução a partir dos elementos de apoio fornecidos;
- Capacidade de reconhecimento e escrita do baixo;
- Compreensão harmónica.

#### Modalidade oral

Avaliar competências como:

- Capacidade de interpretar uma melodia acompanhada tendo em conta todos os parâmetros interpretativos;
- Rigor rítmico, afinação, musicalidade;
- Domínio da linguagem musical escrita [...];
- Conhecimento da tonalidade;
- Percepção harmónica;
- Compreensão harmónica de um excerto musical com textura homofónica;
- Capacidade de entoar de forma harpejada os acordes lidos;
- Fluência na leitura do código escrito ao nível do ritmo;
- Capacidade de manter a pulsação;
- Coordenação e dissociação motoras;
- Domínio da linguagem musical em contexto modal.

## OBJETIVOS EDUCATIVOS – CA

### EMCN

- Ler frases rítmicas em diferentes unidades de tempo e compassos;
- Entoar afinadamente melodias nos modos dados;
- Ler nas diversas claves;
- Ler ritmo, melodia e claves com uma pulsação estável;
- Escrever frases rítmicas a uma e/ou duas partes;
- Escrever melodias a uma e/ou duas vozes;
- Memorizar uma frase rítmica e/ou melódica;
- Reconhecer/identificar, a nível auditivo e visual, conteúdos musicais específicos numa partitura.

#### **CMACG:**

Sentido de:

- Pulsação, Balanço, afinação, temporal/métrico, articulação/dinâmica, expressividade, contornos melódicos, contornos rítmicos, fraseado;

- [...] métrica, tonalidade, modalidade, centro tonal, centro modal, fraseado, afinação, temporal/métrico em termos polifónicos [...];  
Capacidade de:
- Relacionar a notação com o som obtido, agilidade, fluidez, rigor e segurança na execução.
- Concentração, memorização, formulação e apreciação crítica;
- Abordar e explorar material musical novo;
- Diagnosticar problemas e resolvê-los;
- [...] abordar a ambiência e estilo do material musical trabalhado;
- Formulação e apreciação crítica.

### **OBJETIVOS EDUCATIVOS – UNIDADES DE SENTIDO**

Conforme se pode verificar em Plan-Prog, MP e CA os objetivos educativos pelos quais se orienta o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Formação Musical estão, em grande parte, associados a ações pedagógicas como ouvir, memorizar, identificar, relacionar, escrever e ler música. A estes acrescentam-se ainda objetivos relacionados com a aquisição e desenvolvimento de conteúdos teóricos (Plan-Prog, CA) e objetivos que se situam no âmbito da criação musical. Refere-se como exemplo destes últimos: improvisar e compor música, relacionar a aprendizagem musical com outras áreas da aprendizagem e expressar gostos musicais com base no desenvolvimento musical dos alunos (Plan-Prog). Do ponto de vista da avaliação, e do que se faz constar em MP e CA, verifica-se que é objetivo desta disciplina avaliar ao nível da escrita e da oralidade as capacidade, os conhecimentos e as competências musicais dos alunos em domínios já enunciados como é o caso da identificação e do reconhecimento de elementos musicais, da memória, da capacidade de audição interior e da compreensão da linguagem musical ao nível rítmico, melódico, harmónico e teórico. No modo como se perspectiva a evolução futura da disciplina de Formação Musical, verifica-se em AEFM (Plan-Prog) que os objetivos educativos da disciplina mantêm uma linha de continuidade com os que até então se haviam definido. Disso é exemplo o facto de se pretender “que os alunos desenvolvam competências de literacia musical, nomeadamente ao nível da leitura musical e compreensão da linguagem musical, através da audição e escrita.” Para tal, são definidos objetivos específicos que, do ponto de vista da sensorialidade, visam o desenvolvimento musical do aluno no reconhecimento de elementos musicais, na comparação e na análise auditiva, na memória auditiva e na entoação melódica. Do ponto de vista da leitura e da escrita, os objetivos específicos visam



o desenvolvimento musical do aluno do modo a que lhe seja possível associar, comparar, analisar e reconhecer elementos musicais variados (intervalos, acordes e cadências) e escrever excertos musicais previamente ouvidos (frases rítmicas, melódicas e harmónicas). Finalmente, do ponto de vista da criação musical, definem-se como objetivos: imitar, improvisar e criar variações simples de uma frase musical.

### 1.2.1.5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

#### PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – **Plan-Prog**

##### **CMCGB**

- Vivência do tempo e da divisão [...];
- Vivência da tonalidade [...];
- Leitura rítmica [...];
- Leitura rítmica em partes alternadas;
- Leitura [melódica] por relatividade e por absoluto;
- Ditados (rítmicos);
- Ditados (melodia, polifonia);
- Transposição à primeira vista.

##### **IGL**

- Leitura (melódica e polifónica);
- Leitura por relatividade;
- Leitura com nome notas [entoada] com marcação de compasso;
- Leitura rítmica com 2 níveis;
- Leitura rítmica a várias vozes;
- Leitura em diferentes unidades de tempo;
- Aprendizagem de peças de repertório;
- Reprodução, improvisação e entoação;
- Reprodução e reconhecimento auditivo;
- Ditados melódicos [preenchimento de espaços];
- Identificação, escrita e leitura de células rítmicas;
- Execução simultânea de tempo e divisão;
- Reconhecimento auditivo e leitura [rítmica] com e sem compasso;
- Polirritmia individual e coletiva; Identificação rápida de distâncias intervalares [...];
- Reconhecimento de intervalos e acordes;
- Entoação de intervalos a partir de uma nota dada e sequências intervalares;
- Construção e classificação (intervalos e acordes);
- Trabalhos sobre instrumentos e épocas;
- Avaliação: Provas orais; Provas Escritas; Participação e empenho (nos trabalhos de casa e na aula); Desempenho nos trabalhos de casa: orais e escritos.

##### **CMC**

- Leitura e escrita de estruturas rítmicas;
- Leitura rítmica [...] utilizando o vocábulo “pan” com marcação de compasso;
- Leitura rítmica [...] dizendo o nome das notas com marcação dos compassos indicados;
- Leitura e escrita por ditado de estruturas polirrítmicas a duas partes;
- Leitura melódica com transposição [...];
- Leitura melódica com modulação [...];

- Reconhecimento auditivo e construção de organizações sonoras;
- Identificação visual, auditiva [...] e construção de intervalos e acordes;
- Leituras melódicas entoadas [...];
- Leitura [melódica] com percussão de uma parte rítmica;
- Escrita, por ditado, de melodias [...];
- Realização de ditados a uma voz com algumas dificuldades rítmicas;
- Ditado com percussão de uma parte rítmica; Identificar visual e auditivamente funções tonais e cadências;
- Escrita polifônica por ditado [...];
- Ouvir, memorizar e escrever [excertos musicais];
- Relacionar harmonicamente as três vozes ouvidas em simultâneo e memorizar e escrever cada uma das vozes;
- Relacionar harmonicamente as quatro vozes [Coral de Bach] e escrever as que faltam;
- Audição de obras;
- Estudo do timbre;
- Estudo da forma.

### **CMACG**

- Leitura rítmica a uma parte;
- Leitura rítmica e leitura solfejada;
- Leitura de frases rítmicas a duas / três partes (usando fonemas e batimentos);
- Leitura solfejada (em várias claves);
- Entoação a uma voz [...] com acompanhamento ao piano [...] como resposta a texto musical escrito, ou por imitação;
- Cantar sequências melódicas (ordenações) com ou sem nome de notas;
- Entoação a solo ou em grupo com acompanhamento ao piano ou CD de frases melódicas escritas [...];
- Leitura entoada de frases melódicas escritas [...];
- Escrita (cópia) de excertos musicais [...];
- Escrita de frases rítmicas;
- Escrita de frases rítmicas a duas partes [...];
- Escrita de frases melódicas;
- Escrita de frases melódicas a duas vozes [...];
- Escrita de melodias, harmonias e ritmos [...] nos registos médio/grave do piano;
- Reconhecimento e identificação auditiva [...];
- Identificação, reconhecimento e discriminação auditiva de escalas, de intervalos, de acordes e séries de acordes (com e sem lógica funcional);
- Identificação auditiva de elementos (estilo, época, modo, compasso) das obras do programa;
- Improvisar sem nome de notas pequenas melodias com e sem acompanhamento harmónico;
- Improvisar frases pergunta/resposta;
- Improvisação a solo e em grupo como resposta a frases melódicas e rítmicas dadas;
- Transpor sensorialmente uma melodia ou canção trabalhadas;
- Composição musical;
- Realização escrita de exercícios teóricos.

### **AEB**

- Leituras rítmicas [...] a uma parte e a duas partes;
- Solfejo rezado [em diferentes claves];
- Leituras melódicas [leitura / entoação] de canções do programa;
- Ditado rítmicos a uma parte e a duas partes;
- Ditados melódicos a uma voz e duas vozes;
- Ditado de notas [intervalos];
- Reconhecimento auditivo de cadências;

- Reconhecimento auditivo de intervalos e acordes;
- Exercícios de transposição; Identificação de tonalidades; Identificação de ornamentos;
- Identificação de cadências escritas;
- Construção e classificação intervalos e acordes;
- Construção de escalas.

### **CMP**

- Trabalho sensorial;
- Leitura rítmica;
- Escrita [de frases rítmicas];
- Entoação com acompanhamento;
- Entoação de repertório;
- Identificação auditiva de intervalos e acordes;
- Ditado de sons;
- Ditado melódico a uma voz;
- Ditado melódico a duas vozes;
- Ditado de coral de Bach [para escrita parcial ou total do excerto];
- Escrever melodias do baixo com indicação da função tonal;
- Classificação e construção de intervalos e acordes;
- Improvisação rítmica;
- Improvisação rítmica com compassos irregulares;
- Improvisação entoada sem nome de notas;
- Improvisação entoada com e sem nome de notas e com ritmo dado;
- Improvisação entoada sem o nome das notas com cadência;
- Improvisação entoada com nome de notas a partir de uma sequência harmônica;
- Improvisação entoada com nome de notas [...] sobre um encadeamento harmônico tocado ao piano.

### **AEFM**

- [...] numa perspectiva de flexibilidade, as estratégias a usar deverão depender sempre da relação entre os alunos, as suas capacidades, conhecimentos e atitudes e a pluralidade de saberes, experiências e ações estratégicas de ensino promovidas pelo professor.

#### Estratégias e situações que impliquem:

- A organização de atividades artístico-musicais onde se possam revelar conhecimentos, capacidades e atitudes;
- Experiências sonoras e musicais que estimulem a apreciação e fruição de diferentes contextos culturais;
- A memorização e a mobilização do conhecimento em novas situações;
- A reflexão crítica sobre o que foi feito, justificando os seus comentários;
- A imaginação de soluções diversificadas para a criação de novos ambientes sonoros/musicais;
- O desenvolvimento do pensamento crítico, face à qualidade da sua própria produção musical e à do meio que o rodeia;
- A manifestação da sua opinião em relação aos seus trabalhos e aos dos pares;
- O cruzamento de diferentes áreas do saber;
- O questionamento e a experimentação de soluções variadas;
- O planeamento, a organização e a apresentação de tarefas;
- A seleção e a organização de informação;
- A interação com o professor, colegas e audiências, argumentando;
- As suas opiniões, admitindo e aceitando as dos outros;
- A inclusão da opinião dos pares para a melhoria e aprofundamento de saberes;
- O entendimento e o cumprimento de instruções;
- A seleção e organização de diversas fontes sonoras de acordo com a sua intenção expressiva;
- A utilização de vários processos de registo de planeamento, de trabalho e de ideias;
- A consciência e o progressivo domínio técnico da voz e/ou instrumentos na performance musical;

- A utilização dos elementos expressivos da música;
- O uso das obras estudadas nas disciplinas de Instrumento e/ou Classes de Conjunto;
- O uso do instrumento que estuda (quando oportuno);
- O rigor na comunicação;
- A procura de soluções diversificadas como resposta a situações várias;
- A indagação de diversas realidades sonoras para a construção de novos imaginários;
- Colaborar constantemente com os outros e ajudar na realização de tarefas;
- Apresentar soluções para a melhoria ou aprofundamento das ações;
- Interagir com o professor e colegas na procura do êxito pessoal e de grupo;
- A assunção de responsabilidades relativamente aos materiais e ao cumprimento de regras, nomeadamente, saber esperar a sua vez, seguir as instruções dadas, ser rigoroso no que faz e saber participar adequadamente como público em espetáculos de natureza performativa;
- Identificar os pontos fortes e fracos das suas aprendizagens e desempenhos individuais ou em grupo;
- Descrever os procedimentos usados durante a realização de uma tarefa e/ou abordagem de um problema;
- Mobilizar as opiniões e críticas dos outros como forma de reorganização do trabalho;
- Apreciar criticamente as suas experiências musicais e as de outros.

*Avaliação Formativa – incide preferencialmente sobre os processos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas propostas pelo professor, podendo contemplar:*

- Análise do desempenho oral no decorrer das atividades;
- Realização de atividades de discussão orientadas por questões alusivas às temáticas do organizador e acompanhadas do preenchimento de grelhas de observação;
- Análise pelo professor de registos de exercícios realizados pelo aluno;
- Análise das atitudes ao nível da interação e colaboração com os pares e com o professor, bem como ao nível do cumprimento das normas de segurança pessoal;
- Análise dos níveis de desempenho quanto às competências;
- Autoanálise do desempenho dos alunos como mecanismo de autorregulação das suas aprendizagens.

*Avaliação Sumativa – consiste num juízo global que conduz à tomada de decisão no âmbito da classificação e da aprovação da disciplina, suportado por pontos de situação ou sínteses sobre as aprendizagens realizadas, com vista à melhoria dos percursos de aprendizagem, podendo contemplar:*

- Grelhas de observação de atividades realizadas (como seja o caso de leitura de partituras, reprodução oral ou instrumental) com vista à recolha de dados;
- Testes escritos e orais;
- Trabalhos individuais e/ou de grupo.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – MP

### **CMP**

#### *Modalidade escrita*

- Ditados rítmicos;
- Ditados de Intervalos;
- Ditados de Sons;
- Ditado Atonal;
- Ditado Melódico com ritmo dado;
- Ditado melódico a uma voz;
- Identificação auditiva de acordes;
- Ditado polifónico a duas vozes;

- Ditado polifônico a duas vozes (baixo + soprano) tocado a quatro;
- Ditado polifônico a três vozes (baixo + soprano + contralto) tocado a quatro;
- Teoria [escrita, classificação e construção].

*Modalidade oral*

- Leituras rítmicas;
- Leitura solfejada;
- Leituras entoadas;
- Leitura entoada com percussão; Leitura entoada de uma melodia atonal;

*Avaliação*

- Prova escrita;
- Prova Oral.

**IGL**

*Modalidade escrita*

- Classificação auditiva / ditado [intervalos];
- Classificação auditiva [acordes];
- Ditado de uma sequência [acordes];
- Ditado rítmico [...];
- Ditado rítmico com notas dadas [...];
- Ditado melódico [...];
- Ditado melódico memorizado [...];
- Ditado polifônico [...];
- Ditado de coral (1 fragmento de coral de Bach);
- Detecção de erros;
- Questionário analítico;
- Construção [intervalos];
- Construção [acordes];
- Questões teóricas.

*Modalidade oral*

- Canção com acompanhamento [...];
- Entoação de uma canção [...];
- Leitura melódica; Leitura rítmica [...];
- Leitura vertical de acordes [...];

*Avaliação*

- Prova escrita;
- Prova Oral.

**CMACG**

*Modalidade escrita*

- Escrever frases rítmicas [...];
- Das 4 frases rítmicas a duas partes apresentadas, identificar e assinalar a executada;
- Identificar a métrica de cada um dos 2 excertos escutados;
- Escrever uma melodia a uma [...];
- Escrever duas / três vozes melódicas de um excerto [...];
- Escrever a melodia mais grave de um excerto musical [...];
- Escrever de memória o tema melódico executado [...];
- Escrever uma melodia modal e acompanhamento rítmico percutido;
- Assinalar e corrigir os erros de cifra de uma progressão harmónica escrita;
- Identificar a qualidade dos acordes [...];
- Identificar 14 acordes [...];

- Cifrar acordes, assinalar os graus da tonalidade, a qualidade dos acordes [...] e o estado;
- Escrever soprano, cifrar acordes, assinalando os graus da tonalidade, a qualidade dos acordes [...] o estado [...];
- Identificar as cadências indicando o nome e os dois últimos graus da progressão cadencial;
- Identificar auditivamente intervalos [...];
- Assinalar e corrigir os erros melódicos e erros rítmicos de uma melodia escrita;
- Construir acordes [...] escalas e classificar intervalos [...];
- Após a audição de um excerto de uma das obras do programa, preencher o quadro de audição [...];
- Desenvolver um tema à escolha de entre três propostos.

*Modalidade oral*

- Entoar fluentemente uma melodia;
- Entoar uma melodia tonal com acompanhamento ao piano;
- Ler fluentemente com fonemas e marcação de compasso, uma / duas frases rítmicas [...];
- Ler fluentemente com fonemas e percussão uma / duas frases rítmicas;
- Ler, solfejando [...];
- Ler à primeira vista por relatividade [...];
- Entoar uma melodia modal, percutindo o respetivo acompanhamento rítmico;
- Fazer a análise auditiva de um excerto de uma obra ouvida [...]

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – PM**

**CMP**

*Avaliação*

Prova escrita:

- Ditados rítmicos [...];
- Ditado de Intervalos;
- Ditado de sons;
- Ditado melódico [...];
- Ditado polifónico [...];
- Identificação auditiva de Acordes [...];
- Teoria (classificação e construção).

Prova Oral:

- Leituras rítmicas [...];
- Leitura solfejada [...];
- Leitura entoada [...].

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – CA**

**EMCN:**

Avaliação continua:

- Testes sumativos [dois testes por período – escrito e oral], Participação nos trabalhos orais/escritos, realização dos trabalhos de casa;
- Leitura [ler frases rítmicas, entoar melodias, ler nas diversas claves];
- Escrita [escrever frases rítmicas, escrever melodias];
- Memorizar [frase rítmica, frase melódica];
- Reconhecimento auditivo [reconhecer/identificar, a nível auditivo e visual, conteúdos musicais específicos numa partitura].

**CMACG:**

- Exercícios de avaliação escritos e orais.

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – UNIDADES DE SENTIDO**

As práticas pedagógicas que se desenvolvem na disciplina de Formação Musical e que vêm referidas nos documentos Plan-Prog, MP, PM e CA estão relacionadas com o desenvolvimento da percepção musical e materializam-se em atividades sensoriais de vivência musical, audição de obras musicais, identificação e reconhecimento auditivo de elementos musicais, leitura e escrita musical, transposição, improvisação e realização escrita de exercícios teóricos. Como exemplo das atividades de vivência musical refere-se em Plan-Prog a vivência do tempo e da divisão de tempo e a vivência da tonalidade. A audição de obras musicais é uma prática expressa em todos os documentos, assim como a leitura e escrita musical. A leitura musical traduz-se na reprodução de frases rítmicas e entoação de excertos melódicos que, sendo realizada a uma ou mais vozes, pode ser apresentada como um exercício estudado ou como leitura à primeira vista. Especificamente nos excertos e frases melódicas, a leitura realiza-se por absoluto, por relatividade ou ainda por transposição. São ainda apresentadas práticas de leitura rítmica com nome de notas em várias claves e com marcação de compasso (solfejo rezado), leitura melódicas com modulações e leituras rítmicas com mudanças de compasso. Finalmente, como prática pedagógica, a leitura pode ser realizada a solo ou em grupo, sendo ainda possível a sua realização com acompanhamento (CD ou piano). As práticas de escrita musical estão maioritariamente relacionadas com a audição de excertos musicais e a realização dos ditados, os quais atendem aos conteúdos rítmicos, melódicos e harmónicos da linguagem musical. A estas atividades estão associadas outras práticas de que são exemplo a deteção de erros e a memorização musical. Fora deste âmbito (ditados), a escrita musical serve ainda outras práticas como por exemplo: a realização de exercícios teóricos (construção e classificação de intervalos, acordes e escalas), a realização de exercícios de composição musical, o preenchimento de questionários e grelhas de análise auditiva de obras musicais, o desenvolvimento de temas da linguagem musical

(p.ex. trabalhos sobre instrumentos, épocas, etc). Do âmbito do desenvolvimento da criatividade musical, e tal como já foi referido, a composição musical surge apenas em Plan-Prog, como uma prática da disciplina de Formação Musical. Neste domínio a prática mais comuns é a improvisação musical que pode assumir várias formas de resolução, por exemplo: improvisação rítmica, improvisação melódica com e sem nome de notas, improvisação tipo pergunta / resposta, improvisação a solo e em grupo, improvisação com ou sem acompanhamento harmónico e improvisação melódica com ritmo dado. As práticas pedagógicas que servem a avaliação de conhecimentos e competências musicais são, conforme se depreende dos documentos MP, PM e CA, realizadas na modalidade escrita (provas escritas) e na modalidade oral (provas orais). O tipo de exercícios ou práticas que se desenvolvem com estas provas são em tudo semelhantes aos que anteriormente se descreveram e que dizem maioritariamente respeito à realização escrita de ditados e exercícios teóricos, assim como a realização de leituras. Do que nos é dado a conhecer em AEFM (Plan-Prog) relativamente àquelas que serão as práticas pedagógicas sugeridas para a disciplina de Formação Musical deverão incluir estratégias e situações que impliquem: a organização de atividades artístico-musicais onde se possam revelar conhecimentos, capacidades e atitudes; o desenvolvimento de experiências sonoras e musicais; a memorização e a mobilização de conhecimentos; a criação de novos ambientes sonoros/musicais; o cruzamento de diferentes áreas do saber; o uso das obras estudadas nas disciplinas de Instrumento e/ou Classes de Conjunto; a procura de soluções diversificadas como resposta a situações várias, entre outros. As práticas de avaliação deverão seguir uma linha de avaliação formativa, que incide preferencialmente sobre os processos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas propostas pelo professor, e outra de avaliação sumativa que consiste num juízo global o qual se traduz na tomada de decisões no âmbito da classificação e da aprovação da disciplina de Formação Musical.



### 1.2.1.6. PRÁTICAS VOCAIS E INSTRUMENTAIS

#### PRÁTICAS VOCAIS E INSTRUMENTAIS – Plan-Prog

##### **IGL**

- Entoação de polifonia [...];
- Polirritmia colectiva.

##### **CMC**

- Leituras melódicas entoadas [...];
- Leituras melódicas entoadas com transposição [...];
- Leituras melódicas entoadas com modulação [...];
- Leituras melódicas entoadas [...] com ornamentos, apogiatura breve e longa, mordente superior e inferior, grupeto superior e inferior;
- Leitura entoada atonal;
- Leitura modal com percussão de uma parte rítmica.

##### **CMACG**

- Leitura entoada de frases melódicas escritas [...] a uma, duas, três ou quatro vezes;
- Entoação a solo e com acompanhamento ao piano ou CD de frases melódicas escritas;
- Entoação a solo ou em grupo de melodias modais a uma voz, com acompanhamento rítmico percutido (sem transposição);
- Entoação a solo ou em grupo de melodias pantonais.

##### **CMP**

- Improvisação entoada [...];
- Entoação com acompanhamento (melodia);
- Entoação de repertório modal;
- Entoação atonal.

#### PRÁTICAS VOCAIS E INSTRUMENTAIS – MP

##### **CMP**

- Leitura entoada de uma melodia tonal, com ou sem acompanhamento;
- Leitura entoada com percussão.

##### **IGL**

- Canção com acompanhamento ao piano;
- Leitura de um lied à primeira vista (acompanhada ao piano pelo examinador);
- Ler fluentemente com fonemas e marcação de compasso, uma / duas frases rítmicas a uma parte [...].

##### **CMACG**

- Entoar uma melodia tonal com acompanhamento ao piano, não esquecendo a marcação de compasso;
- Ler fluentemente com fonemas e percussão uma / duas frases rítmicas a duas partes [...] executando uma das partes em vocábulos ou fonemas e percutindo a outra;
- [...] entoar uma melodia modal, percutindo o respetivo acompanhamento rítmico;
- [...] entoar uma melodia tonal com acompanhamento ao piano;
- [...] fazendo uso de vocábulos ou fonemas, ler uma das partes de uma frase rítmica a três partes (com subdivisão binária ou ternária) e percutir as duas restantes.

#### PRÁTICAS VOCAIS E INSTRUMENTAIS – **PM**

##### **CMP**

- Leitura entoada com percussão (entoação e simultaneamente leitura percutida de uma 2ª voz de ritmo);
- Leitura entoada de uma melodia atonal; Leitura entoada com acompanhamento.

#### PRÁTICAS VOCAIS E INSTRUMENTAIS – **CA**

##### **EMCN**

- Entoar afinadamente melodias nos modos dados.

#### **PRÁTICAS VOCAIS E INSTRUMENTAIS – UNIDADES DE SENTIDO**

Conforme se pode verificar em Plan-Prog, MP, PM e CA as práticas vocais estão constantemente presentes na disciplina de Formação Musical. Associadas às atividades de leitura, as práticas vocais aqui descritas traduzem-se essencialmente na leitura a uma ou mais vozes de melodias modais, tonais e atonais. São realizadas leituras por transposição, leituras com modulações, com ornamentos e ainda leituras melódicas em simultaneidade com leitura percutida de uma parte rítmica. Como prática vocal refere-se ainda a realização da improvisação entoada (Plan-Prog). Não se verificando inscrito nos documentos a existência de prática pedagógicas que recorressem apenas à utilização de instrumentos, é ainda assim possível identificar práticas vocais que, de alguma forma, envolvem a utilização de instrumentos. Disso é exemplo em Plan-Prog a entoação de melodias com acompanhamento (piano ou CD) e a entoação de melodias com acompanhamento rítmico percutido. Ainda como exemplo de prática vocal e instrumental refere-se em MP a realização de leitura de um *lied*, à primeira vista com acompanhamento ao piano.

### 1.2.1.7. RECURSOS DIDÁTICOS

#### RECURSOS DIDÁTICOS – **Plan-Prog**

##### **IGL**

- Obras de repertório;
- Canções;
- Lieder song;
- Cânones;
- Melodias em claves de sol, fá e dó (qualquer linha);
- Música modal.

##### **CMC**

- Obras musicais [dos compositores: Bach, Vivaldi, Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert, Brahms, Dvorak, Chopin, Astor Piazzola, George Gershwin, Glenn Miller, Louis Armstrong]; Manuais de apoio: Leituras Musicais de José Firmino, Fontaine [Éléments pratiques du rythme mesure], Modus Novus, Hindemith [Elementary Training for Musicians].

##### **CMACG**

- Piano;
- Aparelhagem hi-fi;
- Música de todos os géneros, épocas, estilos e culturas [Vivaldi, Bach, Corelli, Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert, Wagner, Brahms, Rachmaninov, Debussy, Ravel, Prokofiev, Gershwin, Copland, Bernstein, Stravinsky, Milhaud, Hindemith, Messiaen, Schoenberg, Alan Berg, Webern, L.Nono, Bério, Stockhausen, Penderecky, Steve Reich, Ph.Glass, J. Cage];

##### **AEB**

- Canções.

##### **CMP**

- Coral de Bach.

#### RECURSOS DIDÁTICOS – **MP**

##### **CMP**

- Ditado melódico com ritmo dado;
- Ditados rítmicos;
- Identificação auditiva de acordes;
- Leitura entoada de uma melodia tonal, com ou sem acompanhamento [...];
- Ditado melódico a uma voz;
- Ditado polifónico a duas vozes (retirado de um coral de J. S. Bach);
- Ditado atonal Duas frases melódicas com o máximo de 8 tempos cada, tocadas ao piano [...].

##### **IGL**

##### Modalidade escrita

- 8 a 10 intervalos. Tocados ao piano [para] classificação auditiva;
- 5 a 6 acordes. Tocados ao piano [para] classificação auditiva;
- Ditado rítmico com a semínima como unidade de tempo [...] Tocado ao piano;
- Ditado rítmico com a semínima com ponto como unidade de tempo [...]. Tocado ao piano;
- Ditado rítmico com notas dadas [...]. Excerto gravado;

- Ditado melódico. Tocado ao piano;
- Ditado melódico memorizado [...]. Excerto gravado;
- Ditado polifónico [...]. Excerto musical gravado;
- Ditado de coral (1 fragmento de coral de Bach). Executado ao piano;
- Detecção e correção dos erros detetados numa partitura a partir da audição de um excerto musical gravado;
- Questionário analítico. Excerto gravado

*Modalidade oral*

- Canção com acompanhamento ao piano;
- Entoação de uma canção de repertório;
- Entoação de uma melodia tonal ou modal de repertório;
- Leitura melódica pantonal de repertório;
- Leitura de lied;
- Leitura rítmica à primeira vista a partir de repertório;
- Leitura vertical de acordes a partir de uma frase de coral de J. S. Bach;

**CMACG**

*Modalidade escrita*

- Após audição ao piano ou em gravação, identificar e /ou escrever [o exercício];
- Após audição (5 vezes consecutivas) de uma obra instrumental ou vocal, em CD, escrever de memória o tema principal;
- Após audição ao piano, escrever melodia modal e acompanhamento rítmico percutido [...];
- Após audição ao piano, assinalar e corrigir os erros de cifra;
- Após audição ao piano ou em gravação, identificar as cadências;
- Após a audição de um excerto de uma das obras do programa, preencher o quadro de audição.

*Modalidade oral*

- Entoar uma melodia tonal com acompanhamento ao piano;
- Identificação de modo e métrica a partir da audição de obra;
- Fazer a análise auditiva de um excerto de uma obra ouvida no momento da prova, sem apoio de partitura [...].

RECURSOS DIDÁTICOS – **PM**

**CMP**

- Prova escrita;
- Prova oral;
- Partituras [excertos de repertório]..

RECURSOS DIDÁTICOS – **CA**

**EMCN**

- Testes sumativos [oral e escrito];
- Participação nos trabalhos orais e escritos [...];
- Realização dos trabalhos de casa;

**IGL**

- Testes [provas orais, provas escritas];

**CMACG**

- Testes de Avaliação escritos e orais.

## **RECURSOS DIDÁTICOS – UNIDADES DE SENTIDO**

Os recursos didáticos descritos em Plan-Prog que servem o desenvolvimento das práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical são essencialmente as obras de repertório de vários compositores, géneros, estilos, épocas culturas musicais. Além das obras de repertório, verifica-se ainda a utilização de manuais de apoio de que é exemplo os livros de leituras musicais da autoria de José Firmino, o tratado rítmico de Fontaine (Éléments pratiques du rythme mesure), o livro de leituras melódicas atonais (Modus Novus) e o livro de Hindemith (Elementary Training for Musicians). Em Plan-Prog vem ainda considerado recurso didático da disciplina o Piano e aparelhagem de som Hi-fi para a audição de obras musicais. Mais relacionado com as práticas pedagógicas de avaliação das aprendizagens desenvolvidas na disciplina de Formação Musical, entende-se com recurso didático as provas escritas e orais realizadas, assim como as partituras de obras musicais, o instrumento (piano) e a aparelhagens de som, utilizados na realização de diverso tipo de ditados e leituras (MP, PM, CA).

## 2. ANÁLISE DE DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS

### 2.1. CODIFICAÇÃO E AGRUPAMENTO VERTICAL DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Os dados obtidos das entrevistas foram tratados seguindo procedimentos idênticos aos que foram aplicados aos Documentos de Orientação Curricular de Formação Musical (DOCFM). Procedeu-se ao recorte, agregação e enumeração dos dados de modo a poder definir-se as unidades de registo de acordo com os temas qualificadores fixados. Atendendo ao perfil e às características dos sujeitos entrevistados, entendeu-se necessário o agrupamento das entrevistas em blocos, correspondendo a 3 grupos específicos, conforme se expõem no quadro seguinte.

<b>Agrupamento das Entrevistas</b>		
<b>Identificação do sujeito entrevistado</b>		<b>Atividade</b>
<b>Grupo 1</b>	<b>1</b>	Elisa Maria da Maia Silva Lessa [EL]
	<b>2</b>	Francisco Cardoso [FC]
	<b>3</b>	Joaquim Lourenço Fragoso Branco [JB] ***
	<b>4</b>	Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro [MHC]
	<b>5</b>	José Maria Parra Mas [JPM]
<b>Grupo 2</b>	<b>6</b>	João Pedro Alves Mendes dos Santos [JPMS] *
	<b>7</b>	Nuno Alexandre Santos Rocha [NR]
	<b>8</b>	Paula Maria da Silva Peixoto Leite [PL]
	<b>9</b>	Paula Nunes [PN]
	<b>10</b>	Paulo José Calçada Maciel [PM]
<b>Grupo 3</b>	<b>11</b>	Margarida Fonseca Santos [MFS] **
	<b>12</b>	Rosa Maria Fernandes Torres [RT]
	<b>13</b>	Maria Teresa Macedo [TM]

**Quadro 53 Agrupamento das entrevistas quanto às suas características**

\* Professores do Ensino Básico e Secundário que tiveram, pontualmente, experiência letiva no Ensino Superior.

\*\* A professora não leciona (desde 2005) nenhuma disciplina da área da Formação Musical, tendo-lhe sido concedida uma “Licença de longa duração” pela ESML.

\*\*\* Simultaneamente, é professor na Escola Profissional de Espinho.

De seguida são apresentadas as unidades de texto (excertos das entrevistas) com a respetiva identificação (siglas) dos sujeitos entrevistados, assim como do grupo de sujeitos a que pertencem. Conforme se expõe nos subcapítulos que se seguem, as unidades de texto foram definidas em conformidade com os respetivos temas qualificadores e com os objetivos definidos para a investigação:

1. Conhecer o funcionamento da disciplina no passado e no presente
2. Identificar os conteúdos pedagógicos e os recursos didáticos mais utilizados
3. Aferir o papel da audição, da leitura, da escrita e da prática vocal e instrumental
4. Identificar as metodologias de ensino mais influentes
5. Identificar a importância e a função da disciplina no currículo
6. Conhecer o processo formativo e o perfil de professor de Formação Musical
7. Perspetivar a evolução futura da disciplina de Formação Musical

### **2.1.1. ENTREVISTAS [PROF-E.SUP]. UNIDADE DE REGISTO – TEMAS**

#### **QUALIFICADORES**

Os temas qualificadores que visam responder ao 1º objetivo: *Conhecer o funcionamento da disciplina no passado e no presente* foram: 1.º *Práticas pedagógicas* (as estratégias pedagógicas adotadas e as atividades que mais frequentemente se desenvolvem no processo de ensino, aprendizagem e avaliação) e 2.º *Objetivos educativos* (a que fins atendem as práticas pedagógicas da disciplina). Verifique-se o quadro que se segue.

<b>OBJETIVO 1: Conhecer o funcionamento da disciplina no passado e no presente</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 1 - [Prof.E.Sup]
<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de Texto</b>
	<b>Tema 1: Práticas pedagógicas</b>
<b>EL</b>	<p>¶ <b>4</b> Sabíamos cantar tudo. No segundo ano o solfejo era cantado e no terceiro ano já era rezado (o célebre solfejo de Artur Fão) e tínhamos ainda os ditados.</p> <p>¶ <b>6</b> Era a disciplina dos ditados, a disciplina da teoria e que os alunos nem sequer entendiam para que é que servia, nem qual era a relação que a disciplina tinha com o instrumento.</p> <p>¶ <b>6</b> Eu lembro-me de ser confrontada com situações em que não se cantava nas aulas de Formação Musical no Conservatório.</p> <p>¶ <b>6</b> Estava completamente desassociada da realidade. Aquilo [construção de escalas] era para eles uma questão “teórica” e não era “música” ... Era uma disciplina que eles tinham, onde aprendiam umas coisas muito aborrecidas.</p> <p>¶ <b>10</b> Os alunos foram criando também a ideia de que a Formação Musical era uma disciplina para se fazer [...] era tudo muito repetitivo, havia o estigma de ser vista como uma disciplina teórica.</p> <p>¶ <b>18</b> Enquanto aluna uma das coisas que mais senti foi o facto de se dar demasiada atenção à leitura e ao solfejo. Nós só sabíamos ler e tocar as coisas que tínhamos na nossa frente na aula de piano e na Formação Musical era igual. A mudança começou a sentir-se quando em determinada altura, se passou a pedir para improvisar e até a fazer outras coisas que não o solfejo. Por exemplo eu lembro-me do professor Cândido Lima se sentar ao piano a tocar e colocar questões sobre o que estava a tocar. Isto mostra que aquele trabalho muito centrado no solfejo estava a dar lugar a uma conceção de ensino em que a música passava a ser o ponto fulcral.</p> <p>¶ <b>18</b> Também não se deixaram de vez determinadas práticas, o que acontecia é que a forma era diferente [pausa breve] era uma formação holística. Continuou a haver na mesma a escrita musical onde se incluía a realização de ditados e não só, continuaram a fazer-se exercícios de teoria como classificar os intervalos e escrever as escalas... havia tudo isso nas aulas e nos testes, estava lá tudo. Acontece é que isto deixou de ser visto como um fim em si e passou mais a ser visto como um meio para chegar à música.</p> <p>¶ <b>19</b> Estamos a dar às crianças na Formação Musical e no ensino especializado da música aquilo que elas têm lá fora [ensino genérico...] não entendo que um Conservatório de ensino vocacional de música realize um qualquer musical em vez de uma ópera infantil. No ensino genérico eu entendo e compreendo a importância de trabalhar esse tipo de repertório. No Conservatório tem que se pensar de outra forma.</p>



<p style="text-align: center;"><b>FC</b></p>	<p>¶ <b>12</b> Eu lembro-me perfeitamente de haver um professor (eu já não me lembro quem é) que usava bastante o Piano e que fazia muito trabalho do ponto de vista da harmonia. Fazíamos muito trabalho de transposição e isso até teve um impacto interessante sobre mim porque eu tinha ouvido absoluto antes.</p> <p>¶ <b>18</b> [...] grande parte das atividades desenvolvidas nas aulas de Formação Musical estavam relacionados com aquilo a que nós chamamos de solfejo: leitura do nome de notas com ritmo associado. O tradicional solfejo rezado. E porquê? Porque era preciso ler. Não havia necessariamente o som associado. A maior parte dos professores não tinha essa sensibilidade porque o que importava era a destreza na identificação do nome das notas com o ritmo que lhe estava associado. Portanto, isto era um tipo de atividade que se fazia. O segundo tipo de atividades, era a realização de exercícios que tinham a ver essencialmente com a identificação de intervalos, achando que a aprendizagem dos intervalos era a chave para a compreensão da melodia.</p> <p>¶ <b>29</b> Continua-se, obviamente, a desenvolver as competências de leitura. Continua a haver atividades de leitura de notas com ritmo associado, o solfejo rezado. Mas essas atividades são colocadas em contexto, têm um fim, tem um propósito. Não são vistas como: “ - <i>Ok, vamos todos fazer solfejo durante esta aula.</i> ” <i>Solfejar de manhã até à noite, está a ver? Estas atividades agora aparecem com um fim específico, com uma razão pedagógica específica, com uma razão didática específica.</i></p> <p>¶ <b>29</b> A teoria atualmente, surge como resultado de todas as aprendizagens feitas do ponto de vista auditivo. Portanto, a teoria surge na parte final e não no início. Ou pelo menos é disso que se fala.</p> <p>¶ <b>39</b> Mas a improvisação como instrumento para o desenvolvimento de competências musicais, isso é que não existe! Ou seja, do ponto de vista da aquisição de competências ou do desenvolvimento de competências musicais, a improvisação deveria surgir quando essas competências já foram adquiridas ou desenvolvimento até um certo ponto.</p>
<p style="text-align: center;"><b>JB</b></p>	<p>¶ <b>8</b> [...] as estratégias de aula e a avaliação formavam – e continuam a formar – um círculo fechado: nas aulas pratica-se à exaustão os expedientes que se vão verter em exame.</p> <p>¶ <b>10</b> O que se faz é repetir de modo mais ou menos acrítico alguns expedientes que depois se virão a avaliar. Ditados e leituras.</p> <p>¶ <b>22</b> Mas pode-se afirmar com toda a segurança: a passagem por este tipo de atividades [criatividade: improvisação e composição] nas aulas de Formação Musical é residual, com toda a certeza.</p>

- ¶ **8** Antes de mais, esta disciplina de Formação Musical até o ser, foi mudando de nome, por exemplo, já foi Solfejo, Educação Musical... Eu lembro-me de ser aluna e de haver uma cisão muito grande entre o que era o Solfejo e o que nós fazíamos no privado [ensino]. Porque havia essa ideia de que nós no privado tínhamos muitos momentos em que fazíamos música e quando íamos fazer o exame ao Conservatório, diziam-nos que íamos fazer o exame e aí nós acionávamos o modo ditados e leituras porque era isso que nos ia ser pedido.
- ¶ **8** Bem, os ditados que tínhamos de fazer eram de facto uma tarefa extremamente árdua. Quando eles começavam com os ditados a quatro vozes, aquilo era uma audição para cada voz e nós tínhamos quatro vozes para ouvir uma voz e escrever, mais quatro vozes para ouvir duas vozes, mais quatro vozes para ouvir três vozes e, no fim, mais quatro vozes para ouvir as quatro vozes. Era um exercício de treino para decorarmos rapidamente o que tínhamos de escrever. E se não se decorava, não havia uma estratégia para ajudar o ouvido a ouvir harmonicamente.
- ¶ **8** Outra representação que eu tinha da Formação Musical lá do Conservatório era que, de facto aquilo era apenas um conjunto de leituras, para além do treino dos ditados. Agora veja, nós que não andávamos no Conservatório, fazíamos tantas coisas para além das leituras e dos ditados...nem imagina.
- ¶ **8** Resumindo e concluindo Formação Musical era um conjunto muito restrito de exercícios de treino, sem a aquela dimensão da audição e compreensão musical.
- ¶ **10** [...] nós na escola de música tínhamos uma roda. Não tínhamos cadeiras e estávamos à volta do professor a fazer exercícios auditivos. Depois tínhamos uma mesa redonda para onde íamos trabalhar, à volta do professor. Nós não copiamos porque isso não era uma coisa de que tivéssemos necessidade. Nós primávamos o nosso ouvido. Estávamos numa rodinha e fazíamos os exercícios escritos ou até acontecia de um aluno estar na cauda do piano fazer algum exercício, enquanto outros estavam no chão, por exemplo. Eram turmas mais pequenas e havia um contacto muito próximo entre nós, cantávamos, improvisávamos em conjunto com harmonia, com vozes e outras coisas...
- ¶ **12** Nunca aquilo se tornava uma coisa mecanizada, estávamos constantemente a resolver problemas, era muito engraçado, mesmo nos intervalos. Só para lhe dizer muito rapidamente, nós lidávamos com o solfejo de tal maneira, que tinham várias tonalidades, nós desde muito cedo tínhamos que lidar com o solfejo silábico em muitas tonalidades e, parecendo que não, aquilo estava muito fluído. Ah! Depois tínhamos ainda outra ferramenta, que era, como nós trabalhávamos improvisação com base nos modelos do repertório que aprendíamos [...] O professor utilizava aquelas canções para fazer inúmeros exercícios. Num dos exercícios, o que nós fazíamos era a transposição oral, não estamos a falar de transposição visual, estamos a falar de transposição oral.
- ¶ **26** Na minha visão de Formação Musical considero que não se pode estar como se está hoje. Se você for ver como está a Formação Musical atual vai admirar-se com uma abordagem que, não sendo nova (lá está, vem do passado) é absolutamente mecânica. É a ideia de ter tudo mecanizado.
- ¶ **30** Os conteúdos harmónicos, rítmicos, melódicos e toda a classificação dos conceitos estava sustentada em material sonoro. E eu disse cá para mim: assim, sim! Afinal há esperança. Pensava eu que esta maneira de ensinar música na Formação Musical já tinha morrido, mas afinal não. É que eu tenho ido às escolas e só se vê que as crianças não cantam, não gostam de cantar, tem dificuldades em fazer uma melodia, tem dificuldade em memorizar, porque não sabem ou porque não gostam... Só estão agarradas a exercícios completamente descontextualizados a fazer intervalos, valha-me Deus. É isto que eu tenho visto. Quando eu chego ali [Orfeão de Leiria], e vejo aquilo, aquela forma de ensinar, pensei logo que ali havia uma luz.

<b>Tema 2: Objetivos educativos</b>	
<b>EL</b>	<p>¶ <b>4</b> O objetivo ali era o desenvolvimento de competências rítmicas e auditivas e de leitura e escrita.</p> <p>¶ <b>4</b> Em pouco tempo percebi que a questão da perceção musical e a praxis eram muito importantes.</p> <p>¶ <b>16</b> A disciplina de Formação Musical, hoje em dia, tem como um dos seus objetivos ensinar o aluno a ouvir. Saber ouvir é, por assim dizer, uma das principais qualidades de um músico. Tem que saber ouvir. Ora, é por essa razão que esse é um dos desígnios principais da Formação Musical. Não podemos separar a disciplina de Formação Musical do que é saber ouvir, saber refletir sobre a música, saber acerca da música, está a ver?</p>
<b>FC</b>	<p>¶ <b>18</b> Como o objetivo era ensinar a ler, grande parte das atividades desenvolvidas nas aulas de Formação Musical estavam relacionados com aquilo a que nós chamamos de solfejo.</p> <p>¶ <b>41</b> Tentar ajudar ao máximo os professores de Instrumento, ajudar os alunos desses professores a estarem preparados para ler aquela notação, aquela figuração.</p>
<b>JB</b>	<p>¶ <b>8</b> [...]uma disciplina onde se tinha como propósito saber dizer notas rapidamente, rezando, como se diz, em nada se relacionava com qualquer tipo de imperativo de aprendizagem musical.</p> <p>¶ <b>14</b> Há pessoas, contudo, que sugerem e praticam mudanças. Ao nível dos objetivos procura-se delinear o que são objetivos de ordem musical. Quero dizer competências musicais.</p>
<b>MHC</b>	<p>¶ <b>6</b> Todos os alunos, fossem de Curso de Formação Musical ou do Curso de Instrumento tiveram que lidar com matérias típicas da área da música. Tiveram que compor, tiveram que escrever, tiveram que improvisar. Houve um trabalho muito específico de criatividade, sem dúvida. Cada grupo teve que fazer música, uns fizeram música num contexto jazzístico, outros pop, enfim. É uma forma de trabalhar que me pareceu bem e que se encaixa perfeitamente naquilo que são os objetivos da Formação Musical.</p> <p>¶ <b>8</b> Já nós, na Juventude Musical Portuguesa, trabalhávamos muito a audição interior e ficamos na posse de um pensamento sonoro de uma compreensão sonora muito poderosa. Isso era o objetivo mais importante. Os exames vinham em segundo lugar. Isto foi assim durante muito tempo e nós tínhamos orgulho no nosso ouvido e até fazíamos concursos. Outra coisa que lhe posso dizer e que ilustra como era representada a disciplina de Formação Musical é que não se via nos outros alunos este orgulho como nós tínhamos na Formação Musical.</p>
<b>JPM</b>	<p>¶ <b>10</b> Espero que o curso tenha servido a uns e outros para ajudar a vivenciar a música e a sua linguagem numa forma mais natural e condizente com as necessidades contemporâneas. Afinal era esse o objetivo do curso e, creio que também deve ser o objetivo da Formação Musical em qualquer nível de ensino.</p>

**Quadro 54 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Sup] – 1º objetivo**

Os temas qualificadores escolhidos para responder ao 2.º objetivo: *Identificar os conteúdos pedagógicos e os recursos didáticos mais utilizados* são: 1.º *Conteúdos pedagógicos* (quais as áreas de conteúdos abordadas – gerais e específicas) e 2.º *Recursos didáticos* (quais os materiais usados no processo de ensino, aprendizagem e avaliação). Confira-se de seguida.

<b>OBJETIVO 2: Identificar os conteúdos e os recursos didáticos mais utilizados</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 1 - [Prof-E.Sup]

Sujeitos	Unidades de Texto
	Tema 1: Conteúdos programáticos
EL	<p>¶ <b>4</b> Como professora, no início, a minha tendência Musical era a de alfabetizar os alunos ensinando-lhe a ler música. Era ensinar as mínimas e as colcheias, as notas de música... No fundo resumia-se a isso: saber ler a pauta.</p> <p>¶ <b>4</b> [A Formação Musical] muito virada para o desenvolvimento de destrezas, e vista como uma disciplina base de fundamentos teóricos da música, fundamentais na formação de um músico.</p> <p>¶ <b>6</b> Os alunos tinham que classificar intervalos e escrever escalas pois, como sabe, fazia parte do programa da disciplina [...]</p> <p>¶ <b>8</b> Com o tempo foi-se olhando para a Formação Musical como uma disciplina mais holística. Uma das grandes diferenças esteve realmente no ensino dos fundamentos teóricos da música a partir de um repertório concreto e não apenas o solfejo.</p> <p>¶ <b>18</b> Portanto, para mim a principal mudança faz-se sentir no ensino da música, não só na Formação Musical, quando se começa a valorizar mais a perceção auditiva, a análise e a compreensão da música no seu todo. O contexto, a cultura, a História, etc...</p> <p>¶ <b>22</b> [...] não se vê muito um trabalho que se faça a pensar na criação musical ou no tal desenvolvimento da criatividade. Acho importante a sua questão e para mim este é um dos temas que tem de estar sempre na Formação Musical. De facto, esta é uma área importante da formação musical dos alunos, seja lá em que nível de ensino for.</p> <p>¶ <b>26</b> Não pode ser só a Formação Musical a preocupar-se com a leitura, com a análise, com a criação musical, com a improvisação. Claramente, porém, não descarto a ideia de que isso é uma componente fundamental da disciplina de Formação Musical</p>
FC	<p>¶ <b>16</b> [...] a tradição era que a Formação Musical era para ensinar duas coisas: ensinar a ler e ensinar teoria.</p> <p>¶ <b>39</b> Ah! Isso não existe praticamente [acenando negativamente com a cabeça]. Eu diria que alguns professores tentam fazer improvisação de uma forma que depois não tem qualquer tipo de utilidade pedagógica ou valor pedagógico para a aprendizagem musical. Eu julgo que o grande problema aí tem que ver com uma compreensão distorcida relativamente ao valor da criatividade ou da improvisação na aquisição e desenvolvimento de competências musicais.</p>

<b>MHC</b>	<p>¶ <b>14</b> Aqui a aprendizagem da leitura e da escrita musical são apenas duas competências que servem para ajudar a pensar musicalmente a compreender os conteúdos trabalhados ao nível da harmonia, do ritmo e da melodia.</p> <p>¶ <b>26</b> Se for ver, aquilo são meia dúzia de conteúdos e de exercícios que se repetem durante oito anos e que agora ainda estão a tentar, para ver se cola, fazer com que isso passe para a Iniciação Musical. Olhe, quer que lhe diga? É de tal maneira evidente a forma como tem havido insucesso que já não chegam oito anos para ensinar corretamente os alunos e já se pensa em pôr mais quatro anos [1º ciclo, Curso de Iniciação Musical] sempre a repetir, repetir, repetir...valha-me Deus!</p> <p>¶ <b>30</b> Eu vejo-a como um conjunto de constructos assumidos dogmaticamente e que são repercutidos no tempo. Os exames e as provas mostram como isto é um pensamento dogmático. Ninguém discute sobre o valor quase inquestionável e quase exclusivo de exercícios como o ditado, a leitura e os intervalos. Nem é a harmonia porque harmonia é outra coisa. Isto para mim são dogmas porque a música é muito mais que isto.</p> <p>¶ <b>30</b> Os conteúdos harmónicos, rítmicos, melódicos e toda a classificação dos conceitos estava sustentada em material sonoro. E eu disse cá para mim: assim, sim! Afinal há esperança. Pensava eu que esta maneira de ensinar música na Formação Musical já tinha morrido, mas afinal não.</p> <p>¶ <b>42</b> Veja como estão os programas de Formação Musical? Conteúdos quase assépticos. Por exemplo, fala de ritmo. O ritmo é muita coisa: a sincopa num contexto de salsa ou de um blues é diferente da sincopa existente por exemplo em Bela Bartok ou em Beethoven. O galope, é outro exemplo. Eu percebo que exista uma base e os grafismos de base, mas isso tem que durar muito pouquinho tempo, isso são esqueletos, a carne não é essa. A carne é outra. Agora estar oito anos a trabalhar no esqueleto? É claro que isto perde o sentido. Isto é o exemplo que eu lhe dou, agora pense que o mesmo se passa em todas as outras áreas que não apenas o ritmo. E tem aí o resultado. Vê? [pausa curta]</p>
<b>Tema 2: Recursos didáticos</b>	
<b>EL</b>	<p>¶ <b>4</b> A grande diferença entre o Solfejo e a Formação Musical que veio a seguir foi, a meu ver, por um lado a utilização do repertório porque no Solfejo era tudo muito a “seco” e por outro uma aprendizagem que exigia destrezas auditivas e rítmicas [...] E ainda, a improvisação.</p> <p>¶ <b>24</b> [...] o que é que se leva para a aula de Formação Musical? Todos sabemos que é um lápis, caderno e pouco mais.</p>

FC	<p>¶ <b>27</b> Aliado a este espírito, foi também a possibilidade de se poder ouvir música de uma forma mais acessível. Passou a ser possível comprar discos, os CDs. Já não estávamos com os vinis... Tecnicamente houve uma evolução grande. Era relativamente barato adquirir um CD e usar CDs nas aulas de música. Isso potenciou uma relação diferente com o som, algo que não existia até então, eu lembro-me perfeitamente. Isto porque até então os ditados eram todos compostos pelo professor e eram tocados pelo professor. A maior parte dos ditados eram tão maus do ponto de vista musical, mas tão maus...</p> <p>¶ <b>29</b> A utilização do Piano, eu diria, que passou quase de 0% para 100%. Bem, eu diria que 100% não, mas 80%, sim.</p> <p>¶ <b>29</b> Ainda Juntamente com essa utilização do Piano, passamos de uma disciplina onde a música que se fazia passava pela realização de exercícios que a maior parte dos professores “desenhavam”, para uma disciplina onde música vem do repertório musical.</p> <p>¶ <b>37</b> Eu acho que hoje não há dúvidas de que a música e o repertório têm que fazer parte da disciplina de Formação Musical. Eu sinto isso e vejo isso em escolas do centro do país, no norte do país.... Acho que é uma realidade em que não há discussão quanto a isso.</p>
JB	<p>¶ <b>22</b> Finalmente, um outro sinal e divergência com o passado é a disponibilidade de ferramentas tecnológicas. Infelizmente, na minha opinião, vêm muitas vezes decalcar os processos tradicionais do ditado e da leitura. Mas já há ferramentas muito interessantes, que tomam em consideração que a audição musical é um fenómeno relacional [...] Não acredito, contudo, que se possa tomar as ferramentas tecnológicas e resolver com elas os problemas do dia a dia da compreensão musical.</p>
MHC	<p>¶ <b>12</b> Nós logo no imediato, para além dos exercícios de escalas e ordenações, que não eram dados da forma como eu agora vejo, tínhamos muita diversidade de canções, onde aprendíamos tudo [...] Aquilo tinha que ser muito conectado com o cancionero e nós não dávamos nada que não tivesse uma ligação lúdica e significativa com um repertório.</p> <p>¶ <b>30</b> Vejo, por exemplo, num estágio onde estive agora em Leiria, em que o professor, Mário Nascimento, eu cheguei lá e os alunos cantavam e tinham imenso repertório.</p> <p>¶ <b>32</b> Eu não vejo o ensino da música sem repertório. Porque a música é uma construção social e cultural. Eu posso a dada altura fazer um exercício para me ajudar aqui ou acolá e por exemplo utilizar as escalas. As escalas aqui são como que estigmatizações. É como dizer, por exemplo dizer: “– Olha, o verbo é este... Agora diz-me qual é o seu presente do indicativo” e nós vamos ao verbo só para relembrar. Portanto é uma utilização de um exercício que não é repertório. Eu não me estou a contradizer porque isto só serve para lembrar o aluno de um determinado conteúdo.</p> <p>¶ <b>44</b> A tecnologia não é um fim, é um meio. Depende o que é que ela está a servir. Se está a servir uma causa boa, então seja bem-vinda a tecnologia. Mas não vejo que seja sempre assim. Ainda há uns dias estive a arguir uma tese sobre aplicação das tecnologias no ensino da música. Aquilo era qualquer coisa como fazer o Artur Fão [livro de solfejo e teoria musical] num iPad. As intenções eram boas, mas a pessoa não sabia muito de música e, portanto, aquilo teve que ser. Do ponto de vista sonoro e musical, aquilo era brincar. Não tinha valor pedagógico absolutamente nenhum. E mais: era uma nova tecnologia! Esta a ver?! As pessoas iludem-se. A lúdica é muito importante por causa da comunicação, mas tem que trazer desafios importantes e neste caso, a música não pode ser descurada.</p>

**Quadro 55 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Sup] – 2º objetivo**

Os temas qualificadores que dizem respeito ao 3.º objetivo: *Aferir o papel da audição, da leitura, da escrita e da prática vocal e instrumental* são: 1.º *Audição, leitura e escrita musical* (referências a essas práticas, identificação da sua aplicação pedagógica), 2.º *Práticas vocais e instrumentais* (identificação de práticas desenvolvidas com recurso à voz e /ou instrumentos musicais). De seguida apresentam-se os temas qualificadores e as respetivas unidades de texto.

<b>OBJETIVO 3: Aferir o papel da audição, da leitura, da escrita e da prática vocal e instrumental</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 1 - [Prof-E.Sup]
<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de Texto</b>
	<b>Tema 1:</b> Audição, leitura e escrita musical
<b>EL</b>	¶ <b>26</b> A esse nível, o que se tem vindo a verificar é que, seja ao nível da leitura, seja ao nível da escrita, tem havido sempre um grande desequilíbrio entre a leitura rítmica e a formação auditiva dos alunos. Talvez agora isso até já nem se note assim tanto. Mas a minha experiência, mesmo num passado mais recente, é encontrar sempre um maior desenvolvimento dos alunos ao nível do rítmico e da leitura. Eu creio que este desequilíbrio se deve um pouco ao facto de se encarar essa aprendizagem como sendo aparentemente mais fácil do que o próprio desenvolvimento auditivo.
<b>FC</b>	¶ <b>12</b> Mas a verdade é que, apesar de haver um peso grande ao nível da notação e da escrita, já havia na altura algum interesse pelo desenvolvimento das competências auditivas. ¶ <b>27</b> Eu acho que a inclusão de um momento musical na aula com a escuta, com a entoação e com a leitura modificou completamente o paradigma de aula de Formação Musical. ¶ <b>29</b> Falando nas atividades ditas mais comuns: há leituras? Obviamente que sim. Há ditados? Também. Mas é diferente porque, por exemplo, o conceito de ditado mudou. Vamos imaginar uma atividade típica de Formação Musical: eu vou para o Piano, depois cantamos uma série de coisas, sei lá, até cantamos uma escala ou os graus da escala e depois eu toco um padrão com duas, três ou quatro notas e peço de seguida aos alunos para me identificarem o nome das notas ou os graus da escala. O que é que eu estou a fazer? Eu estou a fazer um ditado, mas é um ditado diferente. Quando eu penso em ditados nessa lógica histórica da Formação Musical de há muitos anos atrás, pergunto se este exemplo que dei agora seria um ditado? Seria mesmo visto como um ditado? Porque nessa altura o ditado pressupunha a notação e a escrita. Então a esse nível eu acho que o paradigma também mudou. Obviamente que também há ditados com recurso à notação musical e à escrita, mas acabam por ter um peso substancialmente inferior, na estrutura da aula. Isto comparando com aquilo que se fazia antigamente.
<b>JB</b>	¶ <b>22</b> Em termos de transposição de capacidade de leitura para o instrumento é profundamente irrelevante, por sobre o facto de ser uma atividade desinteressante. ¶ <b>28</b> O domínio simbólico não serve o propósito da construção de significados, como raiz, mas, outrossim, é um dos culminares de um processo.

MHC	<p>¶ <b>8</b> A dificuldade da Formação Musical tinha a ver com a quantidade de linhas, por que a quantidade de linhas correspondia a menos vezes para se ouvir. Era muito estranho porque não havia uma cultura auditiva e de compreensão musical.</p> <p>¶ <b>12</b> Na Juventude Musical Portuguesa, a nossa grande cultura auditiva era algo que estava sempre presente. Estava relacionado com a forma como nós começávamos a aprender música. Quando nós passávamos depois para o solfejo, e isso marcou-me profundamente, apenas o víamos como uma coisa significada, ou seja, tinha a ver com o repertório que nós já tínhamos feito sensorialmente. Eu não via isto a acontecer no Conservatório. De todo. Até porque em conversa com os colegas que tínhamos, eles diziam que só faziam ditados e pouco mais.</p> <p>¶ <b>12</b> Mesmo os ditados que fazíamos havia sempre uma relação muito próxima com o som, com a sua percepção e compreensão musical e, sobretudo, com a forma como previamente trabalhávamos os seus conteúdos musicais</p> <p>¶ <b>14</b> No fundo, a leitura e a escrita musical servem para diversificar as minhas valências enquanto músico e enquanto instrumentista. Não apenas como reprodutora mas também como criadora.</p> <p>¶ <b>40</b> Por aquilo que vejo, são práticas trabalhadas independentemente, ditado com ditado, leitura com leitura. Não há uma relação e era importante que houvesse. Existem formas holísticas de trabalhar isto e não o fazer em separado como ainda tanto se vê por aí. Se eu estou a ouvir uma peça, depois vou analisar e escrever, aqui considero que há uma relação, isto é bom.</p> <p>¶ <b>46</b> O ditado enquanto ferramenta, é uma ferramenta como outra qualquer, não lhe vou dar um exemplo nem vou ficar obsessiva à volta do ditado. É uma estratégia de avaliação como outra qualquer. O problema é mais a pouca disponibilidade dos professores para trabalhar a sensorialidade com os alunos.</p>
JPM	<p>¶ <b>8</b> [...] direi também que mantenho a minha confiança em estratégias de ensino e vivência da música que colocam a ênfase no som, por cima de qualquer outro elemento. Dito ainda de um outro modo, o foco de qualquer atividade musical nunca se deveria afastar da consciência plena do som, das relações entre os sons e das suas qualidades expressivas.</p> <p>¶ <b>26</b> Através da atividade que interliga a audição discriminada com leitura e escrita, criamos relações entre os sons (intervalos, acordes, escalas, encadeamentos, etc.). Estas relações facilitam o acesso a formas musicais mais complexas, habilitam um uso mais avançado da memória e permitem uma maior eficiência e entendimento dos materiais musicais.</p>
<b>Tema 2: Práticas vocais e instrumentais</b>	
PL	<p>¶ <b>24</b> A voz e o canto estão realmente presentes. Agora, daquilo eu que tenho presenciado acho que as práticas instrumentais não são atividades muito comuns nas aulas de Formação Musical.</p>



<b>FC</b>	<p>¶ <b>12</b> Apesar de nessa altura a maior parte dos professores não harmonizar e não tocar nada ao Piano, cantava-se muito [...]</p> <p>¶ <b>12</b> Eu acho que o Instituto Gregoriano era uma escola um bocadinho diferente e especial. Formavam-se muito bons músicos na altura em que estudei lá. Acho que tinha que ver com isto, com o facto de se cantar muito e de alguns professores, por alguma razão, usarem o Piano.</p> <p>¶ <b>29</b> Acrescentava ainda que passamos de uma disciplina onde praticamente não se cantava, para uma disciplina onde, com ou sem acompanhamento do Piano, claramente se canta grande parte do tempo.</p> <p>¶ <b>41</b> Práticas vocais? Oh, isso há sempre! Mas é interessante perguntar isso porque para mim se um dos objetivos da aprendizagem musical passa pela aprendizagem de um instrumento, um dos problemas que vejo em Formação Musical e que ainda não está totalmente debelado é a distância que existe entre a aula de Instrumento e a aula de Formação Musical. Durante muitos anos o que eu tentei fazer, e fiz, foi tentar aproximar estas duas disciplinas. Isto é possível quando os professores de Formação Musical pedem aos alunos para levarem o instrumento deles para as aulas de Formação Musical. Vamos imaginar uma leitura rítmica que é feita no quadro: acabou de ser feita com a voz ou com o corpo e agora dizemos: “- Vamos pegar nos instrumentos e vamos fazer a mesma leitura rítmica”. O que é que muda? Muda uma coisa fundamental. De repente aquilo que era som tem agora uma forte componente motora. É uma aprendizagem adicional.</p> <p>¶ <b>43</b> Eu sei que muitos dos alunos que temos aqui [ESML] e que tem saído do Mestrado do Ensino da Música tentam de alguma forma implementar algumas dessas práticas. Mas pedir aos alunos para levarem o instrumento para a sala de aula de Formação Musical, aí é mais difícil. E é difícil porque significa que os pais terão que carregar o instrumento mais que um dia. Implica da parte dos professores de Formação Musical um conhecimento mais aprofundado sobre os instrumentos, algo que às vezes não existe. Implica ainda uma dinâmica de aula um bocadinho diferente.</p>
<b>JB</b>	<p>¶ <b>22</b> Quanto a práticas vocais, não sei se existem mais. Algo me diz que pode ter acontecido muito mais prática vocal antigamente. Lembro-me que havia uns métodos de canto coral, de Tomás Borda, por exemplo, e outros. O meu pai aprendeu música em criança e tinha ainda, de memória, muitas melodias desse livro, antes de falecer. Mas a tradição dos conservatórios deve ter mandado isso às urtigas.</p>
<b>MHC</b>	<p>¶ <b>38</b> Eu não percebo porque é que os instrumentos estão metidos nas caixas. É muito importante não descurar toda uma cultura auditiva. Isso é o nosso primeiro instrumento. Depois o instrumento que tocamos passa a ser parte de nós.</p>
<b>JPM</b>	<p>¶ <b>8</b> Defendi sempre, e continuo a pensar, que o pequeno grupo é o espaço ideal para este tipo de ensino. Os alunos têm neste contexto a oportunidade de interagir de múltiplas formas com os colegas e com o professor. Por exemplo, muitos alunos apreendem com maior facilidade a partir da própria experiência de fazer (i.e. uma harmonização ao piano), enquanto outros talvez beneficiarão da observação dos colegas antes de tentar eles próprios. A pertença ao grupo, se este não for demasiado numeroso, oferece ao aluno melhores oportunidades de identificar as peculiaridades do seu estilo de aprendizagem.</p>

**Quadro 56 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Sup] – 3º objetivo**

Relativamente ao 4.º objetivo: *Identificar as metodologias de ensino mais influentes* definiu-se o seguinte tema qualificador: *1.º Métodos de ensino* (se se aplica algum método ou metodologias

específicas de ensino da música; os princípios pedagógicos que orientam o ensino e aprendizagem musical). Atente-se ao quadro seguinte.

<b>OBJETIVO 4: Identificar as metodologias de ensino mais influentes</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 1 - [Prof-E.Sup]
<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de Texto</b>
	<b>Tema 1: Métodos de ensino</b>
<b>EL</b>	<p>¶ <b>12</b> Era assim, era decorado, era um ensino desligado da compreensão musical e da vivência musical.</p> <p>¶ <b>12</b> Não havia, muitas vezes princípios diferenciadores no ensino da música de acordo com a idade do aluno.</p> <p>¶ <b>6</b> Não era um ensino que partia da música para chegar à música, entende? A Formação Musical era um ensino extrínseco à própria música. Hoje em dia, vemos que o ensino foi evoluindo. Hoje em dia já é diferente. O que se pretende é que o ponto de partida seja a própria música, de modo a compreender os fundamentos e a teoria musical e desenvolver as competências / destrezas imprescindíveis da praxis.</p> <p>¶ <b>8</b> Falando novamente como professora, a minha filosofia de ensino sempre foi fazer música dentro da sala de aula. Foi tentar com que, no Conservatório, fosse possível relacionar a disciplina que lecionava com a aprendizagem do instrumento</p> <p>¶ <b>12</b> Havia um problema que era a questão da compreensão musical. Isso simplesmente não existia na maioria dos casos. Era um ensino baseado naquela ideia de que o que é - é assim porque sim. Não se questionava e também não se explicava / ensinava em função dos alunos que os professores tinham à frente.</p> <p>¶ <b>14</b> Durante muito tempo, aqui no Conservatório de Braga, seguiu-se a pedagogia Willems. Pelo que eu hoje vejo e também por aquilo que eu estudei sobre essa pedagogia [Willems], consigo identificar que aquilo que eu fazia em pequenina, já era a aplicação da metodologia de Willems: a forma como aprendi as canções, a identificação dos intervalos com início das canções, o trabalho com aquelas campainhas todas [...]</p> <p>¶ <b>14</b> No Conservatório, como professora eu também me recorde de aplicar a metodologia Orff no ensino integrado, do 1º ao 4º ano. Era uma metodologia que se aplicava bem a estas idades. E de facto, eu considero que esta e outras metodologias idênticas são interessantes, a meu ver, para a Iniciação Musical. Por isso eu enquadro-as mais na Iniciação Musical [1º ciclo]. Eu acho que depois, na Formação Musical que se tem após a Iniciação, estas metodologias já não fazem tanto sentido.</p> <p>¶ <b>14</b> [...] estava a lembrar-me ainda que, depois, já mais tarde, a metodologia Kodály ganhou</p>

<p style="text-align: center;"><b>EL</b></p>	<p>¶ o seu protagonismo. Em Braga [no Conservatório] houve uma grande moda entre os professores de Formação Musical na aplicação da metodologia de Kodály.</p> <p>¶ <b>16</b> O ensino era dado da mesma forma a um aluno de vinte anos e uma criança da minha idade. Obviamente que houve evolução a esse nível.</p> <p>¶ <b>18</b> Como professora também procurei ver sempre o ensino da música dessa forma, dando atenção à música no seu todo, sem perder de vista os pormenores que chamavam mais atenção. No fundo, foi havendo o cuidado em desenvolver um ensino em que se partisse do geral para o particular. Não interessa saber uma coisa em particular que diga respeito à música e não entender o todo de que faz parte</p> <p>¶ <b>46</b> Acho que prevalece uma metodologia muito baseada na ação visual e mecanizada. Há um pressuposto altamente tecnicista e uma ideia errada de que a técnica se adquirir daquela maneira. Independentemente de se valorizar a leitura não significa que essa seja o melhor meio para lá chegar. Ou seja, o facto de eu utilizar a leitura não significa que eu tenho que dar cem vezes uma leitura. Provavelmente não tenho mesmo. Mas não é só da leitura que eu falo. Eu não tenho nada contra o ditado. Pode ter interesse, como pode não ter interesse nenhum.</p>
<p style="text-align: center;"><b>FC</b></p>	<p>¶ <b>12</b> Eu estudei no Instituto Gregoriano de Lisboa e diria que a Formação Musical nessa escola já era bocadinho diferente da Formação Musical que se fazia no Conservatório Nacional no mesmo período. Por alguma razão, talvez por alguma experiência pedagógica que tenha estado associada ou algum tipo de formação específica que tenha sido dada, aqueles professores ensinavam de uma outra forma. Eu até sei que eles fizeram alguns cursos de Pedagogia Ward alguns anos antes de eu entrar.</p> <p>¶ <b>12</b> [...] cantava-se muito, mas mais uma vez digo, talvez por causa da tradição ligada à Pedagogia Ward e não tanto por uma questão de orientação pedagógica</p> <p>¶ <b>20</b> Mas, apesar de muitos dos professores fazerem cursos, os cursos Willems ou outros cursos até, apesar de participarem em conferências sobre esses temas, a ideia que havia era que a realidade dessas pedagogias ativas era diferente da realidade do que se vivia na Formação Musical. Ou seja, não se transferiram necessariamente para a sala de aula. É! Diria isso, diria que, de certa forma, não se chegaram a transferir ou a pôr em prática na Formação Musical. Mas há aqui um aspeto interessante a esse respeito. Eu acho é que houve uma grande mudança que aconteceu mais tarde com o Professor João Pinheiro, a Professora Cristina Brito da Cruz e a Professora Margarida Fonseca Santos com o curso de Formação Musical e com os cursos que eles deram a partir daí. Ai, sim, houve uma grande mudança. Mas mesmo aí, também não se pode dizer que havia uma pedagogia específica associada.</p> <p>¶ <b>49</b> Eu espero que não haja propriamente um método específico. Espero é que haja um ou vários princípios pedagógicos e didáticos que sirvam de orientação ao trabalho dos professores. A razão é muito simples: a escola muda e os alunos mudam, quanto aos princípios, esses adaptam-se perante essas mudanças. As metodologias e os métodos morrem com o passar dos anos e não se tornam propriamente fáceis de se adaptar às novas realidades.</p>

<b>JB</b>	<p>¶ <b>10</b> Não sei se se pode afirmar que havia metodologias. Sem o conhecimento de como as coisas funcionam, o que significa aprender – incluindo a aprendizagem da leitura ao instrumento – o que se faz é repetir de modo mais ou menos acrítico alguns expedientes que depois se virão a avaliar. Ditados e leituras.</p> <p>¶ <b>14</b> Mas o facto é que, mesmo depois do que se poderiam considerar bons estímulos, verifica-se logo ao nível dos estágios que os alunos, futuros professores de Formação Musical, vão bater na mesma tecla: a hegemonia acrítica dos ditados e das leituras.</p> <p>¶ <b>22</b> Reitero também o que atrás referi: apesar de alguns sinais de emancipação relativamente a processos antigos e obsoletos – porque os há antigos mas construtivos e eficientes – acredito que se continuam a decalcar os processos antigos, na maior parte das vezes.</p> <p>¶ <b>24</b> Não penso que seja realista a expectativa de encontrar metodologias bem delineadas aplicadas à disciplina. Mesmo princípios pedagógicos derivados de alguma teoria consistente, é muito difícil de definir. Penso que existe uma prática de coisas avulsas onde não incide um pensamento propriamente pedagógico sistemático construtivo.</p>
<b>MHC</b>	<p>¶ <b>6</b> A minha experiência na área, começou como aluna de Iniciação Musical e Formação Musical com as ideias de Edgar Willems. Enquanto metodologia de ensino, era algo muito inovador na altura. Eu às vezes vejo debates atuais a reivindicar coisas que na altura nós já fazíamos. Dou-lhe como exemplo a utilização do cancionário como base de sustentação dos conteúdos que aprendemos, o movimento, a dança, a improvisação e depois disso tudo a passagem para os processos de leitura e de escrita. Essa forma de ensinar influenciou-me muitíssimo em toda a minha vida como professora de Iniciação Musical e Formação Musical.</p> <p>¶ <b>14</b> Eu diria mais que havia uma filosofia de base e que era a grande escola da sensorialidade, do som. Era o “sound before symbol” ali chapadinho [...] Era a escola da significação musical, em que a vivência sonora era a base do aprender música através de música. Isto foi claramente o que eu vivi como aluna na Juventude Musical Portuguesa, agora sobre o que era a metodologia adoptada no Conservatório, isso eu não me posso pronunciar muito por não ter sido uma coisa que tivesse vivido.</p> <p>¶ <b>16</b> Era isso que estava sempre presente. No Instrumento ou na Formação Musical, o ouvido tinha que estar presente.</p> <p>¶ <b>32</b> É que eu não vejo a aprendizagem musical de outra forma que não seja como a aprendizagem de uma língua, do seu pensamento literário, percebe? Eu quando estou a falar português, a ler ou reproduzir um texto, vou para a aula e peço aos alunos para fazer em cinco vezes a conjugação do presente do indicativo de um verbo? Não! Asseguro-me de que a gramática está implícita nessa aprendizagem, asseguro-me de que há uma consciência que está a ser trabalhada e pronto.</p>

**Quadro 57 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Sup] – 4º objetivo**

Os temas qualificadores seleccionados para responder ao 5.º objetivo: *Identificar a importância e a função da disciplina no currículo* são: *1.º Importância da disciplina* (qual a relevância e qual o interesse da disciplina, dos conteúdos e práticas desenvolvidas) e *2.º Função da disciplina* (que papel desempenha a disciplina, que relação existe entre si e as demais disciplinas do currículo). Os dados são apresentados de seguida.

<b>OBJETIVO 5 Identificar a importância e a função da disciplina no currículo</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 1 - [Prof-E.Sup]
<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de Texto</b>
	<b>Tema 1: Importância da disciplina</b>
<b>EL</b>	<p>¶ <b>8</b> A minha ideia de Formação Musical passava pelo objetivo que os alunos percebessem que a Formação Musical era uma ferramenta extraordinária para a aprendizagem do Instrumento e do conhecimento em Música.</p> <p>¶ <b>34</b> [...] uma disciplina de tronco comum, uma disciplina fundamental na formação dos alunos. Para mim isso nem se discute.</p>
<b>FC</b>	<p>¶ <b>16</b> Eu acho que a disciplina era vista, em primeiro lugar, como uma disciplina de segunda ou de terceira categoria. Não era muito valorizada por ninguém, por ninguém ligado às instituições. As pessoas olhavam com algum desdém, não dando o devido valor à cadeira [disciplina de Formação Musical]. E eu acho que isso também acabava por ser apreendido pelos pais dos miúdos. Eles próprios aprendiam a olhar para a disciplina dessa forma. Mas eu acho também que o próprio âmbito das atividades que se faziam em Formação Musical também potenciavam isso.</p> <p>¶ <b>33</b> Aquilo que tenho sentido atualmente, e vejo muito isto com os alunos que chegam ao ensino superior, a Formação Musical já não é vista como uma disciplina de menor importância ou de tão menor importância, diria. Obviamente que não queremos tirar o valor que as disciplinas de Instrumento têm.</p> <p>¶ <b>35</b> No currículo que atualmente temos e na forma como o currículo foi desenhado, eu diria que é uma disciplina estruturante. Quando é bem lecionada é uma disciplina que vale por si só.</p>
<b>JB</b>	<p>¶ <b>4</b> Aparentemente, toda a gente, entre os alunos, os professores de instrumento, os encarregados de educação, enfim, a comunidade em geral, tem pensado a disciplina de Formação Musical com uma coisa útil, fundamental até. Diz-se – ou tem-se dito – que é muito importante, sobretudo, para a aprendizagem da leitura e da teoria. Vale aqui mencionar que uma representação é apenas isso: uma imagem mental. A sua conformidade com a realidade é um outro assunto.</p>
<b>MHC</b>	<p>¶ <b>16</b> Para mim, digo-lhe já que foi estruturante. Na minha escola foi estruturante porque como lhe disse o nosso pensamento, o nosso vocabulário foi construído através do cancionário que começava para além do instrumento, ou seja, o nosso primeiro instrumento foi o ouvido, depois foi a voz e o canto.</p> <p>¶ <b>48</b> Pois! Ela realmente é vista como estruturante. Senão não davam a importância que dão, acho eu. Veja que ela existe no currículo durante oito anos. E pelos vistos até parece que tem que ser necessário os alunos terem Formação Musical na Universidade. Mas voltando à questão, às vezes é estruturante ao ponto de desestruturar até. H Se for ver, vai encontrar pessoas que falam que é desestruturante e outras pessoas que falam que é muito estruturante, porque provavelmente a maneira como ela [Formação Musical] está faz com que as pessoas fiquem satisfeitas. Quando nós não temos outra coisa também não sabemos o que é que é o outro, a alternativa. Não sabemos se é melhor ou pior, compreende? Há pessoas que ficam satisfeitas em reproduzir música muito direitinha.</p>

<b>Tema 2: Função da disciplina</b>	
<b>EL</b>	<p>¶ <b>8</b> Para mim, é importante que o aluno entenda que a disciplina de Formação Musical faça parte da sua formação enquanto músico e que serve para ele ser melhor intérprete, atingindo um nível mais profundo de conhecimento musical.</p> <p>¶ <b>8</b> Porque não se estuda Formação Musical para se ser professor, estuda-se música para se ser violinista, pianista, musicólogo, maestro, diretor coral, etc.</p>
<b>FC</b>	<p>¶ <b>16</b> Portanto, se os professores de Formação Musical assumiam isto [a Formação Musical era para ensinar duas coisas: ensinar a ler e ensinar teoria] ou se alguém lhes ensinava a olhar para a Formação Musical dessa forma, depois toda a gente passou a olhar para a Formação Musical dessa forma e a disciplina de Formação Musical nunca poderia ter assim um peso tão significativo na aprendizagem musical nem no próprio currículo.</p> <p>¶ <b>33</b> Os alunos entram no Conservatório para aprender a tocar um Instrumento e para fazer uso dele. Não há volta a dar, é assim. Mas a disciplina de Formação Musical já não é uma disciplina de segunda. É uma disciplina que complementa o trabalho feito pelos professores de Instrumento e, desejava eu sendo bem lecionada, seria uma disciplina, também ela, a contribuir para facilitar o trabalho dos professores de Instrumento. Os professores de Instrumento podem fazer mais coisas nas aulas, podem fazer coisas mais complexas, podem ajudar os alunos a evoluir mais porque temos também bons professores de Formação Musical. Também eu gostava que fosse uma disciplina, onde houvesse sempre música, onde houvesse muita experiência musical. Não é uma disciplina meramente técnica, nem deveria ser. É uma disciplina de música.</p> <p>¶ <b>41</b> Isto só para dizer que o que eu fazia [com a utilização de instrumentos dos alunos nas aulas de Formação Musical] era tentar fechar a distância entre as duas disciplinas.</p> <p>¶ <b>45</b> O que eu sinto é que há essa interdisciplinaridade e tem-se visto mais na relação com a disciplina de Instrumento do que propriamente com as outras disciplinas. Também existe na disciplina de Coro, aí sim, também existe, ou seja o professor de Formação Musical por vezes ajuda os alunos a estarem preparados para cantar. Mas eu também tenho visto uma maior sensibilização no sentido de utilizar repertório da aula de Instrumento nas aulas de Formação Musical.</p>
<b>JB</b>	<p>¶ <b>6</b> [...]a disciplina de Formação Musical sempre foi subsidiária do estudo do instrumento. A sua validade era em função da facilidade e apoio que os professores de instrumento encontravam para a sua atividade pois, no domínio dos estudos clássicos, a aprendizagem do instrumento sempre residiu muitíssimo na questão da leitura.</p> <p>¶ <b>20</b> Há esta coisa de que tenho muita certeza: a Formação Musical não pode ser subsidiária da disciplina de instrumento. Isso é absurdo. É uma impossibilidade de concretizar, como é lógico e está mais que demonstrado. É claro que tem de estar relacionada. Afinal, trata-se de aprender música.</p> <p>¶ <b>20</b> O papel da disciplina de Formação Musical é provocar a imersão nesse mundo fascinante que é a música, nas suas múltiplas dimensões [...] A disciplina de Formação Musical tem esta dupla função, por assim dizer: alimenta as competências de ordem intrinsecamente musical, abre a adequação do futuro músico às possibilidades de realização ajudando no caminho de ouvir cada vez melhor, compreender cada vez mais, para aqueles e aquelas que virão a ser músicos; por outro lado, promove a descoberta do prazer da fruição, para todos, nomeadamente para aqueles e aquelas que um dia quererão ir assistir a concertos, pela convicção de que vão passar um bom momento</p>

<b>MHC</b>	<p>¶ <b>16</b> O corpo, nesse sentido, era o nosso instrumento. Ensinaaram-me a usar o nosso primeiro instrumento e isso foi estruturante. Mesmo durante as aulas de instrumento. Eu lembro-me que nas aulas de Piano havia uma “ponte” entre o que fazíamos no Instrumento e o que fazíamos na Formação Musical. Como lhe disse foi estruturante porque nós até no Instrumento, utilizamos a mesma metodologia.</p>
------------	--

**Quadro 58 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Sup] – 5º objetivo**

O 6º objetivo, *Conhecer o processo formativo e o perfil de professor de Formação Musical*, tem como temas qualificadores: *1.º Formação do Professor* (quais os conhecimentos que o professor deve possuir) e *2.º Perfil do Professor* (caraterização profissional do professor). Verifique-se no quadro que a seguir apresentamos.

<b>OBJETIVO 6: Conhecer o processo formativo e o perfil de professor de Formação Musical</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 1 - [Prof-E.Sup]
<b>Sujeitos</b>	<p><b>Unidades de Texto</b></p> <p><b>Tema 1:</b> Formação do Professor</p>
<b>EL</b>	<p>¶ <b>16</b> Tudo o que diz respeito às metodologias e as didáticas, isso não existia na formação que adquiríamos no Conservatório.</p> <p>¶ <b>16</b> [...] só mais tarde é que se foi exigindo uma formação em pedagogia e conhecimentos das Ciências da Educação.</p> <p>¶ <b>16</b> [o professor de Formação Musical] deveria ter um conhecimento aprofundado da própria música, aquilo que é verdadeiramente o conhecimento em música. É que saber acerca da música não é saber o conteúdo [musical] propriamente dito. Mas é preciso conhecer</p>
<b>FC</b>	<p>¶ <b>14</b> Na altura eu não era capaz de ver nenhum tipo de diferença entre professores, mas mais tarde, quando comecei a lecionar no Conservatório, percebi que aqueles que tinham acabado por ser escolhidos para serem professores de Formação Musical no Conservatório Nacional, tinham sido bons alunos de Piano que não tinham tido notas assim tão fantásticas que lhes permitisse um percurso como solistas ou intérpretes. E então eram professores de Formação Musical. Eram pianistas de formação que, não sendo propriamente brilhantes, acabavam por ser professores de Formação Musical.</p> <p>¶ <b>60</b> Sabemos que há algumas escolas que se calhar oferecem uma formação mais teórica e menos prática e isso depois tem os seus efeitos no tipo de professor que vamos ter. Isto tem a ver com as diferenças da oferta educativa dos diversos Cursos de Licenciatura e Mestrado em Formação Musical [ligeira pausa] Se isso me preocupa? Pessoalmente, é o que é! É a organização escolar que nós temos.</p>

JB	<p>¶ <b>12</b> Até há bem pouco tempo não havia propriamente formação de professores de Formação Musical. De onde surgiam os professores e professoras? Bem, muito correntemente, quem estudava instrumento e acabava por ver demonstrado que tinha muito pouca aptidão para o exercício, optava por dar aulas da disciplina.</p> <p>¶ <b>34</b> O professor de Formação Musical tem de ser um músico ao nível da excelência. As suas competências deverão abranger o conhecimento ao nível da pedagogia, claro, mas também, como músico, deverá ser um exemplo de ecletismo, de criatividade, de disponibilidade.</p>
MHC	<p>¶ <b>22</b> No geral os professores tinham uma formação muito débil. Esta coisa da formação de professores foi evoluindo. Naquele caso particular, e mesmo noutros, a formação Willems era uma referência. Eu fiz parte de uma turma em que o professor que estava a dar aulas estava a ser observado pelo professor Edgar Willems.</p> <p>¶ <b>50</b> Há uma coisa em comum em todas as disciplinas, é que os professores são formados para serem todos professores de música. A questão é que eu não vejo que todos partilhem esta ideia. Porque se todos partilhassem, ninguém diria isto és tu que dás. Provavelmente ensinar a ler e a escrever, ensinar a pensar e a improvisar é uma missão de todos os professores.</p>
JPM	<p>¶ <b>12</b> Para além das disciplinas que eu próprio lecionava, tenho uma imagem mais vívida das práticas vocais e instrumentais que se realizavam no curso. Talvez seja assim porque eu assistia regularmente às apresentações e ensaios gerais realizados dentro desse âmbito. Sempre foi interessante para mim ter a perspectiva dos alunos do curso fazendo coisas diferentes daquelas que eram mais comuns nas minhas aulas - por exemplo utilizar os seus instrumentos principais ou cantar em conjunto. Em certas ocasiões, lembro de apresentações muito interessantes que revelavam grande cuidado com os pormenores e a preparação do evento. Sem dúvida alguma que esta era uma parte fundamental da formação de futuros professores.</p> <p>¶ <b>14</b> Penso que foi acertado o peso que o currículo do curso conferiu às competências pianísticas a desenvolver pelos alunos. Por aquilo que posso falar do <i>feedback</i> de muitos alunos, o tempo que dedicaram ao piano (no contexto das atividades funcionais) foi importante para o desenvolvimento deles.</p>
<b>Tema 2: Perfil do Professor</b>	
EL	<p>¶ <b>16</b> Falando no perfil de professor de Formação Musical, as exigências ditavam que o professor de Formação Musical tinha que ser um músico e, portanto, estar preparado musicalmente.</p> <p>¶ <b>16</b> Concluindo, o perfil do professor passa por alguém que domina de forma inequívoca os conteúdos científicos, possui formação em psicopedagogia e didática específica – o saber e a competência de ser professor - e possui um conjunto de qualidades que passam por uma capacidade de reflexão sobre a sua prática; capacidade de inovação; capacidade de iniciativa e tomada de decisões; (o professor é um decisor curricular) saber trabalhar em equipa; possuir motivação de autoaperfeiçoamento permanente, ser um agente de mudança e de diálogo com os seus pares. Em suma um conjunto complexo de conhecimentos, destrezas e atitudes que conduzam a um perfil de profissionalismo docente. Do ponto de vista musical um professor que tem uma filosofia de ensino assente em bases sólidas de conhecimento científico/ artístico e pedagógico, capaz de transmitir valores estéticos e humanistas com o propósito de formar jovens músicos, mas também cidadãos no mundo.</p>



<b>EL</b>	<p>¶ <b>32</b> Por isso, voltando à sua questão, o perfil e a identidade de um professor de Formação Musical deve ser sempre centrado nessa ideia de ser um profissional em educação que tem na base uma formação altamente especializada em música, nos fundamentos da música, na teoria e na prática. O perfil tem que ser este e a formação académica tem que ser pensada em função disso. Tem que permitir um percurso académico a pensar na Formação Musical e naquilo que é o perfil que o aluno deve ter à saída de uma licenciatura.</p>
<b>FC</b>	<p>¶ <b>33</b> Um professor de Formação Musical tem que ter, por isso, uma forte preocupação musical. Não só na escolha do repertório mas em tudo o que faz. Se vamos fazer uma leitura de uma chanson ou de um lied, temos que estar 5 ou 10 minutos só a fazer música. Eu acho que esse tipo de preocupação começa a surgir, sobretudo quando comparo com aquilo que se via há 10 anos atrás. E eu acho que isso tem que ver com as mudanças de que já falei há pouco. Mas atenção, também sinto que há professores da velha guarda que continuam a trabalhar um bocadinho como se trabalhava antes.</p> <p>¶ <b>60</b> Pois! Há, infelizmente, uma diversidade de perfis.</p> <p>¶ <b>66</b> Bom, em começo por dizer que uma aula de Formação Musical é, ou deveria ser, uma aula de música. Depois diria ainda que um professor de Formação Musical deve e deveria ser sempre, em primeiro lugar, um músico. Tudo o resto faz sentido se respeitar estas duas premissas.</p>
<b>JB</b>	<p>¶ <b>12</b> A quantidade de professores [de Formação Musical] com uma musicalidade sofrível, para dizer o mínimo, era muito evidente. Ainda hoje isso se vê: numa dimensão onde seria exigível o mais refinado nível de crítica, criatividade, musicalidade, etc, encontramos pessoas com uma visão muitíssimo asséptica da música</p>
<b>MHC</b>	<p>¶ <b>18</b> Vou-lhe dizer uma coisa que pode não parecer muito importante, mas que para mim é. É algo que não está diretamente explícito na aprendizagem, mas que até está lá: é o músico que é professor. Em que ele não está a ensinar nada, mas que a gente está a ouvir, estamos a ouvir o que ele toca. Isso é muito importante.</p> <p>¶ <b>18</b> Isto para mim é um ensinamento pedagógico de valor, porque eu considero que o professor de Formação Musical tem que ser um músico de excelência, nomeadamente um harmonizador.</p> <p>¶ <b>18</b> De modo que, para concluir, o bom som do professor é tanto mais necessário quanto menos o aluno sabe. Por causa disto, eu considero que o professor de Formação Musical não é aquele que está ali a um canto, que é um professor qualquer que nem toca, nem nada. É justamente o contrário. É o melhor músico.</p>

**Quadro 59 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Sup] – 6º objetivo**

Para responder ao 7.º objetivo: *Perspetivar a evolução futura da disciplina de Formação Musical* definiram-se os seguintes temas qualificadores: 1.º *Objetivos educativos* (a que fins atendem as práticas pedagógicas da disciplina), 2.º *Conteúdos programáticos* (quais as áreas de conteúdos abordadas – gerais e específicas), 3.º *Métodos de ensino* (se se aplica algum método ou metodologias específicas de ensino da música; os princípios pedagógicos que orientam o ensino e aprendizagem musical), 4.º *Práticas pedagógicas* (as estratégias pedagógicas adotadas e as atividades que mais frequentemente se desenvolvem no processo de ensino, aprendizagem e avaliação). Apresentam-se de seguida as unidades de texto e respetivos temas qualificadores.

<b>OBJETIVO 7: Perspetivar a evolução futura da disciplina de Formação Musical</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 1 - [Prof-E.Sup]
<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de Texto</b>
	<b>Tema 1: Objetivos educativos</b>
<b>EL</b>	<p>¶ <b>16</b> Por isso, a aula de Formação Musical terá de ser sempre um ato de criação.</p> <p>¶ <b>34</b> [...] o futuro da disciplina de Formação Musical é o de fazer com que cada aula seja uma performance artística para os professores de Formação Musical e para os alunos</p> <p>¶ <b>34</b> Temos que acompanhar a evolução dos alunos sem perder a noção do rigor e da técnica que a arte musical exige e continuará a exigir. Por exemplo na Formação Musical terá que se continuar a trabalhar para que um aluno seja capaz de olhar para uma partitura e cantar o que lá está. Quem diz cantar diz também analisar e refletir historicamente. Terá que ser esse, cada vez mais, o sentido da tal literacia musical que tantas vezes foi confundido com o solfejo e com o instrumento.</p>
<b>FC</b>	<p>¶ <b>64</b> Aproximar as duas disciplinas [Formação Musical e Instrumento]. Isso, quer queiramos quer não, atribui mais valor à disciplina de Formação Musical, vai ao encontro do seu objetivo como disciplina. Torna-a muito mais valiosa, torna-a útil para o professor de Instrumento e, por consequência, para a escola.</p> <p>¶ <b>70</b> Para mim, é nisto que os professores de Formação Musical se têm de focar, no sentido de servir melhor os interesses dos alunos e dos professores de Instrumento.</p>
<b>JB</b>	<p>¶ <b>28</b> Transformar a aula de Formação Musical num momento de fruição em aprendizagem da música, na liberdade possível para os seus protagonistas; não um acervo de expedientes vazios de sentido e de repercussões relevantes musicais, com o objetivo de colocar em provas, também estas sem sentido.</p> <p>¶ <b>28</b> Transformar a aula de Formação Musical num momento de fruição em aprendizagem da música, na liberdade possível para os seus protagonistas; não um acervo de expedientes vazios de sentido e de repercussões relevantes musicais, com o objetivo de colocar em provas, também estas sem sentido.</p> <p>¶ <b>30</b> [...] muito raramente se assume que a maior parte das crianças que vão estudar música não a vão abraçar como profissão, o que é muito bom [...] O futuro da disciplina deve ter em conta esta diferença e lidar com ela com inteligência. Porque a tal maioria que não virá a seguir a carreira, é bom que aprenda a conhecer a música com uma coisa fascinante, que de facto é.</p> <p>¶ <b>36</b> [...] deve contribuir para a construção da solidez do conhecimento musical, tanto ao nível da compreensão conceptual como no domínio empírico, da compreensão pela experiência, com impacto no músico em exercício; por outro lado, deve contribuir para a otimização da relação pessoa/música [...]</p>
<b>MHC</b>	<p>¶ <b>14</b> Penso que a leitura e a escrita são competências que, não sendo a base do processo, não são uma definição em si do que é a literacia musical. Portanto saber música não é apenas e só saber ler e escrever, é também saber ler e escrever, é também saber tocar. E é por aqui que a Formação Musical deveria seguir como objetivo e como princípio.</p>

JPM	¶ <b>20</b> Os professores de Formação Musical seriam treinados em movimento, e seriam capazes de fornecer exemplos claros sobre formas em que o corpo pode reagir a música, porque o objetivo a longo prazo destas aprendizagens seria que o corpo aprendesse a encarnar a essência expressiva da música, desde um ponto de vista teatral, expressivo. O foco não seria a estética do corpo em movimento, como na dança, mas sim numa tradução “incorporada” das qualidades expressivas, emocionais e energéticas da música.
<b>Tema 2: Conteúdos programáticos</b>	
EL	¶ <b>18</b> Por outro lado, a Formação Musical tem de ter também a componente de destreza e treino com compreensão, de modo a obter resultados. O desenvolvimento daquilo a que chamamos inteligência musical faz parte desta mudança de paradigma na disciplina. ¶ <b>34</b> Terá que se continuar a desenvolver esse conceito de que a prática musical é a base da teoria, dos conceitos e dos fundamentos da música.
FC	¶ <b>70</b> Que [os professores de Formação Musical] tentem servir melhor os interesses dos alunos e das escolas, produzindo melhores músicos, ajudando a desenvolver gradualmente as competências musicais, ajudando a adquirir todos os conhecimentos da linguagem musical e que são necessários para serem melhores executantes e a terem experiências musicais mais significativas e mais enriquecedoras.
MHC	¶ <b>52</b> O que eu acho é que a Formação Musical, dadas as características de ser uma disciplina transversal deveria ser uma zona de projeto. Era uma área onde provavelmente até teria várias pessoas a intervir, onde até deveriam existir princípios organizadores da disciplina com vista ao desenvolvimento das competências transversais dos músicos. Por exemplo, o desenvolvimento auditivo neste projeto tinha que estar presente, a compreensão sonora deveria estar presente, a criatividade deveria estar presente, a leitura e a escrita, o contacto com a cultura. ¶ <b>52</b> Se não for este o caminho e se for como está, acho que tem que haver uma discussão muito do fundo, porque eu não sei qual será o programa para uma disciplina destas. Qual será o critério de sequência. Qual é a matriz? Uma coisa é certa, que tem que ter uma matriz holística, tem
<b>Tema 3: Métodos de ensino</b>	
EL	¶ <b>28</b> Reconhecendo o valor das tecnologias e as suas potencialidades na educação, acho que a verdadeira revolução tecnológica seria termos salas completamente diferentes. Salas onde pudesse haver um espaço com um estrado para que os alunos pudessem cantar em coro, por exemplo. Salas com espaço próprio para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita musical, salas com um espaço para a experimentação instrumental, para o coro, para o movimento e a dança e claro um estúdio tecnológico de gravação, manipulação de sons, e programas informáticos. O movimento é fundamental, é necessário espaço [...] A aula de Formação musical deveria ser um <i>Music Lab</i> , um laboratório de música, onde a tecnologia não poderia faltar.

EL	<p>¶ <b>30</b> Acho importante que o professor desenvolva uma filosofia própria de ensino, que a saiba justificar, que se baseie em aspetos que ele considera os mais eficazes e adequados, independentemente do pedagogo ou da metodologia em que se inspire. A variedade de metodologias é boa exatamente porque a variedade é riqueza e isso permite mais respostas aos inúmeros problemas com que o ensino se vê confrontado. Cabe ao professor conhecer os seus princípios para adaptar, integrar e aplicar em função das suas necessidades, seja na disciplina de Formação Musical, ou seja, noutra disciplina qualquer.</p> <p>¶ <b>30</b> É necessário que os professores se abram em diálogo uns com os outros, que aprendam uns com os outros, que não se isolem numa única forma de ensinar, que muitas das vezes não é nada mais, nada menos do que a forma como aprenderam há muitos anos.</p> <p>¶ <b>34</b> Já falamos disto hoje, mas estou a ver a sala ideal com espaços específicos para o movimento, para o canto, a prática instrumental, para o uso de tecnologias, para a reflexão e para as abordagens teóricas. A aula de Formação Musical terá que incluir essas várias componentes.</p>
FC	<p>¶ <b>64</b> A segunda mudança que eu acho que deveria acontecer era uma reformulação drástica nos processos de avaliação. Em relação à Formação Musical de certeza que isto será necessário, mas diria o mesmo em relação ao ensino da música de uma maneira geral. Isso era o que deveria acontecer. Nós estamos a tornar-nos obcecados pela avaliação. Enfim, a sociedade também está um bocadinho a ir por aí. Mas isso torna penoso o nosso trabalho enquanto professores. A ideia é de tirar peso à avaliação. Não é deixar de avaliar, porque nós temos sempre que avaliar, temos que fazer avaliação formativa. Isso tem que estar sempre presente. O que eu digo é que temos que deixar de olhar para a avaliação sumativa com os olhos que estamos a ter. Os professores precisam de sentir, sobretudo os professores que trabalham com turmas, que podem ajustar o ritmo de aprendizagem, o tempo de maturação de uma determinada competência com aquela turma ou aquele grupo de alunos. Isto é fundamental. Têm que sentir que tem oportunidade para fazer isso. Quando eles têm a “corda ao pescoço” que é colocada pela avaliação que têm que fazer a seguir, eles próprios não conseguem fazer um trabalho melhor. Se calhar, em vez de gastar duas ou três semanas a desenvolver uma determinada competência que era necessária, têm que preparar outras que constam da avaliação. Eu acho isso um problema. É um desperdício de tempo imensíssimo ter os professores de Formação Musical a fazer teste escrito durante uma ou duas aulas e depois a mesma coisa para fazer teste oral.</p> <p>¶ <b>70</b> [...] é importante que os professores de Formação Musical sejam músicos, façam música, façam concertos, tragam música para a sala de aula, usem os instrumentos nas aulas e que façam um trabalho em articulação com os professores de Instrumento de forma que os <i>timings</i> de ensino de determinados conteúdos de aprendizagem e de determinadas competências estejam mais ou menos a par entre as várias disciplinas. Isso seria uma realidade de ensino a um outro nível.</p>
JB	<p>¶ <b>28</b> Desvinculação da avaliação ao imperativo dos testes: a avaliação deve ser sobretudo contínua, e deve derivar diretamente das atividades construídas em aula, que são de variadíssima qualidade.</p> <p>¶ <b>32</b> É necessário perceber – ou ir percebendo – de que é feita a música [...]. É necessário emergir com entusiasmo as matérias da música, pois se prestam ao entusiasmo. É necessário amar a música e as pessoas. As metodologias não são, na minha opinião, de todo, nem o princípio nem o fim.</p>

MHC	<p>¶ <b>52</b> Outra das melhorias poderia ser pensar mais na disciplina como um projeto de escola. Cada escola deveria definir o que era melhor para si e para o seu contexto. Em que os alunos trabalhassem para construir música em função de alguns princípios. Deveria estar presente a composição e improvisação, devia estar presente a leitura e a escrita, mas deveria, sobretudo, haver uma margem muito grande de liberdade. Era importante que todos os alunos pudessem ter a zona da leitura e da escrita, em vez de tanta prescrição para saber se ele sabe ler.</p>
JPM	<p>¶ <b>16</b> Falando agora de coisas mais concretas, penso que a grande revolução no ensino da música (e não apenas da Formação Musical) passa por devolver à sensorialidade o seu papel principal no modo como percebemos e produzimos a música. Certamente, a Formação Musical pode (e deveria) ser o veículo dessa revolução. Porquê coloco a sensorialidade no primeiro lugar? Em primeiro lugar, porque a essência da música é sonora – é o som sendo processado pelo nosso ouvido. Em segundo lugar, porque é o nosso corpo quem gera os movimentos que produzem a música, em interligação com instrumentos e com a voz. Noutras palavras, a música deve ser inCORPORada (sentida e vivida através do corpo em movimento) para poder ser expressiva. Qualquer outra filosofia ou estratégia produzirá apenas música forçada, tensa, ritmicamente rígida e desengonçada, e desprovida de qualidades expressivas.</p> <p>¶ <b>24</b> Primeiro, começo por dizer que a aquisição duma linguagem com nunca pode estar completa se essa linguagem não é usada na construção de significados pessoais. Penso que nem sequer podemos falar de “aquisição” quando a criação espontânea ainda não é uma realidade. Por isso é tão importante uma filosofia de ensino que seja clara em relação ao que é considerado central. Para mim, ser capaz de criar espontaneamente através da música é o fator principal de validação e diagnóstico da experiência do músico. Respondendo à segunda parte da pergunta, naturalmente que a atividade do músico é gerar música, lida ou inventada. É apenas através de fazer música que estruturamos uma relação significativa com a música. O contacto com os códigos e convenções simbólicos é importante para a continuação da vitalidade da nossa tradição, mas não deve ser, na minha opinião o começo e o fim de tudo.</p>
<b>Tema 4: Práticas pedagógicas</b>	
EL	<p>¶ <b>24</b> A meu ver, a Formação Musical até poderia ganhar muito com esse tipo de práticas pedagógicas [práticas instrumentais]. E ganharia muito com isso porque permitiria relacionar os conteúdos programáticos da Formação Musical com a própria prática instrumental dos alunos. Era uma Formação Musical mais próxima da realidade dos alunos e estes sairiam beneficiados com isso.</p> <p>¶ <b>26</b> Em síntese, leitura e escrita musical como mera destreza, sem valor estético, não me parece que deva ser feita. Porém são atividades importantes. Copiar uma partitura, refletindo sobre o que se está a copiar, ouvindo interiormente, pode e deve ser feito.</p> <p>¶ <b>34</b> Esta componente prática terá que ser permanente e tem que estar sempre em ligação com a teoria e com as outras áreas do currículo, seja a Análise ou a História. É para este diálogo pedagógico entre as várias disciplinas que tem de se olhar no futuro. A meu ver, é a única forma de acabarmos de vez com essa ideia de que estudar música é tocar um instrumento.</p>
FC	<p>¶ <b>64</b> A primeira mudança era aquela que estávamos a falar há pouco: pedir aos professores de Formação Musical que incluam tarefas e atividades com o instrumento dos alunos da aula Formação Musical</p>

<b>JB</b>	<p>¶ <b>22</b> A criatividade, através da improvisação e da composição, devia ser o palco regular das atividades da disciplina de Formação Musical. Pois é neste domínio de que se podem explorar, em síntese, praticamente todas as dimensões do conhecimento musical, rítmica, melódica, harmónica, estrutural.</p> <p>¶ <b>28</b> Abdicação do predomínio da dimensão simbólica, com a adoção de atividades que cultivem a audição ativa, a audição interpar, a criatividade em composição e improvisação.</p>
<b>MHC</b>	<p>¶ <b>36</b> Eu incentivo os meus alunos, nos estágios, a desenvolverem o pensamento criativo e tenho tido contacto com alguns professores que fazem o mesmo, mas são casos pontuais. É aqui e ali. Acho que é uma área que precisava de ser mais sistematizada. A mim o que me parece é que não se sabe muito bem a forma como desenvolver atividades para o desenvolvimento do pensamento criativo. Por exemplo a improvisação melódica, além de atender a esse pensamento divergente, é uma excelente estratégia de avaliação. Repare, a improvisação é um excelente exercício harmónico. É o exercício da harmonia. Na música tonal, mesmo que seja do ponto de vista da horizontalidade, o aluno, ao improvisar, tem que fazer uma seleção que permite ao professor perceber como é que ele se relaciona com o baixo.</p> <p>¶ <b>54</b> Não pode ser algo cristalizado no tempo e que vem ali só no compêndio de leituras. Isso não pode ser. Tem de ser algo que se mexe, que se apalpa que se transforma, que se faz, que se constrói e que serve para um cenário específico</p>
<b>JPM</b>	<p>¶ <b>20</b> Visualizo uma sala com muito espaço para mexer e poucos alunos. A experiência física e sensorial prevalece. Há recurso aos símbolos e à escrita, naturalmente, mas sempre com o cuidado de que quando uma representação simbólica dum ideia musical é oferecida, seja apenas como uma oportunidade de re-conhecer uma aprendizagem já feita pela via sensorial. Nesta sala trabalhar-se-ia muito na base da improvisação. Cada aprendizagem nova seria reutilizada de forma criativa pela classe. Uma parte importante do tempo seria dedicada à “interpretar” com o corpo (dançar, coreografar) músicas que soam.</p>

**Quadro 60 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Sup] – 7º objetivo**

**2.1.2. ENTREVISTAS [PROF-E.BAS/SEC] UNIDADE DE REGISTO – TEMAS**

**QUALIFICADORES**

Os temas qualificadores que visam responder ao 1º objetivo: *Conhecer o funcionamento da disciplina no passado e no presente* foram: 1.º *Práticas pedagógicas* (as estratégias pedagógicas adotadas e as atividades que mais frequentemente se desenvolvem no processo de ensino, aprendizagem e avaliação) e 2.º *Objetivos educativos* (a que fins atendem as práticas pedagógicas da disciplina). Verifique-se o quadro que se segue.

<b>OBJETIVO 1: Conhecer o funcionamento da disciplina no passado e no presente</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 2 - [Prof-E.Bas/Sec]
<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de Texto</b>
	<b>Tema 1:</b> Práticas pedagógicas
<b>JPMS</b>	<p>¶ <b>10</b> Aquilo antigamente era solfejo puro e duro. Não havia muito mais para além disso. E o que é que fazíamos nas aulas? É fácil de dizer: olha, ou era leitura de claves solfejadas, ditados rítmicos ou melódicos, leituras melódicas e teoria. Rigorosamente mais nada [...] Era engraçado que, chegados ao fim do ano letivo, sabíamos tudo de cor. As aulas eram passadas a repetir e a repetir de tal forma que, chegávamos ao fim e sabíamos os livros sem olhar [...] Durante muito tempo era assim o ensino e o funcionamento da disciplina. Em muitos aspetos acho que o que mudou foi apenas o nome da disciplina. Não quero com isto dizer que também não houve evolução. Isso houve.</p> <p>¶ <b>26</b> Sobre o que se passa atualmente nas aulas de Formação Musical, lembras-te de eu te ter dito que a história aqui não podia ser compartimentada? Pois é, eu estava a falar de uma certa evolução natural das coisas que é ao mesmo tempo a sua própria continuidade. É que hoje, em muitas aulas de Formação Musical ainda é assim que se ensina, ou melhor, que se pensa que se ensina música.</p>
<b>NR</b>	<p>¶ <b>26</b> Por exemplo: o ditado rítmico com notas dadas não se fazia no tempo em que eu era o aluno, começamos por fazê-lo no secundário [...]</p> <p>¶ <b>32</b> Ai [na disciplina de Solfejo] só se aprendia a ler e depois também a escrever os ditados, embora eu acho que o solfejo e o ditado existem numa linha transversal, Eu explico: Era uma coisa que já se fazia, continua-se a fazer hoje em dia e há-de continuar a fazer-se porque é uma capacidade importante que os alunos têm de ter: ler e escrever.</p> <p>¶ <b>36</b> Daquilo que eu vejo e falando também um pouco por mim, acho que isso da criatividade e da criação musical, se calhar é das partes menos trabalhadas. Penso que tem a ver com o facto de ser uma atividade um bocado individual. O que nós temos ali é uma turma à nossa frente e se cada aluno for fazer uma improvisação ou uma composição nunca mais acabamos aquilo, quebra também um bocado o ritmo de uma aula. Mas trabalha-se. Por exemplo numa prova do nono ano (quinto grau) a improvisação está lá. Portanto não surge do nada. Teve que ser praticado durante as aulas. Mas é como lhe digo: não é do que é mais se faz nas aulas. Até porque enquanto um está a improvisar, os outros “desligam-se” um pouco e não estão atentos a ouvir os colegas. Eu quando faço isso, faço um dia com uns alunos e um dia com outros para não estar muito tempo nessa atividade sem perder a atenção da turma.</p>

PL	<p>¶ <b>8</b> Também se trabalhava improvisação, ainda que pontualmente. Tínhamos que saber ler, entoar, identificar auditivamente e escrever o que ouvíamos. Em termos teóricos, tínhamos que estudar. Não nos ensinavam a raciocinar. Abordavam-se as temáticas e tínhamos que decorar os conceitos.</p> <p>¶ <b>10</b> Eu sempre gostei da disciplina de Formação Musical. Sempre gostei de cantar. Tinha bom ouvido e sentido rítmico o que me levava a ter alguma facilidade na realização dos exercícios, quer entoados, quer de identificação auditiva.</p> <p>¶ <b>26</b> Procuramos sempre que os alunos se desenvolvam a esse nível, [criatividade] o que permite criar novas dinâmicas na sala de aula. Eles (os alunos) são muito recetivos. Nas primeiras vezes, os alunos mais tímidos sentem-se constrangidos, mas conforme vão ganhando confiança, vão aderindo com mais empenho.</p>
PN	<p>¶ <b>14</b> Pensava-se na Formação Musical como uma disciplina cuja prática pedagógica nos ajudava a ler, a ler, a ler notas, a ler ritmos e durante algum tempo acho que era isso o essencial. Por exemplo, a parte melódica passava um bocadinho ao lado.</p> <p>¶ <b>34</b> Nós continuamos a trabalhar a questão de leitura. Isso não é menosprezado.</p> <p>¶ <b>40</b> Em termos de criação musical, há, logo desde cedo, a Improvisação e a Composição na sala de aula. É algo que se faz logo desde o primeiro ciclo</p>
PM	<p>¶ <b>8</b> [...] no passado as atividades de sala de aula eram baseadas numa matriz. Existia uma matriz de um exame e essa matriz era constituída por um determinado número de exercícios. Então nós, os alunos, eramos preparados em função desses exercícios. Não havia uma preparação para a música, assim como também não havia o sentido daquilo que se pretendia com a música. Era mais ou menos assim. Havia a preocupação da leitura e da escrita e, sobretudo, a preocupação em preparar os alunos para os exames.</p> <p>¶ <b>36</b> Como atividade pedagógica, por exemplo isso da memória é feito de várias maneiras na Formação Musical. Vou dar um exemplo muito simples: faz-se um ditado de um coral numa aula, na aula seguinte já se pede ao aluno que o tenha memorizado para trabalhar aspetos relacionados com a sua harmonia. Pede-se ao aluno que de uma aula para a outra faça a memorização de uma melodia para depois de desenvolver outras competências, como por exemplo a nível rítmico, harmónico e outros conteúdos variados.</p>
<b>Tema 2: Objetivos educativos</b>	
JPMS	<p>¶ <b>28</b> Qual é o foco que hoje em dia ponho na Formação Musical? Tu sabes, mas eu vou-te dizer: acho que o professor de Formação Musical deve ter apenas atender a dois objetivos claros, só dois. Uma é a leitura e a descodificação do ritmo. O outro é ensinar a ouvir, ponto final. A teoria vem depois e apenas na medida do que for necessário.</p>
NR	<p>¶ <b>34</b> [A] disciplina atende a esse objetivo de ser uma disciplina mais musical e mais artística.</p>
PL	<p>¶ <b>6</b> [...] se recuarmos ao século passado, verificamos que o ensino da música se desenvolvia muito centrado no ensino do instrumento. Na verdade, as outras disciplinas e, concretamente a Formação Musical serviam esse propósito, o de ensinar os alunos a ler para servir o ensino do Instrumento.</p> <p>¶ <b>18</b> Os grandes objetivos da disciplina de Formação Musical continuam a passar pela compreensão e interpretação da linguagem musical, logo, embora as estratégias possam ser mais dirigidas ou adaptadas às realidades, há obviamente alguma influência do passado [...] não considero que tenhamos que romper com as práticas do passado naquilo que era positivo. Acredito sim que temos a obrigação de aproveitar as coisas boas e tentar desenvolver o que achamos menos positivo.</p>



<b>PN</b>	<p>¶ <b>14</b> [...] o que lhe posso dizer é que durante muitos anos a Formação Musical servia para ler, aprender a ler.</p> <p>¶ <b>16</b> Pela minha experiência, era evidente que o objetivo da disciplina era a preparação do aluno para o instrumento. Portanto tudo o que se fazia nas aulas era feito nesse sentido, mais nada. Era preparar o aluno para poder tocar, poder ler as suas partituras. Olhando agora, eu acho que faltava assim, às vezes, uma visão global do que era a música. No fundo o que nós fazemos hoje em dia.</p> <p>¶ <b>32</b> Atualmente, não deixa de ser uma disciplina que visa a preparação do aluno para o Instrumento, no fundo. Mas é noutro sentido. O objetivo agora é mais o de dar a conhecer ao aluno um bocadinho de tudo o que é a música.</p>
<b>PM</b>	<p>¶ <b>6</b> Havia muito a perspectiva de que o Professor de Formação Musical deveria ensinar a ler, deveria ensinar a escrever e deveria ainda transmitir os conhecimentos teóricos da música.</p> <p>¶ <b>16</b> [...] temos também de cumprir a função importantíssima de ensinar a ler e a ouvir. Isso é importantíssimo para um aluno. É importante [com voz firme]. Não podemos esquecer que é um professor global, mas que também tem essa missão específica como é o caso da leitura.</p> <p>¶ <b>26</b> [...] não se pode esquecer a importância em responder às necessidades dos alunos naquilo que é a resolução dos seus problemas. Seja a nível auditivo, a nível rítmico, melódico ou harmónico. Estamos a falar que a Formação Musical tem que responder a isso tudo.</p> <p>¶ <b>36</b> Parece-me mesmo que um dos principais objetivos da Formação Musical passa por aí, por desenvolver muito a memória musical dos alunos.</p>

**Quadro 61 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Bas/Sec] – 1º objetivo**

Os temas qualificadores escolhidos para responder ao 2.º objetivo: *Identificar os conteúdos pedagógicos e os recursos didáticos mais utilizados* são: 1.º *Conteúdos pedagógicos* (quais as áreas de conteúdos abordadas – gerais e específicas) e 2.º *Recursos didáticos* (quais os materiais usados no processo de ensino, aprendizagem e avaliação). Confira-se de seguida.

<b>OBJETIVO 2: Identificar os conteúdos e os recursos didáticos mais utilizados</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 2 - [Prof-E.Bas/Sec]
<b>Sujeitos</b>	<p><b>Unidades de Texto</b></p> <p><b>Tema 1:</b> Conteúdos programáticos</p>
<b>JPMS</b>	<p>¶ <b>18</b> Hoje ensina-se pouca teoria nas aulas de Formação Musical. Não concordo com isso porque é necessário ter um conhecimento sólido de Teoria Musical para sustentar a prática musical, como também é necessário ter uma boa formação técnica seja a nível de leitura ou da audição. Temos aqui um vasto campo de ação da Formação Musical, quer ao nível teórico, quer ao nível rítmico, melódico e harmónico que não se pode descurar e que desde sempre fizeram parte da Formação Musical.</p> <p>¶ <b>28</b> Depois ainda há outro aspeto que diz muito bem como é que são as aulas hoje. Estou a falar da componente teórica. Acho indispensável na Formação Musical.</p>

NR	<p>¶ <b>12</b> Eu já não sou do tempo em que esta disciplina se chamava Solfejo. Nunca fui, mesmo enquanto aluno. Fui do tempo em que se chamava Educação Musical, altura da Experiência Pedagógica. Eram uma disciplina que se tinha durante 6 anos. Depois passou a chamar-se Formação Musical [...] Basicamente o programa era o mesmo. De início, houve uma mudança de nome, não me estou a recordar que tenha havido grandes mudanças em termos de disciplina em si e do trabalho que se fazia. Estou mesmo convencido que era a mesma coisa.</p> <p>¶ <b>16</b> Nos programas de Educação Musical e Formação Musical apareciam as escalas maiores no primeiro grau e as menores no segundo.</p> <p>¶ <b>18</b> Havia aquele programa, acho que ainda era o de 1930, que apesar de ir sendo sempre atualizado, se mantinha muito afastado da nossa realidade. Além do que se eu for dar aulas, por exemplo, para Coimbra ou para Lisboa, o programa já é outro.</p>
PL	<p>¶ <b>6</b> [...] no ensino especializado, a Educação Musical (na altura a Formação Musical denominava-se desta forma) constituía-se como uma disciplina obrigatória nos planos curriculares, que se traduzia na aprendizagem da linguagem musical, tendo em conta os aspetos auditivos, interpretativos e teóricos da música.</p> <p>¶ <b>16</b> No primeiro ciclo, tenta-se valorizar inicialmente os sons do mundo, com atividades de audição e identificação sonora através de jogos.</p> <p>¶ <b>32</b> Considerando que a disciplina de Formação Musical trata do estudo e conhecimento da linguagem musical, logo da gramática musical, considero também que esta só pode cumprir o seu desígnio se possibilitar ou até mesmo promover, não só a fruição, mas também a prática dessa linguagem.</p>
PN	<p>¶ <b>32</b> No fundo, desde um primeiro ciclo, já estamos a trabalhar a Análise, a Improvisação, a Composição, a História da Música. Portanto, a ideia atual é dar-lhes uma visão geral do que representa a linguagem musical e com isso vamos trabalhando com eles os conteúdos de leitura, do ritmo, da harmonia e da teoria, tudo de uma forma muito mais abrangentes.</p>
PM	<p>¶ <b>12</b> Mas por aquilo que nós íamos vendo nos programas, aquilo não era mais do que pequenos problemas que os alunos tinham de resolver. Daí estarmos a falar que a preocupação também daquilo que se fazia na Formação Musical não ia para lá desta questão do solfejo, da leitura, da audição e dos ditados.</p> <p>¶ <b>20</b> Mais recentemente havia já o cuidado de que o programa fosse mais abrangente ao nível dos vários conteúdos musicais. Isto porque em relação ao passado em relação parecia que, por exemplo, a harmonia estava muito colocada de lado. O conceito de harmonia quase nem era falado, não se sentia a harmonia nem se trabalhava essa competência. Por isso houve a necessidade de fazer um trabalho muito profundo a esse nível. A preocupação agora era de que todos os conteúdos da linguagem musical andassem todos em paralelo e não se omitisse nenhum deles.</p> <p>¶ <b>28</b> A criatividade é um conteúdo ou uma área, se quiseres, que tem sempre algum espaço nas nossas aulas. Eu digo isto (que tem algum espaço), mas não posso deixar de sentir uma certa dificuldade em fazê-lo dado o constrangimento que temos ao nível da carga horária [...] Ficámo-nos mais por um conjunto conteúdos que à partida são prioritários.</p>
<b>Tema 2: Recursos didáticos</b>	

JPMS	<p>¶ <b>10</b> Seguíamos um livro ou dois. No 1º e 2º ano do Solfejo seguíamos um livro do Augusto Machado e no 3º ano um do Artur Fão. Os livros de teoria eram do Ernesto Vieira ou do Artur Fão.</p> <p>¶ <b>10</b> Hoje, acho que o professor tem que ter um papel mais ativo para arranjar materiais pedagógicos, para desenvolver materiais mais adequados, para fazer outro tipo de exercícios, para “tirar” um exemplo de um livro, “tirar” outro exemplo de outro livro e assim sucessivamente. Isto é um pouco o que vem a acontecer com passagem do Solfejo para a Educação Musical. É aqui que se leva para as aulas uma “coisa” que até aí não se usava: os corais de Bach. E mais, não te esqueças que há aqui, nesta altura, uma coisa que nunca podes separar da evolução histórica da disciplina que é a questão tecnológica. O primeiro leitor de Cd’s aparece em Portugal [...] Este avanço tecnológico vai ter um impacto muito grande no ensino da música. Até aí não tinhas nada, nadinha que produzisse som na sala de aula que não fosse um piano.</p> <p>¶ <b>36</b> A utilização que faço do repertório é como uma ferramenta de que me sirvo para chegar onde quero e onde eu quero que os alunos cheguem</p>
NR	<p>¶ <b>28</b> antigamente o ditado melódico era feito com melodias que nós os professores inventávamos. Entretanto deixou-se de fazer isso. Agora o que é que fazemos? Vamos buscar obras, excertos de obras de repertório e damos aos alunos. É muito mais musical, mais artístico. Eu até posso compor umas melodias giras, mas se os alunos estiverem a escrever uma melodia de Haydn, Mozart, ou de Beethoven é muito mais interessante, não é? Tem um valor artístico maior.</p> <p>¶ <b>34</b> Em termos de audição e repertório musical, tudo o que se faz, todo o tipo de ditados são retirados de obras. Os ditados rítmicos percutidos não são, mas o ditado rítmico com notas dadas, são feitos a partir de excertos de obras. O ditado melódico é quase sempre feito a partir de um enxerto de uma melodia de repertório. Os ditados a duas vozes são feitos a partir dos corais de Bach. As entoações por exemplo, são melodias de compositor, etc. As entoações com acompanhamento são peças do repertório de canto, do repertório do canto com acompanhamento ao piano.</p> <p>¶ <b>54</b> Depois, há um bocado falamos das tecnologias. Eu acho que as melhorias e o futuro da Formação Musical também podem passar por isso. Eu acho que era uma coisa boa, cada aluno ser capaz de ter acesso a tecnologias que permitissem estudar música com melhor qualidade. Imagine a falta de autonomia que às vezes têm para estudar sozinhos, fora da escola. É tudo muito mais lúdico, mais interativo...</p>
PL	<p>¶ <b>14</b> Dado que não existem manuais adotados para o ensino vocacional, temos vindo a elaborar Sebentas como material de apoio para os alunos, a partir do quinto até ao décimo segundo ano, contendo material didático de acordo com os conteúdos para cada ano. Para complementar esses conteúdos são elaboradas fichas de trabalho de apoio ao conjunto dos exercícios escolhidos.</p> <p>¶ <b>30</b> Os recursos tecnológicos estão presentes nas aulas de Formação Musical. Desde logo porque se usam muitas vezes suportes áudio para o trabalho não só de audição, como de exercícios de identificação e reconhecimento auditivo.</p> <p>¶ <b>36</b> Outra das coisas a melhorar tem a ver com as condições físicas. Já tivemos salas fixas para Formação Musical e isso era muito bom. Neste momento essa realidade é dificultada pois temos uma maior população escolar comparativamente com o passado. Nessas condições, poderíamos ter o instrumental à nossa disposição, coisa que não acontece com frequência. Por exemplo, se quero usar o movimento para trabalhar determinado conteúdo, temos de ir para o exterior. E isso nem sempre pode ocorrer devido às condições climatéricas.</p>

<b>PN</b>	<p>¶ <b>42</b> Na minha prática tenho vindo a utilizar cada vez mais [recursos tecnológicos]. Tenho verificado que é uma forma de os motivar para o estudo. Tenho encontrado coisas interessantes e ando constantemente à procura de aplicações que eles possam colocar no telemóvel, por exemplo para treino auditivo. Já há várias aplicações para esse efeito... Software gratuito nem tanto, mas existem sites que eles podem visitar e praticar.</p>
<b>PM</b>	<p>¶ <b>26</b> Apesar de atualmente eu usar exemplos de música [repertório] tem que se fazer um trabalho a pensar na técnica. E quando quero resolver um problema dessa natureza, por exemplo uma tercina, eu posso utilizar repertório mas também posso utilizar um livro que me resolva essa especificidade técnica da tercina. Em certa medida, isto tem também a ver com o funcionamento da Formação Musical. Eu até nem sou apologista de que temos que utilizar 100% música [repertório] para o trabalho de Formação Musical [...] conversando com os meus colegas de profissão, vejo que eles sentem um bocado isto também. Não devemos resolver todos os problemas utilizando sempre música [repertório]. Devemos usar sempre que possível música [repertório] porque é o que eles vão ter sempre, ou quase sempre. Contudo a resolução de alguns problemas técnicos tem que ser com alguns exercícios técnicos.</p> <p>¶ <b>34</b> De facto a disciplina de Formação Musical sempre ganhou muito com a evolução das tecnologias. São sempre um bom recurso para o nosso trabalho. As audições de repertório que vieram com os discos e os CDs são um exemplo disso. Agora é a internet e o Youtube. Eu uso o que posso [...]os recursos tecnológicos já não só a aparelhagem da sala de aula, mas também os recursos a pensar no espaço fora da sala aula. É uma forma que eu vejo que motiva os alunos. Permite-lhes ter mais autonomia e até desenvolver competências mais técnicas que habitualmente se desenvolvem em Formação Musical.</p>

**Quadro 62 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Bas/Sec] – 2º objetivo**

Os temas qualificadores que dizem respeito ao 3.º objetivo: *Aferir o papel da audição, da leitura, da escrita e da prática vocal e instrumental* são: 1.º *Audição, leitura e escrita musical* (referências a essas práticas, identificação da sua aplicação pedagógica), 2.º *Práticas vocais e instrumentais* (identificação de práticas desenvolvidas com recurso à voz e /ou instrumentos musicais). De seguida apresentam-se os temas qualificadores e as respetivas unidades de texto.

<b>OBJETIVO 3: Aferir o papel da audição, da leitura, da escrita e da prática vocal e instrumental</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 2 - [Prof-E.Bas/Sec]
<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de Texto</b>
	<b>Tema 1:</b> Audição, leitura e escrita musical
<b>JPMS</b>	<p>¶ <b>18</b> Por exemplo, a audição, a leitura e escrita são competências que sempre se desenvolveram na Formação Musical. Neste momento da minha vida profissional, não acho que a escrita seja a mais importante numa aula de Formação Musical.</p> <p>¶ <b>22</b> Eu gostava, realmente, que os professores de Formação Musical trabalhassem o ouvido dos alunos, mas que fosse no sentido de desenvolver a audição num sentido muito mais amplo e que passa também forçosamente pela audição interior. Acho sinceramente que o ouvido que a maior parte de nós desenvolve não é ouvido que o músico precisa. É um ouvido muito técnico e pouco musical. Para isso a questão do ouvido ou da audição tem de ser desenvolvida a pensar na música em si e no Instrumento.</p>
<b>JPMS</b>	<p>¶ <b>28</b> Isto é o mais importante de tudo e é isto que tem de estar numa aula de Formação Musical. Ensinar os alunos ouvir interiormente, a compreender e a saber antecipar tudo o que vai acontecer.</p> <p>¶ <b>28</b> Cabe-me aqui dizer que desprezo por completo a leitura solfejada em claves na aula de FM; se um aluno for aplicado, estudar o seu instrumento e for bem orientado nunca terá dificuldades nas claves. E não me parece que eles precisem muito de ler em todas as claves. Os professores deviam dedicar o tempo da aula à audição, ao ritmo e a trabalhar a memória ajudando assim os alunos a construir a sua autonomia</p> <p>¶ <b>38</b> A audição tem muito que se lhe diga. 70% das minhas aulas são estratégias orais à volta da concentração auditiva. Quando é que eu utilizo estratégias escritas? Em duas circunstâncias: ou quando preciso de levar algum exercício para casa para avaliar, para ter uma ideia mais clara do nível de desenvolvimento dos alunos ou quando preciso de gerir a minha energia ao longo de 3 ou 4 aulas seguidas. Ao nível da escrita, cada vez mais acho que os ditados escritos não são muito formativos e o tempo que se gasta neste tipo de exercícios, não compensa o benefício que podem trazer. Mas já que os exames são escritos, é necessário que os alunos tenham algum treino prévio. Se os alunos gastam meia hora para fazer um ditado de buracos têm menos proveito quando comparado com o que ganhariam se estivessem a fazer um trabalho auditivo oral. Trabalho oral é muito mais proveitoso do que estar meia hora a fazer ditados, não tenho dúvidas.</p>
<b>NR</b>	<p>¶ <b>16</b> A Formação Musical era a disciplina que lhes dava jeito [professores de Instrumentos] para ensinar os alunos a ler. Aliás, nem imagina as vezes em que eu fui acusado de não estar a ensinar aquilo que eles [professores de Instrumento] precisavam que os alunos soubessem.</p> <p>¶ <b>34</b> [...] é que é uma disciplina muito mais prática agora. Dá-se mais valor ao trabalho auditivo e isso é importante.</p>

PL	<p>¶ 24 Diria que a audição musical é um dos grandes pilares da Formação Musical. Muitas vezes partimos da audição musical para trabalhar os conteúdos através do repertório de diferentes compositores e épocas. Usamos também diversos exemplos de audição ativa (Wuytack) para a vivência de determinados conceitos ou conteúdos e até mesmo de desenvolvimento de destrezas de execução e leitura</p> <p>¶ 40 [...] nós trabalhamos uma série de repertório musical diferente, em termos auditivos, por exemplo, em termos de sensibilização, também o fazemos muitas vezes.</p> <p>¶ 46 [...] a linguagem musical é trabalhada em termos auditivos, em termos de leitura, em termos de compreensão, de contextualização da cultura musical.</p>
PN	<p>¶ 22 Por isso eu digo sempre que o professor de Formação Musical também tem que ter um conjunto de atividades e estratégias que pode utilizar para que de uma certa forma diferente contribua para resoluções de problemas seja ao nível do rítmico, melódico, harmónico e até de leitura. Por isso a importância da leitura em Formação Musical.</p>
PM	<p>¶ 6 Era um pouco na perspectiva de que o aluno deveria ter todos os conhecimentos da leitura. E à parte disso, havia também a ideia de que tínhamos de desenvolver nos alunos a capacidade do saber escrever. Havia também essa preocupação [...] E em relação ao que era a disciplina – uma disciplina que não era só o solfejo, que não era só a escrita, mas era muito para além disso. Era a compreensão. Isto é muito importante: a compreensão. Na escrita só faziam ditados musicais. Fossem de ritmo ou de melodia, era só isso: ditados. Escrever em Formação Musical era sinónimo de ditado rítmico ou ditado melódico. E aí eu penso que a parte harmónica era completamente descuidada. Na altura, quando se falava em ditado a duas e três vozes não eram mais do que duas ou três melodias sobrepostas. Eram dois ou três ditados sobrepostos sem nunca se atender ao aspeto harmónico. Eram três melodias que se iam sobrepondo compasso a compasso. Não havia um sentido de frase nem havia [com a voz mais pousada] um sentido musical. As competências que nos foram dadas na Escola Superior de Música levaram-nos a pensar muito para além disso. Como te disse, nas minhas aulas de Formação Musical [enquanto aluno] aqui em Viana do Castelo raramente tinha a noção de música. Não tinha a noção do que era uma sinfonia, a não ser em algumas aulas de História da Música e de ATC [Análise e Técnicas de Composição]. A Formação Musical não me dava essas competências. Não me fazia ouvir uma sinfonia de Beethoven, não me fazia ouvir uma obra de Bach, não me fazia transcrever nem cantar um Líder de Schubert. Estamos a falar da visão que me foi dada nessa altura. Era muito diferente. O que eu te quero dizer é que a música vai muito para lá da leitura e da escrita. Daí que a perspectiva de Formação Musical no passado foi uma perspectiva muito diminuída. Mas olha que eu continuo [acenando afirmativamente] a achar que há muitas pessoas que ainda pensam que a Formação Musical tem que ser muito virada para o solfejo. Pelo que eu vejo, ainda há muito disso.</p>
<b>Tema 2: Práticas vocais e instrumentais</b>	
JPMS	<p>¶ 42 Eu percebo que cantar possa ser uma forma de ensinar música aos meninos, mas não posso deixar de dizer que vejo muito abusar-se das práticas vocais na aula de Formação Musical. E o problema é que se canta por cantar sem saber o que se está a fazer. Sem uma compreensão musical, entendes</p> <p>¶ 42 Perguntavas também sobre as práticas instrumentais nas aulas de Formação Musical.</p>

<b>JPMS</b>	<p>¶ Sei que isso é umas das coisas que alguns professores fazem. Eu não. Só isso de pôr 13 ou 14 alunos a montar os instrumentos e a afiná-los já se perdeu tempo precioso. No Conservatório, na prova oral, os alunos têm uma prova de transposição memorizada para todos os tons. Neste exercício dá-se a possibilidade de eles levarem o instrumento e de, se quiserem, a tocarem. Isto assim, parece-me bem, mas o problema é que no dia a dia das aulas isto é quase impraticável, primeiro porque alguns alunos não podem levar o instrumento, depois há outros que não o têm, depois chegam à aula têm de montar o instrumento, lá com aquelas “coisinhas” todas, depois é a desculpa que não aqueceram, no fim volta o ritual de limpar e desmontar... estás a ver? Quando terminas a aula vês que perdeste imenso tempo e não podes dizer com toda a certeza que os alunos evoluíram muito só porque fizeram uma aula com os instrumentos.</p>
<b>NR</b>	<p>¶ <b>38</b> As práticas vocais, sim. Claramente. Em Formação Musical os alunos têm sempre que cantar. Já as práticas instrumentais, isso nem tanto. Embora até se vá pedindo alguma coisa nesse sentido. Às vezes peço aos alunos para trazerem o seu instrumento e em vez de ser eu a tocar o ditado é o aluno que toca no seu Instrumento. Mas isso não é uma prática tão regular como cantar.</p>
<b>PL</b>	<p>¶ <b>28</b> Na Formação Musical trabalhamos em turma, pelo que, seja em termos vocais, seja em termos instrumentais, é possível desenvolver essas mesmas práticas [...] Este tipo de práticas é mais acentuado no decorrer do primeiro ciclo e tem grande importância a diversos níveis. Para além dos aspetos musicais, desenvolvem-se competências sociais, de interajuda e de trabalho colaborativo.</p>
<b>PN</b>	<p>¶ <b>40</b> Sobre as práticas vocais e instrumentais: práticas vocais sim, práticas instrumentais nem tanto. Isso deve-se muito à falta de espaço e de tempo, mas práticas vocais, sim, em todas as aulas.</p>
<b>PM</b>	<p>¶ <b>30</b> Práticas vocais? Ui! Isso é constante [com um tom de afirmativa certeza] As práticas instrumentais é que nem sempre. Até porque estamos a falar de um constrangimento que não é só a carga horária, mas também o facto de termos turmas de 28 alunos por exemplo [...] Mas sempre que possível, isso sim, uso esse tipo de estratégias. Mas não tanto como cantar, claro.</p> <p>¶ <b>30</b> Eu aplico muito a estratégia em que os alunos passam pelo piano. Serve para eles terem um papel enquanto dinamizadores da própria aula, mas sobretudo para aplicarem num instrumento aquilo que está a ser trabalhado. Eu faço isso muitas vezes.</p>

**Quadro 63 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Bas/Sec] – 3º objetivo**

Relativamente ao 4.º objetivo: *Identificar as metodologias de ensino mais influentes* definiu-se o seguinte tema qualificador: *1.º Métodos de ensino* (se se aplica algum método ou metodologias específicas de ensino da música; os princípios pedagógicos que orientam o ensino e aprendizagem musical). Atente-se ao quadro seguinte.

<b>OBJETIVO 4: Identificar as metodologias de ensino mais influentes</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 2 - [Prof.E.Bas/Sec]

<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de Texto</b>
	<b>Tema 1: Métodos de ensino</b>
<b>JPMS</b>	<p>¶ <b>10</b> Desde que é introduzido progressivamente o CD e as escolas começam a ter leitores em sala de aula, isto veio a revolucionar muito a forma como se ensinava, desde logo porque se levava a música para a sala de aula. É lógico que já existia música na sala de aula. Já se faziam outras experiências de ensino. É nesta altura que se começa a introduzir a metodologia do Kodály; outros pedagogos como o Orff ou o Willems já estavam presentes.</p> <p>¶ <b>14</b> [...] houve uma fase em que estava muito na moda falar em metodologias de ensino da música. Eu falo em moda porque primeiro sou muito cético em relação a qualquer tipo de métodos, depois porque me parece que esses métodos, embora com o seu valor, nunca marcaram uma presença em massa no ensino da música, como por exemplo foi a metodologia Kodály na Hungria.</p>
<b>JPMS</b>	<p>¶ <b>14</b> Pelo que vejo ao longo destes anos todos, posso-te dizer que quando um bom professor de Formação Musical tem uma boa formação em música, não precisa da “receita” das metodologias para nada, nem para se sentir confortável no que faz. Nesses bons professores o que tenho visto é que eles sabem quais são as orientações, conhecem os princípios e depois simplesmente ensinam música</p> <p>¶ <b>14</b> Para mim o Willems foi um génio na realidade, como foram outros, atenção que não estou a desprezar o Kodály, o Orff, o Dalcroze, ou outros também importantes. Todos eles desenvolveram métodos que foram, uns mais outros menos, muito difundidos aqui em Portugal. Em determinada altura parecia que havia no nosso país duas capelinhas: a capelinha Orff e a capelinha Willems. Hoje, se fores ver, continua-se a falar deles, mas não encontras uma marca forte da sua presença no ensino. É um bocadinho disto, um bocadinho daquilo e pronto. Não vês que se faça escola em Willems, Orff ou Kodály!</p> <p>¶ <b>36</b> Sou contra aulas demasiado lúdicas. No meio disto tudo há um aspeto fundamental que nunca pode ser esquecido: a técnica. O trabalho técnico não pode faltar. Estou por exemplo a falar da leitura. É fundamental. Faz parte da disciplina, desde sempre. Sempre! Depois, dentro da leitura tu tens muito para trabalhar ao nível dos conteúdos relacionados com melodia, ritmo, harmonia, tudo.</p> <p>¶ <b>46</b> Nunca se pode deixar de pensar no ouvido do músico. É do ouvido que eles realmente precisam para se tornarem músicos. De uma vez por todas temos que dizer não – quero que dê realce a isto, Hermano, no teu trabalho – temos que dizer não, repito, às aulas lúdicas, à tecnologia e a essas “coisinhas” novas que as Ciências da Educação inventaram só para ser bonito.</p>



NR	<p>¶ <b>22</b> [...] eu acho que não existia grande coisa, não havia assim grandes metodologias. Era assim um bocado: tens que ensinar os meninos a bater estes ritmos, a conhecer estas células rítmicas, tem que trabalhar aquelas tonalidades e agora desenrasca-te. Faz como fores capaz.</p> <p>¶ <b>30</b> Apesar de ser melhor hoje a forma como se ensina. Há muito mais o cuidado pedagógico na forma como se ensina. Hoje é mais a pensar nos alunos. E depois há outra coisa: o meu passado é de há 40 anos e isso, de alguma forma influencia-me como professor. Aquilo que sou hoje. Por sua vez, isso é o que eu também vou passar aos meus alunos e assim sucessivamente. Está a ver? Tive os meus mestres que me ensinaram. Ao pôr em prática aquilo que aprendi com eles, está a haver no presente essa influência do passado de que fala. Isso é notório. Mas deixe-me dizer-lhe mais: sabe também o que o passado me dá? Dá-me a experiência de saber as coisas que eu não devo fazer. Há coisas que eu fazia no passado e que eu sinto agora não deviam ser dessa maneira, a minha experiência diz-me: "olha isso não resulta!"</p> <p>¶ <b>44</b> A ideia que parece existir é que primeiro vem a prática e depois constroem-se as regras, a teoria. E isso vem em função da prática que temos com os alunos. Agora se se privilegia a teoria primeiro, se calhar está-se a "virar o bico ao prego" e isso não é bom, parece-me. Portanto, tem que haver uma prática que vá de encontro aquilo que a teoria prevê. Estou convicto que é esse o caminho que se esta a percorrer.</p>
PL	<p>¶ <b>8</b> Do que me é dado recordar, nos primeiros anos, as aulas desenvolviam-se baseadas na vivência musical através de canções infantis, muito no seguimento da metodologia Willems, em que se trabalhavam as células rítmicas e mesmo os intervalos melódicos em associação às conhecidas canções do livro da Raquel Simões. Apostava-se muito em canções com movimento e canções de roda. Recordo que nessa fase também se recorria muito à execução instrumental Orff. Nos anos seguintes, talvez a partir do primeiro ano (agora primeiro grau), utilizavam-se diversos métodos para trabalhar os diversos âmbitos da Formação Musical: melódico; rítmico; harmónico e teoria. Refiro métodos, e não metodologias, pois tínhamos realmente uma diversidade de autores que éramos obrigados a estudar: Paul Hindmith; Dalcroze; Fontaine; enfim...</p> <p>¶ <b>16</b> Preferencialmente, baseamo-nos na metodologia Kodály, muito por influência da nossa amiga e colega (agora aposentada) Rosa Maria Torres. Assim, praticamos a leitura por relatividade, com gestos manuais, baseada em canções tradicionais, e logo que possível introduz-se a leitura por absoluto. Em termos rítmicos baseamo-nos no ritmo da palavra com base nas mesmas canções e na leitura usamos as sílabas rítmicas (tá; ti-ti...). Ainda relativamente à métrica, insistimos muito na vivência/batimento dos modos rítmicos (Compasso/Tempo/Divisão/Ritmo), quer em níveis corporais, quer em instrumentos de percussão e de Lâminas (instrumental Orff). Quanto ao estudo da forma musical, por exemplo, levamos as crianças a identificar quer auditivamente, quer na leitura, frases iguais, parecidas ou diferentes, utilizando muitas vezes cores. Desde cedo levamos os alunos a usarem o diapasão (Lá), como método de afinação sem qualquer outro suporte instrumental. Em termos de improvisação/criação, desde cedo, os alunos habituam-se a improvisar, por exemplo em Forma Rondó. Ainda usando as canções trabalhadas, é pedido aos alunos que criem ostinati rítmicos para acompanhar as canções. A este nível, cada aluno tem que executar o seu ostinato de forma que os colegas consigam identificar e escrever. Para além disso, deve escolher o instrumento com que vai executar o ostinato [...] Convém salientar que outros processos ou métodos de ensino vão sendo usados. O importante é que sejam ajustados a cada situação. Finalmente, cada professor tem a liberdade de, com o seu cunho pessoal, procurar o melhor para os seus alunos.</p>

	<p>¶ <b>22</b> [...] tentamos desenvolver um trabalho muito centrado no aluno, nas suas necessidades e nos seus problemas, e/ou até mesmo nas suas potencialidades. Nas nossas práticas procuramos conduzir o aluno a construir o seu próprio conhecimento. Todas as metodologias são válidas. O importante é retirar o que de melhor tem cada uma, adequando-as às necessidades. Sempre que os alunos apresentam maiores dificuldades é-lhes facultada a possibilidade de usufruírem de aulas de apoio individual ou em pequenos grupos.</p>
PN	<p>¶ <b>18</b> Em termos de metodologias de ensino, era tudo baseado na repetição, sempre a pensar no Instrumento. Pela minha experiência e do que me lembro era isso [...]entretanto soube de outras experiências que se calhar não foram tanto assim... porque entretanto trabalhei com a Professora Teresa Macedo e sei que que ela já se orientava por outra metodologia. Trabalhava com a pedagogia Willems, com uma orientação e com objetivos diferentes dos que trabalhei. Assim, desse modo, [pedagogia Willems] já existia na minha era, não tive foi a sorte de trabalhar logo assim.</p> <p>¶ <b>40</b> Esta disciplina, acho que é das mais variadas quanto à sua forma de desenvolvimento.</p> <p>¶ <b>44</b> Acho que isso anda muito à volta de um trabalho mais prático, mais de incentivo ao aluno a descobrir, a partir à descoberta, não lhes fornecendo tudo e ir deixando-o descobrir e perceber pela vivência musical o que queremos ensinar.</p> <p>¶ <b>44</b> [...]f azemos viver, trabalhamos canções em modo maior e em modo menor, mesmo sem eles saberem, depois começamos a atribuir o nome ao que estamos a fazer, e só depois eles vêm a descobrir que aquilo é maior e menor. E é claro que fica muito mais natural. É algo que eles foram vivenciando em vez de ser uma simples transmissão de conhecimentos.</p>
PM	<p>¶ <b>10</b> Repara, a metodologia ou a pedagogia, se lhe quisermos chamar, era basicamente uma meteorologia de preparação para o exame. Pouco preocupação havia com o ensinar música, no sentido artístico. Ensinar nessa disciplina era praticar.</p> <p>¶ <b>36</b> Nesse aspeto [metodologia de ensino], eu acho que acima de tudo a experiência que cada Professor desenvolve é determinante. Por exemplo, hoje em dia somos cada vez mais obrigados a pensar metodologicamente naquilo que é a conceção de uma aula, aquilo que nós pretendemos. Como é que nós vamos desenvolver os conteúdos do programa, etc. e hoje as metodologias de ensino têm muito a ver com isso. Um aspeto que me parece fazer parte da metodologia de trabalho em Formação Musical tem a ver com o desenvolvimento da memória. A utilização da memória como recurso para os músicos é fundamental. Permite-nos ouvir melhor, reproduzir melhor e até compreender melhor.</p> <p>¶ <b>36</b> [...] também acho que as aulas de Formação Musical têm de ser práticas e com metodologias diversas. Não pode haver só um caminho. Como também não faz sentido nenhum passar a aula quase toda a solfejar.</p>

**Quadro 64 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Bas/Sec] – 4º objetivo**

Os temas qualificadores seleccionados para responder ao 5.º objetivo: *Identificar a importância e a função da disciplina no currículo* são: *1.º Importância da disciplina* (qual a relevância e qual o interesse da disciplina, dos conteúdos e práticas desenvolvidas) e *2.º Função da disciplina* (que papel desempenha a disciplina, que relação existe entre si e as demais disciplinas do currículo). Os dados são apresentados de seguida.

<b>Objetivo 5 Identificar a importância e a função da disciplina no currículo</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 2 - [Prof-E.Bas/Sec]
<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de Texto</b>
	<b>Tema 1:</b> Importância da disciplina
<b>JPMS</b>	¶ <b>22</b> Portanto, Hermano, tu olhas para estes casos que te falei [aluno com fraco desempenho a Formação Musical, mas excelentes a nível instrumental] e compreendes a forma como como muitos alunos e mesmo colegas nossos de Instrumento olham para a disciplina de Formação Musical. Eles percebem que a partir de determinada altura a Formação Musical já não lhes pode dar muito. Não sei se é assim com todos os alunos, mas desconfio mesmo que possa ser, e olha que já estou quase a entrar na reforma.
<b>NR</b>	<p>¶ <b>24</b> Ela era importante, tanto que ela existia. Era importante porque era necessária para ajudar os alunos a ler música, sobretudo a ler música. Eu tinha um colega que dizia que nunca tinha visto um aluno a subir ao palco para fazer um ditado, um colega meu uma ocasião disse isso. O que ele queria dizer com isso é que era importante que ele soubesse ler para poder tocar. Para quê ditados? Esta disciplina foi necessária em algumas das suas vertentes para ajudar os professores de instrumento, era aceite por isso. Agora o importante mesmo no currículo era o instrumento. Repare: era necessária para ajudar a ler, para que eles pudessem tocar melhor e perceber o que estavam a tocar, e quando o professor diz toca aí uma escala maior, servia para eles saberem como se constrói uma escala maior, sem que fosse necessário os professores estarem a dizer onde ficam os tons e os meios-tons. Agora, dizer que a disciplina que era importante ao ponto de ser mais importante que o instrumento, isso não era, nem é bem assim.</p> <p>¶ <b>30</b> Para muita gente eu tenho mesmo a certeza de que a Formação Musical continua a ser vista como uma disciplina anexa. E não são só os professores, também os alunos pensam assim. O que me parece que também acontece é que, hoje em dia, devido a forma como a disciplina é dada [...]</p> <p>¶ <b>46</b> Para mim é tão óbvio que esta disciplina faça parte do currículo dos alunos que eu só pergunto isto: [voz firme e pausada] seria possível pensar no ensino da música sem a disciplina de Formação Musical? [pausa curta] Alguém me responda se isso seria possível. Alguém que me prove isso! [pausa curta]</p>
<b>PL</b>	¶ <b>34</b> [...] poderá retirar-se do currículo geral a disciplina de Português ou Língua Portuguesa? Como é que uma criança (ou jovem, ou até mesmo adulto) pode ler/compreender/interpretar/falar/escrever/ quaisquer outras matérias se não dominar a linguagem, quer seja em termos de oralidade quer seja em termos de escrita? É uma analogia que eu costumo usar para ilustrar a pertinência da existência da disciplina de Formação Musical no currículo do ensino da música.

<p style="text-align: center;"><b>PN</b></p>	<p>¶ <b>20</b> O importante era o Instrumento, só o Instrumento. Claro que os professores diziam sempre que não, que também era importante a Composição, a Análise, a História da Música, mas o importante era o recital afinal, era a preparação do Instrumento. A Formação Musical era mais... [breve pausa].</p> <p>¶ <b>46</b> Acho que é importantíssima porque dá ao aluno, tal como já disse variadíssimas vezes, dá ao aluno uma visão geral. Eles têm..., ficam com um conhecimento global do que é a linguagem musical, do que é uma perspetiva histórica, de uma série de coisas, e então depois vamos aprofundando, eles vão conhecendo.</p>
<p style="text-align: center;"><b>PM</b></p>	<p>¶ <b>12</b> Mas, falando da importância da disciplina, eu também acho que não se pode tirar toda a sua importância. Até porque era na Formação Musical que se resolviam alguns problemas dos alunos.</p> <p>¶ <b>22</b> Eu tenho a ideia de que os meus alunos olham para a Formação Musical reconhecendo-lhe a devida importância para resolução de alguns problemas, sobretudo da parte instrumental. Isso parece-me importante porque os alunos sentem a utilidade da disciplina, não é? [...] Aqui até posso dizer que tem que se olhar para a Formação Musical como um complemento da parte instrumental. Não pode andar desligada da disciplina de Instrumento, bem pelo contrário.</p>
<p style="text-align: center;"><b>PM</b></p>	<p>¶ <b>38</b> É uma disciplina estruturante. Disso eu não tenho dúvida. Essa é a forma como eu vejo a disciplina. Agora também te digo que não sei se todos vemos a disciplina da mesma forma. Pelo que eu conheço talvez não. Mas a forma como eu trabalho sim, é importantíssima e isso vê-se nos alunos.</p> <p>¶ <b>48</b> Nós hoje em dia vemos muitas experiências onde, por exemplo, em alguns níveis há mais do que um professor por aluno para fazer face a várias necessidades... Noutra aspeto, não sei se podemos dizer que o Professor de Instrumento está capaz de responder a essa necessidade de trabalhar também os conteúdos da disciplina de Formação Musical. A mim o que me parece é que se se caminhasse nesse sentido, teríamos que ter um Professor de Instrumento também com outra capacidade, com outro tipo de formação e até com outra sensibilidade. Só assim daria para pensar noutra tipo de abordagem à disciplina. Mas isso merecia uma reflexão mais alargada e teria sempre que ser objeto de estudo para se perceber se realmente pode funcionar. Por isso, do que nos é dado a conhecer hoje, eu não tenho muitas dúvidas que mesmo no futuro esta será uma disciplina estruturante na formação dos alunos.</p>
<p><b>Tema 2: Função da disciplina</b></p>	

JPMS	<p>¶ <b>24</b> Hoje os alunos pensam que a disciplina é uma perda de tempo, a maior parte deles, e os professores de Instrumento também. Eu ouço constantemente dizer: “O meu aluno não sabe ler o que é que vocês fazem na aula de Formação Musical?” Ainda hoje ouvi isto. Para mim o problema está nos dois lados. Não é só na Formação Musical. São os professores que não são eficientes e focados naquilo que é importante. São os professores de Formação Musical e os professores de Instrumento que não sabem verdadeiramente qual é o seu papel enquanto professores de música.</p> <p>¶ <b>24</b> Quando um aluno está na Iniciação Musical e começa a estudar, seja em que idade for, tu não podes isolar a disciplina de Formação Musical da disciplina de Instrumento. Trabalha-se em conjunto: Formação Musical e Instrumento. Trabalha-se para o mesmo fim e é por isso que os alunos aprendem melhor nestas idades. Agora, quando um professor de Instrumento me diz que não tem nada que ensinar Solfejo, eu digo: “Tens sim senhor, ah isso é que tens” precisamente porque isso faz parte desse trabalho de todos que é o de ensinar música. Estás a ver: enquanto se pensar assim nunca se avança. Se por um, lado a Formação Musical apoia o Instrumento, por outro não pode ser a solução para os problemas dos alunos nessa disciplina.</p> <p>¶ <b>34</b> É que não me interessa muito se um aluno é bom a Formação Musical. Isso não serve para praticamente nada. Assim isolada, afirmo convictamente que a Formação Musical não interessa para nada. O que interessa, em primeiro lugar é a música e a prática musical. Por isso é que se devia pensar e refletir muito para que se não criassem mais distâncias entre a Formação Musical e o Instrumento.</p>
NR	<p>¶ <b>14</b> [...] os alunos normalmente vão estudar música, e aqui incluo a Formação Musical, porque querem aprender a tocar piano, violino, saxofone, ou o que for, não é para serem professores de Formação Musical. Por isso é que, tal como antigamente, se vê um pouco esta disciplina como anexa, acho eu...</p> <p>¶ <b>16</b> Ou seja nós tínhamos que ensinar tudo. Tudo o que eles [professores de Instrumento]</p>
NR	<p>¶ precisavam para a suas aulas. Para mim até fazia sentido, mas também faria sentido que houvesse uma articulação maior entre os programas de Instrumento e os programas de Formação Musical. E parece que não havia. Fomos nós na Formação Musical que estivemos muitas vezes a tentar aproximar da realidade da disciplina à realidade do instrumento e não só.</p> <p>¶ <b>40</b> Havia uma separação total entre o trabalho que faziam os professores de Instrumentos e os de Formação Musical. Entretanto sente-se que há uma maior ligação entre o que se faz numa e noutra disciplina, não só ao nível da leitura, mas também ao nível dos conceitos teóricos e até mesmo quando se fala nos compositores das obras trabalhadas. É um pouco o trabalho da História da Música, embora isso seja só em certos momentos.</p>
PL	<p>¶ <b>20</b> [...] na verdade a Formação Musical e as outras disciplinas desenvolvidas em turma, são, de todo o modo, subsidiárias da disciplina de Instrumento.</p> <p>¶ <b>32</b> Em música, o conhecimento não pode, ou não deve ser compartimentado. Até ao terceiro ciclo, os alunos de música frequentam três disciplinas da área: Formação Musical, Instrumento e Classes de Conjunto. No primeiro ciclo, as Classes de Conjunto traduzem-se na disciplina de Coro. Penso que entre as disciplinas de Formação Musical e Coro pode estabelecer-se um proveitoso trabalho interdisciplinar, em que muitos dos conceitos trabalhados na Formação Musical podem ser consolidados pela prática de Coro [...] Com o Instrumento, claro que pode ser feito um trabalho interdisciplinar. Os elementos da linguagem são comuns: ritmo; métrica; melodia; harmonia; forma musical; afinação....</p>

<b>PM</b>	<p>¶ <b>6</b> A Formação Musical era assim uma espécie de ajuda para o Professor de Instrumento e passava por dar os ensinamentos ao aluno para que ele soubesse solfejar, para que ele soubesse ler.</p> <p>¶ <b>10</b> Lembro-me que muitas vezes tínhamos a ideia de que o professor de Formação Musical era um professor que não conseguia ser pianista nem cantor... [pausa curta] eu quero falar nisto aqui, Hermano, porque eu acho que não havia metodologia nenhuma. Isto porque também não se percebia qual era a função da Formação Musical no próprio currículo, a não ser a preparação para o exame e ser um aluno que pratica bastante solfejo.</p> <p>¶ <b>14</b> Sobretudo porque preparava os alunos para a leitura ao instrumento. Estamos a falar em preparar um aluno para o instrumento, para a ser mais autónomo. Criar a autonomia no próprio instrumentista,</p> <p>¶ <b>24</b> É um complemento [da disciplina de Instrumento] em função das necessidades dos alunos. É dessa forma que eu vejo também a Formação Musical. Porque muitas vezes a disciplina de Formação Musical é utilizada para responder aos problemas de Instrumento e às necessidades do aluno. É neste sentido que a disciplina tem que ter espaço para ser um apoio ou um complemento. Para que os alunos possam, em determinados momentos, quando necessário possam encontrar resposta para as suas dúvidas.</p> <p>¶ <b>32</b> Então, quantas e quantas vezes não é verdade que nós utilizamos os repertórios daquilo que os alunos estão a trabalhar nas aulas de Instrumento ou nos estágios. E não só. Utilizamos o reportório dos seus concertos... A Formação Musical é lugar onde se tem presente aquilo que se passa a nossa volta e que, obrigatoriamente, faz parte da vida dos alunos.</p>
-----------	---

**Quadro 65 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Bas/Sec] – 5º objetivo**

O 6º objetivo, *Conhecer o processo formativo e o perfil de professor de Formação Musical*, tem como temas qualificadores: *1.º Formação do Professor* (quais os conhecimentos que o professor deve possuir) e *2.º Perfil do Professor* (caraterização profissional do professor). Verifique-se no quadro que a seguir apresentamos.

<b>OBJETIVO 6: Conhecer o processo formativo e o perfil de professor de Formação Musical</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 2 - [Prof-E.Bas/Sec]
<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de Texto</b>
	<b>Tema 1: Formação do Professor</b>
<b>JPMS</b>	<p>¶ <b>14</b> Um bom professor, aquele que é bem formado musicalmente, não tem de seguir um método pré-feito. Na realidade desde sempre houve, há e haverá, grandes músicos a sair das escolas independentemente dos métodos utilizados.</p> <p>¶ <b>16</b> Agora formação pedagógica, isso não havia nada. Não me lembro de haver, nesse tempo, formação de professores excetuando cursos de curta duração relacionados com essas metodologias que te falei [...] Depois, tínhamos sobretudo os ensinamentos e a experiência de professores como a Salomé Leal ou a Ana Maria Ferrão. Deram-nos uma perspetiva incrível do que poderia ser a Formação Musical naquela altura com a aplicação do método Willems. Era um pouco por aí que se fazia a formação pedagógica dos professores. De resto era para esquecer, ninguém ia para o ensino com preparação pedagógica para dar aulas. No geral, era isso: era um professor instrumentista que dava aulas de Formação Musical. Confesso que isso até podia ser vantajoso. Sabes porquê? [pausa curta] Porque sabiam música.</p> <p>¶ <b>48</b> Acho que me parece correto começar por dizer que em relação aos professores e até em relação à disciplina de Formação Musical, hoje, há uma certa desconsideração por parte das escolas. Estou a dizer-te isto porque me parece que essa desconsideração é um bocado por causa do nível de formação em música que os professores de Formação Musical apresentam. No geral, é baixo. Aliás eu diria que o nível do ensino é baixo, não só a nível da Formação Musical como a também a nível do Instrumento. Genericamente, claro! [...] Hoje a realidade é completamente o oposto. Estuda-se para se ser professor de Formação Musical e não para se ser músico. Em termos de formação, para mim é preferível um bom músico a dar Formação Musical do que um mau músico que desenvolva bem um qualquer método. Não sendo músicos, não transmitem entusiasmo, não transmite a vida que a música tem. A música quer vida e a prática musical tem essa vida. A maior parte dos professores de Formação Musical não passaram por isso, pela prática musical.</p>
	<p>¶ <b>54</b> Num trabalho sério, acho que se deveriam ver dois aspetos: o primeiro aspeto era isso de investir na formação de professores, mas numa formação específica como deve ser. Eu tenho em mim que os alunos que saem das Universidades, dos cursos de Formação Musical, têm pouca prática musical. Sabem pouco da vida. Era preciso que o ensino superior fosse mais exigente, eficiente e mais focado. Não é aquela coisa obrigatória de fazer um crédito e vinte e cinco horas por ano... Não é o professor frequentar vinte e cinco horas por ano em formação numa área que pouco tem a ver com sua atividade pedagógica. Dever-se-ia investir em formação específica para o professor de Formação Musical.</p>

NR	<p>¶ <b>52</b> Aparecem por exemplo pessoas que vão ser professores de Formação Musical daqui a um ano ou dois e de prática não tem nenhuma, as suas bases são muito poucas. Eu até me pergunto como é que eles vão sobreviver como professores, coitados. Eu acho que só se deveria aceitar o indivíduo para futuro professor do ensino especializado de música, um indivíduo que tivesse uma formação no ensino superior naquela área que vai lecionar. Não é pelo facto de ter feito uma licenciatura ou bacharelado de 2 ou 3 anos e o mestrado de um ano ou dois. Uma pessoa que fez um curso que não tem nada a ver com a Formação Musical [pausa curta] ... Depois vai fazer um mestrado de 2 anos, de repente é professor daquela área. Eu acho que essa não é a melhor preparação. As licenciaturas já têm de ser feitas e pensadas na Formação Musical. Se não, depois é o que se vê.</p>
PL	<p>¶ <b>8</b> Os professores não tinham, na época, preparação pedagógica e didática (pelo que sei), pelo que faziam o seu melhor. Não seria assim na generalidade do ensino?</p> <p>¶ <b>12</b> É deveras importante voltar a salientar que temos que olhar para estas questões, tendo em conta a realidade de cada época. O ensino da música desenvolveu-se exponencialmente nas últimas décadas. Sem esses profissionais do passado, não existiria presente nem futuro. E esses fizeram o que estava ao seu alcance. Também importa referir que ainda que não houvesse profissionalização, fazia-se muita formação contínua. Recordo muitas ações de formação Orff; Wuytack; Pierre Wan Hawe, na área musical entre outras, em que principalmente professores de Educação / Formação Musical se faziam participantes.</p> <p>¶ <b>38</b> Atrevo-me a dizer que o futuro é já daqui a bocadinho. Eu acho essencial haver uma boa aposta na formação de professores, com uma boa prática pedagógica também. Eles têm de ter acesso às práticas e isso requer investimento das Universidades e das escolas que os recebem.</p>
PN	<p>¶ <b>24</b> Normalmente eram professores de Piano. Até porque tinham formação para tocar piano nas aulas, fazer algum tipo de acompanhamento nas aulas era mesmo só o pianista, os outros professores não tinham essa formação.</p> <p>¶ <b>48</b> Atualmente, acho que há uma diversidade maior, que pode ser boa, mas que também pode ser muito má, não sei bem.... Acho que em relação ao acesso aos mestrados [em ensino de música] deveria haver um filtro maior para qualquer área de especialização. Algo que permitisse o acesso apenas a alunos com um conhecimento sólido em música antes de saber ensinar.</p> <p>¶ <b>60</b> [...] o futuro professor de Formação Musical antes de mais tem que ser um músico, tem que ter experiência de palco, ter experiência de conjunto, tocar em orquestra, porque só dessa forma é que nós percebemos o que estamos a transmitir aos alunos.</p>
PM	<p>¶ <b>18</b> Agora o que me tenho apercebido é que a maioria dos alunos que estão a fazer estes cursos de mestrado para Formação Musical são pessoas que não tiveram grande experiência em Formação Musical nas licenciaturas, o que realmente causa algum transtorno e algum incómodo. Muitas vezes pedem para vir assistir às minhas aulas e eu deparo-me com essas pessoas que irão ser formados em Formação Musical e eu acho que isso é um conceito errado sobre aquilo que é experiência e os estágios que se pretendem para esses alunos.</p> <p>¶ <b>40</b> Agora como princípio, posso dizer que é importante que o professor de Formação Musical continue a ser músico. Acho que a formação do professor de Formação Musical tem de passar por aí. Não descurando a parte pedagógica e do ensino, tem que se atender a esta parte artística.</p>



**Tema 2: Perfil do Professor**

<b>JPMS</b>	<p>¶ <b>16</b> A ideia muito clara que eu tenho é que, antes de 1983, a maioria dos professores podia dar aulas de Formação Musical, qualquer professor de instrumento poderia ser professor de Solfejo ou de Educação Musical. E eu fui um desses casos. Até ao ano 2000 fui simultaneamente professor de Formação Musical e de Piano [...] Há um bocadinho aquela tendência, que eu não contrário, de que quem não queria ser músico ia para professor de Formação Musical. Isso acontecia, claro. Era uma saída e não vejo nada de mal nisso. Se calhar até era bom, porque ao menos tínhamos professores de Formação Musical que, melhor ou pior, eram músicos. Conheci e conheço alguns professores do Conservatório assim e que eram muito bons professores, com vocação e com grande dedicação para a Formação Musical. Naturalmente que também havia alguns professores fraquinhos. Mas isso, sempre houve e haverá sempre.</p> <p>¶ <b>22</b> Eu conheço colegas, e se calhar tu até deves saber de alguns, que são incrivelmente bons a nível auditivo. Fazem ditados musicais a cinco e a seis vozes sem um único erro, mas depois, quando se aproximam de um instrumento, aquilo nem se pode ouvir, não têm uma relação por pequena que seja com o instrumento e, de alguma forma, isso acaba por se refletir nos alunos. Mais não seja porque o seu trabalho em sala de aula não tem nada a ver com a formação do aluno enquanto músico e instrumentista. Isto é de tal forma um problema, que depois tens professores de Formação Musical que acham que o importante é ter um grande ouvido e, em contrapartida, ouvem alunos a tocar um instrumento em que percebemos imediatamente que não ouvem nada... nem percebem o que querem fazer.</p> <p>¶ <b>48</b> Quando me perguntam o que é um bom professor de Formação Musical eu defino rapidamente: é um músico que na sua atividade como professor tem o ensino de tal maneira estruturado que os seus alunos num espaço de tempo relativamente curto não vão precisar do professor para nada. Isto para mim é um bom professor: é um professor eficiente e que fornece aos alunos a autonomia de que eles precisam para a sua vida profissional.</p>
<b>NR</b>	<p>¶ <b>26</b> Por exemplo, eu enquanto professor de Formação Musical, dá-me jeito saber tocar piano e saber cantar</p>
<b>PL</b>	<p>¶ <b>42</b> Antes de mais, como qualquer outro professor, deverá ser uma pessoa bem formada em termos pessoais e sociais. Deverá ter uma base sólida em termos de conhecimentos e destrezas musicais. Por último e não menos importante, ter uma boa formação profissional.</p>
<b>PN</b>	<p>¶ <b>26</b> Era um professor com bastante experiência em termos de Composição, como dizia, os ditados eram criados na hora, os ditados melódicos... Portanto eram professores com bastante experiência, em termos pianísticos, mas também em termos de Composição e de Análise Musical.</p> <p>¶ <b>28</b> [...]eram pessoas muito bem preparadas musicalmente, muito bem preparadas, às vezes na motivação para a aprendizagem é que poderia haver alguma lacuna, mas musicalmente eram muito bem preparados, sim.</p> <p>¶ <b>50</b> Tem que ser um professor, vou-me repetir, tem que ser um professor que seja extremamente conhecedor da linguagem musical, de como é que funciona essa linguagem, ter experiência, além de saber. Tem que ser alguém que tenha experiência, que já foi, ou é músico, que já passou pelo palco, por exemplo.</p>

<b>PM</b>	<p>¶ <b>16</b> [...] o Professor de Formação Musical tem que ser músico. Não me parece que isso fosse assim entendido muitas vezes no passado [...] o professor de Formação Musical é aquele que tem que reunir um maior número de competências musicais para as transmitir e desenvolver nos alunos [...] Portanto, sem fugir, à questão, o perfil do professor tem que responder a isto tudo. Tem que responder à técnica, às competências e, sobretudo, à parte musical.</p> <p>¶ <b>40</b> Acho que é importante esta ligação a música através do instrumento. Nós, Professores de Formação Musical, temos que fazer música, seja a tocar, seja a cantar. Portanto, respondendo à tua pergunta, não parar de tocar. Isso é importantíssimo. Seja para quem for. Nós temos de executar um instrumento.</p>
-----------	---

**Quadro 66 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Bas/Sec] – 6ª objetivo**

Para responder ao 7.º objetivo: *Perspetivar a evolução futura da disciplina de Formação Musical* definiram-se os seguintes temas qualificadores: 1.º *Objetivos educativos* (a que fins atendem as práticas pedagógicas da disciplina), 2.º *Conteúdos programáticos* (quais as áreas de conteúdos abordadas – gerais e específicas), 3.º *Métodos de ensino* (se se aplica algum método ou metodologias específicas de ensino da música; os princípios pedagógicos que orientam o ensino e aprendizagem musical), 4.º *Práticas pedagógicas* (as estratégias pedagógicas adotadas e as atividades que mais frequentemente se desenvolvem no processo de ensino, aprendizagem e avaliação). Apresentam-se de seguida as unidades de texto e respetivos temas qualificadores.

<b>OBJETIVO 7: Perspetivar a evolução futura da disciplina de Formação Musical</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 2 - [Prof-E. Bas/Sec]
<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de Texto</b>
	<b>Tema 1:</b> Objetivos educativos
<b>PN</b>	<p>¶ <b>54</b> Vejo-a como uma disciplina [pausa cursa] como uma disciplina que deverá permitir aos alunos perceberem que o que se trabalha em Formação Musical tem como objetivo torná-los musicalmente mais autónomos [...] nós trabalhamos aqui é para fazer com que eles [alunos] consigam pegar no instrumento deles e estudar de forma autónoma sem terem de ir ouvir um CD para saber como se toca. Eu digo muitas vezes aos meus alunos, o objetivo de Formação Musical é vocês pegarem na partitura do concerto “X”, e tocarem sem precisam de ir ouvir o CD.</p>
<b>PM</b>	<p>¶ <b>24</b> Em termos de objetivos de aprendizagem, a Formação musical tem que ter uma linha de seguimento e, pontualmente, tem de dar resposta a cada uma das necessidades da disciplina de Instrumento. Por isso tem que se assumir também uma autonomia própria para a disciplina de Formação Musical e não se apenas atender às outras disciplinas.</p>
<b>Tema 2:</b> Conteúdos programáticos	

JPMS	<p>¶ 52 Seguramente que se vão abordar outras estéticas musicais, outros estilos e outros repertórios. Eu próprio já vou dizendo aos meus colegas que de vez em quando é preciso utilizar outras linguagens. Não podemos estar a fazer apenas esta abordagem erudita e essencialmente tonal. Embora deteste o pop e o rock, admito que possa passar por aí e há-de haver uma forma de abordar esse repertório de uma maneira interessante. Quando digo que detesto, não quer dizer que não ouça algumas coisas ou que não vá falando delas aos alunos.</p> <p>¶ 54 O outro aspeto a pensar seriam os conteúdos da disciplina. Costumo dizer que os conteúdos, programas e matrizes de provas devem estar escritos a lápis para se poderem mudar facilmente. Agrada-me a ideia, à partida, de nada ser definitivo, e de nada ser rígido e imutável.</p>
NR	<p>¶ 58 Se nessa disciplina [Instrumento] o programa “cobrir” as duas áreas, então ter Formação Musical era um pouco estar a “chover no molhado”. Mas até a pensar na disciplina de Instrumento, não sei se anular a Formação Musical com todos os conteúdos e trabalhos que lá se desenvolvem isso iria beneficiar alguma coisa o aluno. Tenho muitas dúvidas, mesmo. Já tenho muitos anos disto, sabe?!</p>
PL	<p>¶ 36 Até hoje, nunca foi realizada qualquer reforma do programa oficial de Formação Musical. Nunca existiu nenhum gabinete que pusesse mãos à obra no sentido de criar uma equipe de professores ou entendidos no assunto para o fazer. A primeira grande aposta teria que passar por novas políticas para o ensino da música.</p>
PN	<p>¶ 62 [...] era urgente e já vem atrasada muitos anos, era a questão de se fazer um currículo, um programa nacional [...] era importante neste momento, era uniformizar o programa, isso é o que faz falta. Cada escola está a fazer um bocadinho, estamos todos na mesma linha, mas há certas discrepâncias que deveriam ser trabalhadas e deveriam ser uniformizadas.</p>
PM	<p>¶ 20 Mas, sebes Hermano eu acho que se estão a fazer as coisas pelo lado errado, porque quem deveria dar essas indicações, matrizes e até orientações pedagógicas, deveria ser o ministério. Deveria vir de cima e não daquilo que as escolas se lembram de fazer, mesmo que seja com a melhor das intenções. Tinha de ser assim para que toda a gente pudesse ter um fio condutor a nível nacional e isso não tem acontecido. É uma pena.</p> <p>¶ 44 A maior evolução que poderemos ter no futuro é termos de uma vez por todas um programa que defina exatamente o que é a disciplina</p> <p>¶ 48 [...] é uma disciplina globalizante e que deverá ter sempre como objetivo dar uma resposta aos principais problemas dos alunos, sobretudo no que respeita à compreensão da música.</p>
<b>Tema 3: Métodos de ensino</b>	
JPMS	<p>¶ 56 Portanto, fica esta ideia para futuro do ensino da música em Formação Musical: aumentar, sem receios, o nível de formação dos professores de Formação Musical para que estes sejam junto dos seus alunos um exemplo da vida que a música realmente é. Esta sim é a melhor metodologia de ensino.</p>
NR	<p>¶ 54 [...] há um bocado falamos das tecnologias. Eu acho que as melhorias e o futuro da Formação Musical também podem passar por isso. Eu acho que era uma coisa boa, cada aluno ser capaz de ter acesso a tecnologias que permitissem estudar música com melhor qualidade. Imagine a falta de autonomia que às vezes têm para estudar sozinhos, fora da escola.</p>

<b>PL</b>	<p>¶ <b>38</b> [...] salas onde os alunos possam realizar movimento, onde os alunos não tenham de estar sempre sentados à mesa, onde possam ter um instrumento ao seu alcance, onde se privilegiem os trabalhos em grupo, por exemplo.</p> <p>¶ <b>52</b> Ter um contacto mais regular, mais vezes por semana, ter um contacto que lhes permitisse ir renovando, ir sistematizando os conhecimentos e as experiências sem ser apenas uma vez por semana.</p>
<b>PN</b>	<p>¶ <b>58</b> Existem muitos séculos de música que não vamos deitar fora. Isso continuará assim. Agora a forma como abordamos isso é que pode ir sendo variada, em vez de fazermos leitura de uma determinada forma, fazemos de outra. Se o tipo de recurso didático é em papel, se é uma sebenta ou se é um Tablet, isso será um pouco indiferente. Na verdade, já hoje, em vez de se recomendar aos alunos um CD e uma partitura para ouvirem, recomenda-se um vídeo onde até está a partitura a circular, portanto. Eu acho que, no fundo, as metodologias e as práticas têm-se desenvolvido e estão a desenvolver-se num bom nível. O tipo de tecnologia a usar por professores e alunos é que poderá vir a evoluir e introduzir alterações na forma de ensinar e aprender.</p>
<b>PM</b>	<p>¶ <b>44</b> [...] no futuro o ensino da Formação Musical tem que se adaptar sempre em função do contexto da sua realidade, da realidade de cada dia. Obviamente que vai haver evolução em função das necessidades com que as escolas se irão confrontar, mas a Formação Musical tem que estar lá.</p>
<b>Tema 4: Práticas pedagógicas</b>	
<b>JPMS</b>	<p>¶ <b>52</b> Quero acreditar que no futuro se vai apostar ainda mais nesta vertente prática da música. A evolução é dinâmica e está a acelerar. Vai ter de se caminhar para uma visão de Formação Musical mais próxima dos alunos e daquilo que eles fazem não só no Conservatório, como também lá fora.</p>
<b>NR</b>	<p>¶ <b>54</b> Primeiro que tudo era necessário dar-lhe mais tempo de aula por semana. Uma vez por semana não é nada [acenando negativamente com a cabeça] Como está, é pouco. Sobretudo porque os alunos estudam na aula e têm de praticar na aula com os professores, caso contrário, nunca serão autónomos. Muitos alunos têm mesmo de estudar na aula. Temos algumas exceções. Há alunos que se preparam bem em casa. Mas uma boa parte não. E como tal só se lembram desta disciplina daí a uma semana. Depois há aqueles alunos que se tiverem um trabalho de casa para fazer, só o fazem na véspera, mas entretanto já estiveram 6 dias sem contacto com isto. Há uns poucos anos atrás, não vai há muito tempo, eram tempos lectivos 90 minutos e ainda de 45 minutos. Isso já era bom. Devia-se ir por aí outra vez.</p>
<b>PN</b>	<p>¶ <b>56</b> Repare, nós teremos que trabalhar também aquelas áreas que não estão no currículo e que tem a ver com falta de confiança, de nervosismo e de ansiedade para o palco. Muitas vezes nós vamos desconstruir os erros, e, no fundo, o que eles têm são problemas de confiança e de insegurança no domínio da linguagem musical. Como é que o aluno pode tocar no seu instrumento algo que ainda não compreende muito bem? Ainda não domina muito bem? Então nós, na aula de Formação Musical, teremos também de trabalhar para isso.</p>

**Quadro 67 Unidade de registo das entrevistas [Prof-E.Bas/Sec] – 7º objetivo**

### 2.1.3. ENTREVISTAS [PROF-APOS]. UNIDADE DE REGISTO – TEMAS

#### QUALIFICADORES

Os temas qualificadores que visam responder ao 1º objetivo: *Conhecer o funcionamento da disciplina no passado e no presente* foram: 1.º *Práticas pedagógicas* (as estratégias pedagógicas adotadas e as atividades que mais frequentemente se desenvolvem no processo de ensino, aprendizagem e avaliação) e 2.º *Objetivos educativos* (a que fins atendem as práticas pedagógicas da disciplina). Verifique-se o quadro que se segue.

<b>OBJETIVO 1: Conhecer o funcionamento da disciplina no passado e no presente</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 3 - [Prof-Apos]
<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de Texto</b>
	<b>Tema 1: Práticas pedagógicas</b>
<b>MFS</b>	<p>¶ <b>6</b> Mas, no dia a dia das aulas, aconteciam coisas... Até ao quarto ano, por exemplo, no dia em que se fizesse um ditado a duas vezes perdia-se 1 hora nessa atividade, imagine. Nessa altura a formação musical [Educação Musical] durava 6 anos e a realidade era assim. Quando se fazia um ditado desses, não se fazia mais nada. Era só isso que se fazia na aula. Era uma pobreza! Por isso é que eu digo que no fundo a disciplina estava muito desligada da realidade. Na vida real, ninguém está a 1 hora a fazer uma atividade assim. Depois de ter passado “pelas mãos” da Elisa Lamas é que foi diferente. Só para ter uma ideia, o primeiro período era todo para fazer trabalho oral. Chegávamos a fazer 4 ou 5 ditados a 3 vezes numa parte pequena da aula, em que ela tocava e nos pedia para cantar a voz do meio ou outra voz qualquer. Tudo isso era feito a uma velocidade tal que permitia começar a ter muita agilidade na compreensão musical [...] A verdade é que tudo o que era feito, fossem leituras rítmicas ou leituras melódicas, era no contexto de uma aula muito dinâmica em que tudo era muito rápido. Para mim isso foi um susto porque vinha de um ensino super lento, em que para fazer duas ou três leituras também se perdia outra aula.</p> <p>¶ <b>12</b> A maior parte dos professores Formação Musical deixaram de fazer isso, esse trabalho técnico. Obviamente que a Formação Musical começou a produzir pessoas que leem menos, pessoas que, lendo menos, têm mais dificuldade em cantar, tem mais dificuldade em procurar pontos de apoio, etc</p>

	<p>¶ <b>23</b> Quando a disciplina era o Solfejo (com a duração de em 3 anos), não se cantava, praticamente nada. Quando eu dei aulas ainda era essa a perspectiva de quem dava aulas. Eram solfejadores exímios, mas o ouvido... [pausa curta, gesticulando negativamente a cabeça] não estava nada trabalhado. Então, depois a disciplina passou para os 6 anos letivos, era a Educação Musical. E aí eu acho que o trabalho da disciplina melhorou, ficou tudo mais arrumado e mais sólido. O que acontecia é que não se abordava a música contemporânea. Não havia, portanto, o conhecimento da música contemporânea na disciplina. A mudança, daí para a frente, que merece ser assinalada, foi o aparecer do repertório como o principal material didático da disciplina. Essa foi, sem dúvida, uma diferença abissal. Em vez de aproveitarmos o que estava a funcionar bem e somarmos mais coisas, não. Não se fez isso. O que se fez, foi substituir. Isso nunca se devia ter feito: deitar fora o que está a ser bem feito.</p> <p>¶ <b>27</b> Portanto, o que eu quero dizer no fundo é que, desta pequena realidade que eu conheço melhor, o que a disciplina de Formação Musical é atualmente depende muito de cada realidade, de cada escola.</p> <p>¶ <b>35</b> As pessoas dizem que não têm tempo [pausa curta] Olhe, isso é mentira. Isto é um pouco como a escrita criativa, que é o meu mundo, agora. Os ganhos em termos pedagógicos da invenção e da criação são muito mais rápidos que todo o outro trabalho, depois anda muito mais depressa. Eu acho uma pena [...] A velocidade a que anda a aprendizagem quando utilizamos a criatividade é impressionante e é mais significativa, sem dúvida.</p>
RT	<p>¶ <b>4</b> [...] o trabalho didático era muito centrado nos ditados e nas leituras, às vezes, rezadas.</p> <p>¶ <b>10</b> Antes de vir da Hungria era quase tudo à base de leituras e solfejos, depois já havia muito mais atividades a fazer, sobretudo com um valor pedagógico maior e com mais sentido musical.</p> <p>¶ <b>24</b> A prática musical nos Conservatórios agora é diferente. Penso que já ninguém dá o solfejo rezado, hoje em dia, como se fazia antigamente, se alguém o faz será uma minoria. A formação de professores aqui também tem dado o seu efeito.</p> <p>¶ <b>30</b> Eu, algumas vezes, escolhia três ou quatro notas e inventava uma linha melódica para trabalhar com os alunos e depois pedia aos alunos que também continuassem a compor com o mesmo material. Ajudava à compreensão desta estrutura musical e via-se também a criatividade e o nível de desenvolvimento musical dos alunos. Na Iniciação Musical até era fácil pedir este trabalho aos alunos, mas tenho a ideia de que em anos mais avançados era mais difícil, pois exigia um nível musical mais evoluído. Acho que se trata de uma atividade importante na Formação Musical porque eles desenvolvem a sua espontaneidade e ganham autoconfiança nesta área.</p>
TM	<p>¶ <b>2</b> O desenvolvimento auditivo, o ditado nas suas várias vertentes, a leitura modal, tonal e atonal, a memória, os reflexos, etc, não eram objeto de atenção. Mas, a leitura dita rezada com o nome das notas e ritmos difíceis e vários aspetos de dinâmica e agógica, isso sim, revestia-se de notória exigência. Mas infelizmente a presença da música estava muito ausente.</p>
<b>Tema 2: Objetivos educativos</b>	
MFS	<p>¶ <b>12</b> Eu acho que a partir de um determinado momento, nas aulas de Formação Musical, eu tive sempre presente esse meu objetivo que era desenvolver “os abdominais”, a técnica, a destreza, está a ver? Isso tinha que fazer parte. Não se pode deixar de fazer isso. É como querer correr a maratona sem fazer preparação física, não pode ser! Isso era feito com outro material, qualquer que ele fosse. Ganhava-se traquejo e depois, aí sim, ir para a música real.</p>
RT	<p>¶ <b>42</b> Uma boa Formação Musical facilita o desempenho das outras disciplinas de música, uma vez que a disciplina tem como objetivo desenvolver a compreensão teórica da música, o seu sentido auditivo e interpretativo e ainda o sentido estético da obra a estudar.</p>

<b>TM</b>	¶ 2 Consideravam a disciplina pouco ativa e pouco exigente. Lamentavam-se sobretudo da deficiente leitura, memória musical e desenvolvimento da audição musical.
-----------	--

**Quadro 68 Unidade de registo das entrevistas [Prof-Apos] – 1º objetivo**

Os temas qualificadores escolhidos para responder ao 2.º objetivo: *Identificar os conteúdos pedagógicos e os recursos didáticos mais utilizados* são: 1.º *Conteúdos pedagógicos* (quais as áreas de conteúdos abordadas – gerais e específicas) e 2.º *Recursos didáticos* (quais os materiais usados no processo de ensino, aprendizagem e avaliação). Confira-se de seguida.

<b>OBJETIVO 2: Identificar os conteúdos e os recursos didáticos mais utilizados</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 3 - [Prof-Apos]
<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de Texto</b>
	<b>Tema 1: Conteúdos programáticos</b>
<b>MFS</b>	<p>¶ 14 Bom! Quando eu fazia esse trabalho técnico, levava uma folha inteira cheia de leituras, que tinha sido eu a escrever. Em todas elas tinha a preocupação de variar em termos de conteúdos: de ter o modo maior, menor, compasso simples, compasso composto, etc</p> <p>¶ 16 Lembro-me também de quando começou a “entrar” harmonia mais a sério nos programas de Formação Musical – isto, porque até então os ditados de acordes não tinham qualquer lógica funcional. Por exemplo: Tonalidade de dó maior, tocava-se o acorde do dó maior, a seguir era ré maior na primeira inversão, depois era o acorde de si bemol na segunda versão, não havia relação funcional, está a ver? A Elisa lamas bateu-se muito para que neste tipo de trabalho, que os acordes tivessem uma função.</p>
<b>RT</b>	¶ 42 É uma disciplina abrangente em termos de conteúdos curriculares e que está perfeitamente integrada naquilo que é o ensino dos instrumentos ou das outras disciplinas de música.
<b>TM</b>	¶ 2 A título de exemplo, cito os itens programáticos que faziam parte do exame a que eu me submeti: leitura rítmica com nome notas; um conjunto de solfejos entoados com acompanhamento de piano, previamente estudados, e percorrendo todas as claves; leitura melódica à 1ª vista sem acompanhamento; ditado melódico a 1 voz; exercícios teóricos escritos.
<b>Tema 2: Recursos didáticos</b>	
<b>MFS</b>	¶ 10 Durante o tempo que eu estive no Conservatório e até mesmo depois disso, acho que a Formação Musical era respeitada, era muito respeitada. Depois começou a ser um alvo a abater. Penso que foi quando se começou a trabalhar com repertório. Eu acho interessante trabalhar com repertório, mas penso que não resulta se for uma tarefa que demora uma hora a fazer. Não faz sentido nenhum.

<b>RT</b>	<p>¶ <b>4</b> As leituras musicais eram compostas especialmente para a Formação Musical, o que tornava a literatura musical usada muito pobre e pouco variada.</p> <p>¶ <b>10</b> [...]os materiais pedagógicos melhoraram, sobretudo porque se fez uma seleção muito cuidada e com dificuldades progressivas adaptada à evolução dos alunos.</p> <p>¶ <b>18</b> Aqui no Conservatório de Braga, por exemplo, o professor de Formação Musical já tinha organizados uma quantidade de ditados que tínhamos que fazer aos alunos, que já se faziam há 10 ou 20 anos. Com as leituras musicais, era exatamente o mesmo, o material já era muito antigo. É claro que o professor podia inovar, mas facilitava-se nisso. Eu acho que isto mostra como funcionava a disciplina, o quanto influenciava a vida profissional dos professores. Até costumava dizer que era um material pobre, que tornava pobre o professor, as aulas e os alunos.</p> <p>¶ <b>28</b> Os materiais didáticos têm melhorado muito e os professores também chegam agora ao ensino com outra preparação.</p> <p>¶ <b>32</b> Recentemente temos o apoio em áudio de obras musicais gravadas, o que torna a audição mais abrangente.</p>
<b>TMI</b>	<p>¶ <b>12</b> Os excertos de autores devem servir de base para a realização de vários exercícios. Tem a imensa vantagem de que a música que encerram ser de alta qualidade e portanto contribuir para o desenvolvimento estético do aluno. Nunca esquecer que o trabalho está a ser realizado sobre obras de arte. Por respeito aos autores escolhidos, o “mais ou menos” não deve ser admitido.</p>

**Quadro 69 Unidade de registo das entrevistas [Prof-Apos] – 2º objetivo**

Os temas qualificadores que dizem respeito ao 3.º objetivo: *Aferir o papel da audição, da leitura, da escrita e da prática vocal e instrumental* são: 1.º *Audição, leitura e escrita musical* (referências a essas práticas, identificação da sua aplicação pedagógica), 2.º *Práticas vocais e instrumentais* (identificação de práticas desenvolvidas com recurso à voz e /ou instrumentos musicais). De seguida apresentam-se os temas qualificadores e as respetivas unidades de texto.



<b>OBJETIVO 3: AFERIR O PAPEL DA AUDIÇÃO, DA LEITURA, DA ESCRITA E DA PRÁTICA VOCAL E INSTRUMENTAL</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 3 - [Prof-Apos]
<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de Texto</b>
	<b>Tema 1:</b> Audição, leitura e escrita musical
<b>MFS</b>	<p>¶ <b>6</b> [...] essa atividade [ditado polifônicos] era acompanhada sempre da análise harmônica dos ditados. Portanto, não se faziam ditados fora de o contexto tonal e a nossa professora [Elisa Lamas] obrigava-nos a pensar verticalmente.</p> <p>¶ <b>10</b> Por exemplo, os ditados de buracos [ditado de um excerto de repertório em que há partes rítmicas, melódicas e harmônicas em branco, para ser preenchido pelos alunos] eram ouvidos na íntegra. Estávamos ali, não sei quanto tempo até conseguirmos escrever a parte de soprano e depois as outras vozes... Isto era assim prolongado no tempo sem uma noção exata de como isso nos podia desenvolver musicalmente. Eu acho que a partir do momento em que se começou a insistir neste tipo de trabalho, lento por ser mal aplicado, começámos a ser todos menos equipados em termos de formação musical.</p> <p>¶ <b>12</b> Além disso, eu acho que o grande problema também foi sempre a questão dos ditados. Acho mesmo que isso foi um problema porque a sua realização implicava gastar muito tempo e isso era horrível. Eu fiz um curso em Bayonne, e lembro-me que passávamos quase duas horas a fazer um ditado de buracos porque a dificuldade era tal que nem dá para imaginar. Ouvia-se tudo de início ao fim e se uma pessoa se perdia já nem valia a pena continuar. Ora, isto não faz sentido, isto não é música num sentido prático.</p> <p>¶ <b>14</b> Nas leituras rítmicas, havia uma folha cheia de leituras que eram feitas de várias formas, fosse a cantar acordes, a descobrir uns elementos, ou juntar outros... Enfim, um trabalho variado e sempre com alguma rapidez [...] O importante é saber ler com fluência, e aí era feito com prazer. Eu lembro-me, numa ocasião, de ter levado para a Escola Superior de Música um ditado para dois clarinetes e piano. De repente, diz-me um aluno: "Desculpe, Margarida, mas não vou escrever. Isto é bonito demais para eu estar a fazer contas". Estivemos a ouvir e reparar nas modelações e eu depois disse-lhe, e aos colegas, que iam conseguir fazer aquele ditado rapidamente porque já se tinha feito a análise do excerto, já tinham percebido os encadeamentos harmónicos, algo que nos toca, que nos emociona. No fim, foram capazes de escrever as duas vozes sem problema nenhum.</p> <p>¶ <b>23</b> Começamos a ter a tal lentidão de que lhe falei, perdemos a parte toda da técnica, que é, no fundo, a pessoa a dominar a música. É começar uma aula e dizer aos alunos que se vai fazer um ditado de buracos e, depois, a aula é ela toda um ditado de buracos. Eu nunca fiz isso, não consigo conceber como isso possa ser possível. Eu, antes de começar um ditado (imagine que estava em ré menor), começava por pedir que se cantassem as funções tonais, víamos os sítios para onde iam as modelações possíveis e só depois se fazia o ditado. O ditado era uma consequência de tudo que era previamente feito com os alunos.</p>

	<p>¶ <b>33</b> Acho que isso [repertório em Formação Musical] é estruturante na disciplina. Acho também que não trabalhar audição e não trabalhar repertório é desprover a disciplina do seu essencial.</p> <p>¶ <b>39</b> O ditado deveria ter uma função de formação da lógica. Pode ser feito oralmente, como disse, a Elisa Lamas fez isso connosco no primeiro período: não nos deixou escrever uma nota que fosse. E o mais engraçado ainda é que nenhum de nós perdeu capacidades auditivas ou de escrita, pelo contrário: ganhou imensas. A leitura deveria ser assumidamente o grande objetivo da disciplina de Formação Musical. Trabalhar para se conseguir ler o melhor possível. O ditado, por sua vez, tem que ser visto numa perspetiva de “abdominais”, mas é pena, porque como já lhe disse, fazem-se ditados de uma forma estranha: desligados da realidade musical e até da própria função que o ditado pode ter na formação do ouvido. O ditado se for feito com inteligência, entendendo musicalmente o que está a ser feito, percebendo, por exemplo, que a frase está a pender para a dominante, isso sim é um instrumento pedagógico valioso. Mas não pode estar desligado da música.</p>
RT	<p>¶ <b>10</b> [...] o que acontecia nas aulas era um pouco desenvolver a leitura musical, e a partir dessa prática, aprofundar os conhecimentos dos alunos a nível rítmico, melódico e harmónico; os vários estilos da literatura musical e conhecimentos teóricos. A nível auditivo, realizar exercícios de memorizações e exercícios de reconhecimento musical (os chamados ditados).</p> <p>¶ <b>28</b> Outro aspeto que tem melhorado é a audição musical. A audição está muito mais aprofundada porque já se colocam com muita frequência a audições de obras polifónicas. Fazem-se exercícios auditivos com gravações em que eles [os alunos] têm que analisar, compreender auditivamente e preencher os espaços abertos num fragmento de uma obra a completar (na partitura).</p> <p>¶ <b>34</b> A leitura é realmente muito importante e, juntamente como a escrita, estão extremamente ligadas às práticas da Formação Musical. São importantes para ajudar os alunos na interpretação, mas também é verdade que quer uma, quer outra ocupam muito tempo da aula. E depois ainda há um problema que, mesmo recentemente, eu assisti que é gastar o tempo da aula de Formação Musical a fazer leituras e ditados sem a mínima preparação dos alunos para a exigência da obra a apresentar. Não entendo porque é que tem de ser assim.</p>
TM	<p>¶ <b>12</b> É importante que os alunos escutem as obras de onde foram extraídos os excertos. Assim alargaram o conhecimento do repertório.</p> <p>¶ <b>18</b> A audição, ou melhor a escuta, é a pedra basilar da formação do músico. Deve ser desenvolvida ao máximo. Tanto sob o ponto de vista musical como geral. Todos ouvem, mas verdadeiramente poucos escutam e não são capazes de identificar com precisão e detalhe a fonte sonora [...]É através da leitura que mentalmente idealizamos os sons que representam os símbolos, ou lhes damos corpo, executando-os no canto ou num instrumento. A fluidez da leitura depende do conhecimento do instrumento e de todos os símbolos que representam a música de uma partitura. Não esquecer que lemos com os olhos e de que precisamos de bons reflexos vocais ou instrumentais. No que diz respeito aos olhos, se não se tem destreza e rápida mobilidade do olhar acompanhada de uma boa memória, a leitura, sobretudo à primeira vista, será sempre um momento musical penoso e por vezes ininteligível.</p>
<b>Tema 2: Práticas vocais e instrumentais</b>	

<b>MFS</b>	¶ <b>37</b> À partida sim [práticas vocais e instrumentais em Formação Musical]. Convinha era que as pessoas [professores] soubessem bem o que estão a trabalhar e como o vão fazer. Acho que todos deveriam ter uma boa formação nesse sentido. Uma boa técnica vocal para saberem guiar os alunos. Sobre a ideia de usar instrumentos, também me parece que seria positivo os alunos tocarem uns para os outros e associar a isso outros trabalhos, sobretudo a análise musical. No fundo seria uma forma de não desligar a Formação Musical de todo o trabalho instrumental que está a ser feito. Depois há ainda outra vantagem muito grande que tem a ver com o nível auditivo dos alunos — é muito superior quando ligado ao timbre do seu instrumento. Isso, realmente, não se deve descurar.
<b>RT</b>	¶ <b>32</b> A prática vocal na sala de aula é uma constante e é muito importante para aquilo que estava a falar há pouco sobre o funcionamento da aula de Formação Musical. Como dizia o Kodály, basta cantar para aprender música, é claro, dando atenção à afinação desde o princípio. Já a prática instrumental, isso era quase só o instrumental Orff no primeiro ciclo. Depois nos outros ciclos perde-se um pouco o interesse porque os alunos começam a tocar bem outros instrumentos e o instrumental Orff já não têm a mesma aceitação [...] Em Formação Musical o problema era outro, geralmente havia só o piano para apoio do professor.. Às vezes pede-se aos alunos para cantarem uma voz enquanto o piano toca a outra [de uma obra polifónica]. Pode ser aluno a fazer tudo ou professor/aluno.
<b>TM</b>	¶ <b>16</b> As práticas vocais e instrumentais devem acompanhar e contribuir para o desenvolvimento do aluno. A prática vocal deve acompanhá-lo toda a vida. A voz é um instrumento que nasce com a pessoa. É inerente aos ser humano. Encerra implicitamente a música. É música: altura, duração, timbre, intensidade, etc. Na música instrumental, a palavra “cantabile” significa o que os músicos sabem muito bem o que significa. Mas alguns esquecem-se! Os conjuntos vocais representam a harmonia e devem ter lugar o mais cedo possível, nomeadamente através de cânones.

**Quadro 70 Unidade de registo das entrevistas [Prof-Apos] – 2º objetivo**

Relativamente ao 4.º objetivo: *Identificar as metodologias de ensino mais influentes* definiu-se o seguinte tema qualificador: *1.º Métodos de ensino* (se se aplica algum método ou metodologias específicas de ensino da música; os princípios pedagógicos que orientam o ensino e aprendizagem musical). Atente-se ao quadro seguinte.

<b>OBJETIVO 4: Identificar as metodologias de ensino mais influentes</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 3 - [Prof-Apos]
<b>Sujeitos</b>	<b>Unidades de Texto</b>
	<b>Tema 1: Métodos de ensino</b>
<b>MFS</b>	<p>¶ <b>6</b> Portanto, era sempre uma aprendizagem muito ligada com a prática. Daí que, quando eu comecei a dar aulas vinha com a forte convicção de que era assim que se deveria trabalhar. E, por isso, sempre trabalhei assim. Muito trabalho oral, fazer as coisas rápidas, juntar ritmo, melodia e harmonia... por aí adiante!</p> <p>¶ <b>8</b> Na altura ainda nem se falava em metodologias ou pedagogias. A professora Elisa Lamas é uma pedagoga. Ela sabia o que tinha que fazer para ser bem sucedida e portanto é muito interessante ver como ela própria tinha a sua própria pedagogia e que se baseava em fazer a mais vezes possível determinada “coisa” para que ela ficasse automática. Se eu pensar em pedagogia antes do 5º e do 6º ano terei que recorrer ao exemplo em que, se não estivéssemos a perceber bem uma nota, a professora tocava com mais força a nota que nós estávamos a falhar. Ora, eu não acho que isso seja construir o ouvido. Seria trabalhar por tentativa e erro, por imitação e sem um objetivo.</p> <p>¶ <b>14</b> Aquela folha era trabalhada exaustivamente pelos alunos a uma grande velocidade, isso eu acho que dá mais traquejo. Depois mostrando uma partitura também tonal para ler melodicamente, de repente é tudo era muito óbvio. Eu também como frequentei o Curso de Composição, também tinha um conhecimento da escrita que me permitia este tipo de prática.</p> <p>¶ <b>29</b> Portanto, sem fugir à questão, de facto há influências do passado naquilo que a Formação Musical é hoje. E o que hoje há de bom e de mau nisso, deve-se ao facto de também ter havido no passado bons e maus exemplos na forma como se dava a Formação Musical.</p> <p>¶ <b>43</b> Acho que a evolução das tecnologias veio facilitar em muitos aspetos a vida dos professores. Repare que quando eu comecei a trabalhar repertório nas aulas de Formação Musical usavam-se cassetes. Era terrível. Hoje esse trabalho faz-se com um Tablet e uma coluna, e conseguem-se ouvir coisas como uma qualidade extraordinária. Eu acho que isso veio facilitar imenso o trabalho dos professores, mas não deixo de notar que é necessário também pensar na perspetiva dos alunos. E sobre isso eu, francamente, não sei se está a ser utilizada toda a tecnologia que os alunos têm com eles em benefício da aprendizagem musical. Para o professor sei que foi uma diferença brutal. Para os alunos tenho algumas dúvidas, sobretudo porque a evolução tecnológica é constante e eu não sei se se está a tirar o máximo proveito disso a pensar nos alunos.</p>

RT	<p>¶ <b>8</b> Ah, sem dúvida! Na minha escola [Conservatório de Braga], pelo menos isso fez-se notar. Eu lembro-me que, na altura, sugeri a alguns professores que tinham os mesmos alunos que eu, que seguíssemos, dentro do possível, a mesma linha pedagógica dessa metodologia, principalmente na leitura por relatividade e na forma de seleccionar e a apresentar os materiais aos alunos. Mas, mesmo explicando a metodologia aos meus colegas havia os que diziam que não tinham nada a ver com isso e que iam continuar a ensinar à maneira deles.</p> <p>¶ <b>12</b> Também havia muita influência da Metodologia Willems e mesmo da Metodologia Orff. Por exemplo uma das grandes vantagens que se começou a perceber na Metodologia Kodály era grande economia de meios, pois só era preciso um diapasão, partitura, a voz e o movimento corporal.</p> <p>¶ <b>24</b> No passado também não era tudo mau. Mas estou certa de que houve uma grande rutura. Já ninguém trabalha com os métodos dos anos 60 e 70. Os materiais são diferentes, os professores de instrumento também têm melhor formação e mais abertura para a disciplina.</p> <p>¶ <b>38</b> Olhe como recursos, as tecnologias até podem ter lugar na Formação Musical, mas eu digo sempre que a música é suficiente. A Metodologia Kodály é um exemplo por isso mesmo. Porque mostra bons resultados e não recorre às tecnologias. Mesmo para os alunos, se eles não têm as competências musicais bem desenvolvidas, se não têm hábitos de audição, nem autonomia na leitura e interpretação, não se pode esperar que sejam as tecnologias a resolver os problemas, não é? Antes das tecnologias eu penso que os alunos têm de ter conhecimentos musicais, competências e capacidade suficientes para, então aí, sim, recorrer às tecnologias para as desenvolver as mesmas. Até lá, acho que não.</p> <p>¶ <b>40</b> Mas o que eu vejo é que neste momento existe alguma dispersão em termos de metodologias. Não consigo identificar o seguimento de apenas uma linha metodológica no ensino especializado da música. Isso depende também das escolas e do grupo de professores com que se trabalha. Acima de tudo eu penso que cada professor deve conhecer bem todas as metodologias para depois decidir que metodologia usar, fazendo-o de uma forma bem consciente. Em muitos casos até deve ser aconselhável utilizar vários conceitos das diferentes metodologias. Como lhe disse, para mim a metodologia mais completa é a de Kodály. Conheço-a profundamente e já experimentei. É a que dá mais resultados na formação dos alunos. Mas, atenção, quem não está dentro desta metodologia é melhor que nem a use, deve escolher outra ou outras em que se sintam mais à vontade. Outro aspeto importante é que, qualquer que seja a metodologia, deve-se valorizar a prática, pensar na vivência musical dos alunos. As dificuldades da matéria devem ser apresentadas de uma forma progressiva e com sentido. E se os alunos sentirem muitas dificuldades, é porque o professor não ajustou devidamente a progressão das dificuldades.</p>
----	---

<b>TM</b>	<p>¶ <b>8</b> O eficaz funcionamento da disciplina depende da formação de alto nível do professor. Há dezenas e dezenas de metodologias. Escolher a que mais se aproxima dos objetivos a atingir.</p> <p>¶ <b>14</b> A invenção e a criação musical devem acompanhar o aluno desde o início da sua formação. Começa pela imitação, seguida da invenção e mais tarde pelos atos de criatividade mais desenvolvidos. Três etapas que não devem confundir-se, pois representam três estados de evolução do aluno. Vários métodos propõem um instrumentário bastante diversificado e relativamente fácil de manejar. Permite aos alunos momentos de invenção, criatividade e jogo de timbres. Bem orientados, pode contribuir para desenvolver os reflexos.</p> <p>¶ <b>18</b> Existem numerosos métodos para aprender a ler música. O professor deve escolher o que lhe parecer mais eficaz e afastar-se dos meios extra musicais. O professor deve ter o sentido das múltiplas dificuldades que esta disciplina pode propor e saber ordenar a sua progressão. Sem esse sentido da progressão o trabalho pode ser penoso e pouco eficaz para o aluno.</p>
-----------	--

**Quadro 71 Unidade de registo das entrevistas [Prof-Apos] – 4º objetivo**

Os temas qualificadores selecionados para responder ao 5.º objetivo: *Identificar a importância e a função da disciplina no currículo* são: *1.º Importância da disciplina* (qual a relevância e qual o interesse da disciplina, dos conteúdos e práticas desenvolvidas) e *2.º Função da disciplina* (que papel desempenha a disciplina, que relação existe entre si e as demais disciplinas do currículo). Os dados são apresentados de seguida.

<b>OBJETIVO 5 Identificar a importância e a função da disciplina no currículo</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 3 - [Prof-Apos]
<b>Sujeitos</b>	<p><b>Unidades de Texto</b></p> <p><b>Tema 1:</b> Importância da disciplina</p>
<b>MFS</b>	<p>¶ <b>4</b> À medida que fui dando aulas e ao longo do percurso começou a haver muito mais críticas. Críticas que têm que ver realmente com a ligação à prática instrumental, a disciplina estava muito afastada. E como estava muito afastada acabava sempre por ter esta guerrilha por parte dos professores e que ainda se mantém. Era um bocado a ideia de que nessas aulas não se fazia nada que realmente interessasse. É sobretudo isso: a ideia que existia era de que era uma disciplina muito desgarrada da realidade</p>

RT	<p>¶ <b>4</b> Por isso, os alunos olhavam para a disciplina de Formação Musical como uma disciplina um pouco à parte e sem interesse musical. Até me lembro de, uma vez, numa reunião de Conselho Pedagógico, uma professora de canto ter afirmado convictamente que para ela a Formação Musical estava para a música como a Religião Moral estava para as outras disciplinas [...] havia essa postura de que a Formação Musical era uma disciplina à parte e que até se podia dispensar na formação de um músico profissional. Era claro que o que importava era o instrumento. Mas eu também acho que não foi sempre assim [...]</p> <p>¶ <b>14</b> A ideia que eu tenho é que, até à criação das Escolas Superiores de Música ou das Universidades em Portugal, a Formação Musical era uma disciplina com pouco importância. Vivia muito isoladamente o seu programa. Dava a sensação que era uma disciplina que poderia ser dispensada. Depois dessa formação, acho que já era um pouco diferente, embora ainda fosse havendo desse sentimento em alguns professores. Mas no geral já era vista como uma disciplina que não poderia ser dispensada do currículo. Mesmo alguns professores de Instrumento vinham, por vezes, pedir-nos colaboração para ajudar os alunos a superar dificuldades em determinados aspetos teóricos ou de leitura musical.</p> <p>¶ <b>36</b> Sim, eu penso que há interdisciplinaridade na música e no nosso trabalho na Formação Musical. Isso é importantíssimo na Formação Musical. Falo sobretudo porque recorremos muito à análise para haver mais sentido no trabalho de leitura e de escrita. Mas em Instrumento é igual. Os professores de Instrumento recorrem muito à Formação Musical para resolver problemas de leitura, para explicar alguma matéria de teoria, por exemplo. Mesmo na teoria para nós também é mais fácil explicar alguma coisa de teoria aos alunos quando eles já têm a prática e o conhecimento do instrumento.</p>
TM	<p>¶ <b>4</b> O resultado de todo este movimento [introdução em Portugal de algumas metodologias do ensino da música] de conhecimento e novas práticas, deu origem a tomada de consciência da urgente necessidade de modificação dos programas. Passaram a denominar-se Formação Musical e sofreram posteriormente várias modificações no sentido de alargar o seu conteúdo programático. Foi uma época de viragem que reconheceu à Formação Musical a importância que desempenha no curriculum de um curso de música. Resta que a docência desta disciplina, que durante tanto tempo foi uma espécie de parente pobre, seja alvo da maior atenção, dada a importância que se reveste na formação do músico.</p>
<b>Tema 2: Função da disciplina</b>	
MFS	<p>¶ <b>41</b> Quando se consegue juntar várias áreas ou então contextualizar e entender musicalmente aquilo que se está a trabalhar é muito mais interessante para o aluno e ganha um maior sentido musical. Assim como vamos buscar as outras disciplinas para a compreensão das matérias ou dos conteúdos abordados na Formação Musical, também é possível contribuir para que as matérias das aulas de História, por exemplo, ganhem outro sentido com o facto dos alunos se lembrarem que estiveram a ouvir ou a trabalhar determinado conteúdo na disciplina de Formação Musical. Isso tem a ver com a cultura musical, tão importante na educação musical dos alunos.</p>

<b>RT</b>	<p>¶ <b>6</b> Só para ter uma ideia, eu também dava a disciplina de Coro. E sabe o que é que eu fazia? Fazia da aula de Coro um complemento da aula de Formação Musical, através da leitura, memorização, harmonização, coreografias ou o que a música proporcionasse. Está a ver o efeito que isto tinha nos alunos? Claro que eles começaram a ter outra ideia da disciplina de Formação Musical e mesmo da disciplina de Coro. A música era vivida com alegria e conhecimento profundo.</p> <p>¶ <b>26</b> Nos últimos anos parece-me que tem sido uma disciplina corretamente equiparada à disciplina de instrumento ou das outras áreas do ensino da música. Em termos de importância tem sido vista da mesma forma, quer pelos professores, quer pelos alunos. Isto parece-me óbvio. A representação que se faz da disciplina tem melhorado também porque também há mais conexão com o resto das disciplinas musicais. Os próprios professores já entendem que a disciplina é um contributo para as outras áreas e que tudo pode estar ligado. Há uma lógica entre elas. Muitas vezes os colegas pedem apoio para resolvermos aspetos da disciplina de instrumento. E não é só aqui no Conservatório de Braga. Existe uma ligação do ensino do Instrumento com a Formação Musical.</p> <p>¶ <b>28</b> Em termos de trabalho com os alunos temos realizado coisas muito interessantes como, por exemplo, fazer análise das partituras escolhidas entre aquelas que os alunos estivessem a tocar no instrumento, nessa altura</p>
<b>TM</b>	<p>¶ <b>6</b> As queixas dos professores de instrumento e voz. Os professores queixam-se da morosidade da leitura, da memória musical, do pouco desenvolvimento do ouvido musical e quando disso, da afinação.</p> <p>¶ <b>10</b> A função da Formação Musical no curriculum assemelha-se a uma trave-mestra, que bem ministrada, beneficia todas as disciplinas.</p>

**Quadro 72 Unidade de registo das entrevistas [Prof-Apos] – 5º objetivo**

O 6º objetivo, *conhecer o processo formativo e o perfil de professor de Formação Musical*, tem como temas qualificadores: *1.º Formação do Professor* (quais os conhecimentos que o professor deve possuir) e *2.º Perfil do Professor* (caraterização profissional do professor). Verifique-se no quadro que a seguir apresentamos.

<b>OBJETIVO 6: Conhecer o processo formativo e o perfil de professor de Formação Musical</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 3 - [Prof-Apos]
<b>Sujeitos</b>	<p><b>Unidades de Texto</b></p> <p><b>Tema 1:</b> Formação do Professor</p>
<b>MFS</b>	<p>¶ <b>51</b> Para começar digo-lhe logo que toda a formação de professores que for feita de forma desligada do conhecimento do cérebro, da aprendizagem e do sistema de representação mental, está mal feita. Isso tem que fazer parte da formação dos professores, assim como a psicologia. Isto não pode ficar de fora, nós temos que perceber como é que ser humano aprende, como aprende motivado e feliz porque isso tem consequências muito claras. A formação de professores tem de chamar a si a compreensão da aprendizagem.</p>



RT	<p>¶ <b>16</b> Durante muito tempo, o que contava era o Curso Superior de Instrumento que havia nos Conservatórios. Havia uma falha de formação específica para a disciplina de Formação Musical [...] Com essa habilitação podia ser professor de Formação Musical ou de Instrumento [...] Primeiro há que ser um bom músico, depois vem a formação pedagógica e didática para se ser professor.</p> <p>¶ <b>18</b> Nos antigos currículos dos Conservatórios, os professores não tinham essa formação pedagógica nem didática. Acabavam os cursos de Instrumento e davam logo aulas. Só passado muito tempo é que vieram os estágios para os Conservatórios. E no caso dos professores de Formação Musical era igual: fazia-se um Curso Superior de Instrumento, de preferência harmónico e com isso já se podia dar aulas.</p> <p>¶ <b>44</b> Primeiro, eu penso que atualmente a formação de professores é muito teórica. Pela experiência que eu tive com vários colegas, acho que os professores deveriam ter mais aulas práticas durante a sua formação e ter mais aulas assistidas para poder melhorar a sua prática pedagógica.</p> <p>¶ <b>48</b> Para começar, eu acho que o professor de Formação Musical tem de ter mais tempo para praticar a sua profissão. Depois, também acho que o professor de Formação Musical terá que ter uma boa formação em instrumento, em análise, em composição e em teoria musical. Está a ver? Tem que ser uma pessoa muito completa a nível musical. Tem que ser um bom músico, um bom teórico, um bom compositor, isso seria o ideal de um professor de Formação Musical. Só depois disto se pode falar num futuro ideal de Formação Musical.</p>
TM	<p>¶ <b>4</b> As práticas pedagógicas dependiam muito da formação do professor. Até ao momento em que foi criado o curso específico de Formação Musical, esta disciplina era geralmente ministrada pelos professores de instrumento. Daqui se depreende como o processo de ensino e a forma de aprendizagem dependiam muito da formação do professor [...] Por iniciativa de alguns professores e sobretudo mercê da Fundação Calouste Gulbenkian, foram introduzidas em Portugal algumas metodologias que iriam começar a modificar o panorama da abordagem do ensino da música às crianças a partir dos 3, 5 anos de idade até níveis mais avançados em idade e dificuldade. Simultaneamente, a Fundação Calouste Gulbenkian criou cursos para a formação de professores segundo métodos que impulsionou, Métodos Karl Orff e Edgar Willems. Há que sublinhar no entanto que o Método Ward tinha sido anteriormente introduzido em Portugal através do Instituto Gregoriano de Lisboa, criado e dirigido por Júlia d' Almendra. O resultado de todo este movimento de conhecimento e novas práticas,</p> <p>¶ <b>24</b> A formação de professores deve ser multifacetada.</p>
<b>Tema 2: Perfil do Professor</b>	
MFS	<p>¶ <b>23</b> [...] mas começámos a ter cada vez mais professores de Formação Musical que são professores de Formação Musical e não são músicos. Mas atenção: até eu me incluía nesse grupo. É que eu compunha canções, não tocava. Era muito diferente do meu marido que está num coro sinfónico e que passa a vida a fazer concertos. Agora, está a ver, só são professores de Formação Musical. Isso vai criar lacunas não só do ponto de vista musical, como também do ponto de vista cultural e até do conhecimento da História da Música.</p> <p>¶ <b>51</b> Numa outra vertente, é de referir que os professores Formação Musical têm que ser músicos, mesmo que não sejam virtuosos. Não têm de ser uma Maria Callas, mas têm que ter uma prática musical.</p>

<b>RT</b>	¶ <b>44</b> Segundo, falando de perfil, eu estou certa de que cada professor de Formação Musical deveria manter sempre a prática instrumental com o instrumento a que estivesse ligado. Acho fundamental um professor de Formação Musical domine minimamente um instrumento. Isso facilita-lhe a leitura e escolha de obras a apresentar nas aulas.
<b>TMI</b>	¶ <b>24</b> Têm de ter conhecimento e tanto quanto possível prática de contraponto, harmonia, análise, composição de várias épocas e estilos, ritmo, movimento em múltiplos aspetos, formas e escrita das mais antigas às contemporâneas, improvisação, história da música ocidental e do mundo, tocar e saber improvisar num instrumento harmónico, vasto conhecimento de repertório musical, cultura geral. Cultura das artes, literatura, poesia, teatro, psicologia.

**Quadro 73 Unidade de registo das entrevistas [Prof-Apos] – 6º objetivo**

Para responder ao 7.º objetivo: *Perspetivar a evolução futura da disciplina de Formação Musical* definiram-se os seguintes temas qualificadores: 1.º *Objetivos educativos* (a que fins atendem as práticas pedagógicas da disciplina), 2.º *Conteúdos programáticos* (quais as áreas de conteúdos abordadas – gerais e específicas), 3.º *Métodos de ensino* (se se aplica algum método ou metodologias específicas de ensino da música; os princípios pedagógicos que orientam o ensino e aprendizagem musical), 4.º *Práticas pedagógicas* (as estratégias pedagógicas adotadas e as atividades que mais frequentemente se desenvolvem no processo de ensino, aprendizagem e avaliação). Apresentam-se de seguida as unidades de texto e respetivos temas qualificadores.

<b>OBJETIVO 7: Perspetivar a evolução futura da disciplina de Formação Musical</b>	
<b>Fonte dos Dados:</b> Entrevistas	<b>Sujeitos:</b> Grupo 3 - [Prof-Apos]
<b>Unidades de Texto</b>	
<b>Sujeitos</b>	<b>Tema 1:</b> Objetivos educativos
<b>MFS</b>	¶ <b>39</b> A leitura deveria ser assumidamente o grande objetivo da disciplina de Formação Musical. Trabalhar para se conseguir ler o melhor possível. ¶ <b>49</b> [...] ser capaz de fazer o verdadeiro caminho de levar o aluno a conhecer a linguagem musical.
<b>TMI</b>	¶ <b>22</b> Os aspetos que devem marcar a evolução da disciplina de Formação Musical dependem dos objetivos a atingir. Mas uma coisa é certa, a Formação Musical deve desenvolver nos alunos as capacidades que lhes permitam através da audição, detetar os elementos de que uma composição é composta, poder isolar cada um deles, escutar as suas diversas combinações e atingir a representação mental de uma partitura de qualquer época, tipo ou estilo.
<b>Tema 2:</b> Conteúdos programáticos	

<b>MFS</b>	<p>¶ <b>49</b> O que me ocorre que seria assim mais urgente era o desenvolvimento da criatividade. Aquilo que falámos há pouco e que tem a ver com o desenvolvimento da criação e da capacidade de invenção musical. É uma consciência muito diferente do que é a música. É um pouco como na escrita: um aluno que não passou pela criação não consegue entender a literatura. Nós, na música, tínhamos que entender a criação musical de uma forma muito idêntica. Se calhar esta seria assim a minha prioridade mais imediata em termo de melhorias para a disciplina de Formação Musical.</p>
<b>RT</b>	<p>¶ <b>46</b> Penso que uma melhoria assim no imediato, seria criar um manual para a disciplina. manter a linha de evolução dos bons materiais para o ensino da música. Penso que também seria bom a criação de um Programa de Formação Musical mais global e abrangente, um programa feito por professores especializados e que fosse comum em todos os Conservatórios.</p>
<b>Tema 3: Métodos de ensino</b>	
<b>MFS</b>	<p>¶ <b>45</b> Acho que se deveria começar pelos professores de Formação Musical e deixar bem claro junto destes o que é trabalho técnico e o que é o trabalho com repertório musical. Deixar bem claro o que se pretende com cada destes trabalhos, o que é trabalhar para desenvolver nos alunos o traquejo, a rapidez e a facilidade se respostas variadas relacionadas com identificação de elementos musicais, sejam eles rítmicos, melódicos, harmónicos ou outros... tem de ficar claro junto dos professores que isto é um trabalho que tem de ser feito com rapidez, com perspicácia. [...] Depois disso tem de haver a aplicação à música. Só assim a técnica faz sentido e o esforço da aprendizagem faz sentido. Do meu ponto de vista, não pode ser só repertório porque falha a parte técnica. Por sua vez, se for apenas a parte técnica não estamos a criar músicos. Portanto, se queremos pensar numa filosofia de ensino para a disciplina de Formação Musical, temos de pensar num equilíbrio entre estas duas dimensões: a técnica e o repertório como síntese da música.</p> <p>¶ <b>49</b> A disciplina de Formação Musical ter essa componente prática com os instrumentos dos próprios dos alunos e o professor de Formação Musical ser capaz de fazer o verdadeiro caminho de levar o aluno a conhecer a linguagem musical.</p>
<b>Tema 4: Práticas pedagógicas</b>	
<b>MFS</b>	<p>¶ <b>49</b> Estou-me a lembrar, por exemplo, os alunos serem chamados a "tirar coisas de ouvido" no seu próprio instrumento. Isto torna-se mais fácil de fazer se eles tiverem os seus próprios instrumentos, além de que é mais lógico e mais conforme a realidade musical dos alunos. Em termos de conhecimentos e desenvolvimento musical, estes exercícios são tão importantes que acho que não há ditado nenhum que consiga estar a esse nível de valor.</p>
<b>TM</b>	<p>¶ <b>22</b> Não esquecer que a prática da música implica sempre o fator memória, com especial ênfase na memória musical.</p>

**Quadro 74 Unidade de registo das entrevistas [Prof-Apos] – 7º objetivo**

## 2.2. AGRUPAMENTO HORIZONTAL DOS DADOS CODIFICADOS

Depois de terem sido estabelecidas as unidades de registo – temas qualificadores, foram definidas as unidades de sentido decorrentes de um reagrupamento dos dados que foram obtidos dos recortes de texto efetuados às entrevistas. Desse procedimento resultou o agrupamento horizontal dos dados codificados que, como a seguir se pode verificar, foi realizado em função dos temas previamente

selecionados. Os temas foram expostos por ordem alfabética, mantendo-se simultaneamente a identificação e a distinção dos três grupos de professores que constituíram a fonte dos dados.

## **2.2.1. ENTREVISTAS – UNIDADES DE SENTIDO**

### **2.2.1.1. AUDIÇÃO, LEITURA E ESCRITA MUSICAL**

#### **AUDIÇÃO, LEITURA E ESCRITA MUSICAL – Grupo 1 Prof-E.Sup**

##### **EL**

- ¶ **26** A esse nível, o que se tem vindo a verificar é que, seja ao nível da leitura, seja ao nível da escrita, tem havido sempre um grande desequilíbrio entre a leitura rítmica e a formação auditiva dos alunos. Talvez agora isso até já nem se note assim tanto. Mas a minha experiência, mesmo num passado mais recente, é encontrar sempre um maior desenvolvimento dos alunos ao nível do rítmico e da leitura. Eu creio que este desequilíbrio se deve um pouco ao facto de se encarar essa aprendizagem como sendo aparentemente mais fácil do que o próprio desenvolvimento auditivo.

##### **FC**

- ¶ **12** Mas a verdade é que, apesar de haver um peso grande ao nível da notação e da escrita, já havia na altura algum interesse pelo desenvolvimento das competências auditivas.
- ¶ **27** Eu acho que a inclusão de um momento musical na aula com a escuta, com a entoação e com a leitura modificou completamente o paradigma de aula de Formação Musical.
- ¶ **29** Falando nas atividades ditas mais comuns: há leituras? Obviamente que sim. Há ditados? Também. Mas é diferente porque, por exemplo, o conceito de ditado mudou. Vamos imaginar uma atividade típica de Formação Musical: eu vou para o Piano, depois cantamos uma série de coisas, sei lá, até cantamos uma escala ou os graus da escala e depois eu toco um padrão com duas, três ou quatro notas e peço de seguida aos alunos para me identificarem o nome das notas ou os graus da escala. O que é que eu estou a fazer? Eu estou a fazer um ditado, mas é um ditado diferente. Quando eu penso em ditados nessa lógica histórica da Formação Musical de há muitos anos atrás, pergunto se este exemplo que dei agora seria um ditado? Seria mesmo visto como um ditado? Porque nessa altura o ditado pressupunha a notação e a escrita. Então a esse nível eu acho que o paradigma também mudou. Obviamente que também há ditados com recurso à notação musical e à escrita, mas acabam por ter um peso substancialmente inferior, na estrutura da aula. Isto comparando com aquilo que se fazia antigamente.

##### **JB**

- ¶ **22** Em termos de transposição de capacidade de leitura para o instrumento é profundamente irrelevante, por sobre o facto de ser uma atividade desinteressante.
- ¶ **28** O domínio simbólico não serve o propósito da construção de significados, como raiz, mas, outrossim, é um dos culminares de um processo.

##### **MHC**

- ¶ **8** A dificuldade da Formação Musical tinha a ver com a quantidade de linhas, por que a quantidade de linhas correspondia a menos vezes para se ouvir. Era muito estranho porque não havia uma cultura auditiva e de compreensão musical.

- ¶ **12** Na Juventude Musical Portuguesa, a nossa grande cultural auditiva era algo que estava sempre presente. Estava relacionado com a forma como nós começávamos a aprender música. Quando nós passávamos depois para o solfejo, e isso marcou-me profundamente, apenas o víamos como uma coisa significada, ou seja, tinha a ver com o repertório que nós já tínhamos feito sensorialmente. Eu não via isto a acontecer no Conservatório. De todo. Até porque em conversa com os colegas que tínhamos, eles diziam que só faziam ditados e pouco mais.
  - ¶ **12** Mesmo os ditados que fazíamos havia sempre uma relação muito próxima com o som, com a sua percepção e compreensão musical e, sobretudo, com a forma como previamente trabalhávamos os seus conteúdos musicais
  - ¶ **14** No fundo, a leitura e a escrita musical servem para diversificar as minhas valências enquanto músico e enquanto instrumentista. Não apenas como reprodutora mas também como criadora.
  - ¶ **40** Por aquilo que vejo, são práticas trabalhadas independentemente, ditado com ditado, leitura com leitura. Não há uma relação e era importante que houvesse. Existem formas holísticas de trabalhar isto e não o fazer em separado como ainda tanto se vê por aí. Se eu estou a ouvir uma peça, depois vou analisar e escrever, aqui considero que há uma relação, isto é bom.
  - ¶ **46** O ditado enquanto ferramenta, é uma ferramenta como outra qualquer, não lhe vou dar um exemplo nem vou ficar obsessiva à volta do ditado. É uma estratégia de avaliação como outra qualquer. O problema é mais a pouca disponibilidade dos professores para trabalhar a sensorialidade com os alunos.
- JPM**
- ¶ **8** [...] direi também que mantenho a minha confiança em estratégias de ensino e vivência da música que colocam a ênfase no som, por cima de qualquer outro elemento. Dito ainda de um outro modo, o foco de qualquer atividade musical nunca se deveria afastar da consciência plena do som, das relações entre os sons e das suas qualidades expressivas.
  - ¶ **26** Através da atividade que interliga a audição discriminada com leitura e escrita, criamos relações entre os sons (intervalos, acordes, escalas, encadeamentos, etc.). Estas relações facilitam o acesso a formas musicais mais complexas, habilitam um uso mais avançado da memória e permitem uma maior eficiência e entendimento dos materiais musicais.

#### AUDIÇÃO, LEITURA E ESCRITA MUSICAL – Grupo 2 **Prof-E.Bas/Sec**

##### **JPMS**

- ¶ **18** Por exemplo, a audição, a leitura e escrita são competências que sempre se desenvolveram na Formação Musical. Neste momento da minha vida profissional, não acho que a escrita seja a mais importante numa aula de Formação Musical.
- ¶ **22** Eu gostava, realmente, que os professores de Formação Musical trabalhassem o ouvido dos alunos, mas que fosse no sentido de desenvolver a audição num sentido muito mais amplo e que passa também forçosamente pela audição interior. Acho sinceramente que o ouvido que a maior parte de nós desenvolve não é ouvido que o músico precisa. É um ouvido muito técnico e pouco musical. Para isso a questão do ouvido ou da audição tem de ser desenvolvida a pensar na música em si e no Instrumento.
- ¶ **28** Isto é o mais importante de tudo e é isto que tem de estar numa aula de Formação Musical. Ensinar os alunos ouvir interiormente, a compreender e a saber antecipar tudo o que vai acontecer.

¶ **28** Cabe-me aqui dizer que desprezo por completo a leitura solfejada em claves na aula de FM; se um aluno for aplicado, estudar o seu instrumento e for bem orientado nunca terá dificuldades nas claves. E não me parece que eles precisem muito de ler em todas as claves. Os professores deviam dedicar o tempo da aula à audição, ao ritmo e a trabalhar a memória ajudando assim os alunos a construir a sua autonomia

¶ **38** A audição tem muito que se lhe diga. 70% das minhas aulas são estratégias orais à volta da concentração auditiva. Quando é que eu utilizo estratégias escritas? Em duas circunstâncias: ou quando preciso de levar algum exercício para casa para avaliar, para ter uma ideia mais clara do nível de desenvolvimento dos alunos ou quando preciso de gerir a minha energia ao longo de 3 ou 4 aulas seguidas. Ao nível da escrita, cada vez mais acho que os ditados escritos não são muito formativos e o tempo que se gasta neste tipo de exercícios, não compensa o benefício que podem trazer. Mas já que os exames são escritos, é necessário que os alunos tenham algum treino prévio. Se os alunos gastam meia hora para fazer um ditado de buracos têm menos proveito quando comparado com o que ganhariam se estivessem a fazer um trabalho auditivo oral. Trabalho oral é muito mais proveitoso do que estar meia hora a fazer ditados, não tenho dúvidas.

#### **NR**

¶ **16** A Formação Musical era a disciplina que lhes dava jeito [professores de Instrumentos] para ensinar os alunos a ler. Aliás, nem imagina as vezes em que eu fui acusado de não estar a ensinar aquilo que eles [professores de Instrumento] precisavam que os alunos soubessem.

¶ **34** [...] é que é uma disciplina muito mais prática agora. Dá-se mais valor ao trabalho auditivo e isso é importante.

#### **PL**

¶ **24** Diria que a audição musical é um dos grandes pilares da Formação Musical. Muitas vezes partimos da audição musical para trabalhar os conteúdos através do repertório de diferentes compositores e épocas. Usamos também diversos exemplos de audição ativa (Wuytack) para a vivência de determinados conceitos ou conteúdos e até mesmo de desenvolvimento de destrezas de execução e leitura

¶ **40** [...] nós trabalhamos uma série de repertório musical diferente, em termos auditivos, por exemplo, em termos de sensibilização, também o fazemos muitas vezes.

¶ **46** [...] a linguagem musical é trabalhada em termos auditivos, em termos de leitura, em termos de compreensão, de contextualização da cultura musical.

#### **PN**

¶ **22** Por isso eu digo sempre que o professor de Formação Musical também tem que ter um conjunto de atividades e estratégias que pode utilizar para que de uma certa forma diferente contribua para resoluções de problemas seja ao nível do rítmico, melódico, harmónico e até de leitura. Por isso a importância da leitura em Formação Musical.

#### **PM**

¶ **6** Era um pouco na perspectiva de que o aluno deveria ter todos os conhecimentos da leitura. E à parte disso, havia também a ideia de que tínhamos de desenvolver nos alunos a capacidade do saber escrever. Havia também essa preocupação [...] E em relação ao que era a disciplina – uma disciplina que não era só o solfejo, que não era só a escrita, mas era muito para além disso. Era a compreensão. Isto é muito importante: a compreensão. Na escrita só faziam ditados musicais. Fossem de ritmo ou de melodia, era só isso: ditados. Escrever em Formação Musical era sinónimo de ditado rítmico ou ditado melódico. E aí eu penso que a parte harmónica era

completamente descuidada. Na altura, quando se falava em ditado a duas e três vozes não eram mais do que duas ou três melodias sobrepostas. Eram dois ou três ditados sobrepostos sem nunca se atender ao aspeto harmónico. Eram três melodias que se iam sobrepondo compasso a compasso. Não havia um sentido de frase nem havia [com a voz mais pousada] um sentido musical. As competências que nos foram dadas na Escola Superior de Música levaram-nos a pensar muito para além disso. Como te disse, nas minhas aulas de Formação Musical [enquanto aluno] aqui em Viana do Castelo raramente tinha a noção de música. Não tinha a noção do que era uma sinfonia, a não ser em algumas aulas de História da Música e de ATC [Análise e Técnicas de Composição]. A Formação Musical não me dava essas competências. Não me fazia ouvir uma sinfonia de Beethoven, não me fazia ouvir uma obra de Bach, não me fazia transcrever nem cantar um Líder de Schubert. Estamos a falar da visão que me foi dada nessa altura. Era muito diferente. O que eu te quero dizer é que a música vai muito para lá da leitura e da escrita. Daí que a perspectiva de Formação Musical no passado foi uma perspectiva muito diminuída. Mas olha que eu continuo [acendendo afirmativamente] a achar que há muitas pessoas que ainda pensam que a Formação Musical tem que ser muito virada para o solfejo. Pelo que eu vejo, ainda há muito disso.

#### AUDIÇÃO, LEITURA E ESCRITA MUSICAL – Grupo 3 **Prof-Apos**

##### **MFS**

- ¶ **6** [...] essa atividade [ditado polifónicos] era acompanhada sempre da análise harmónica dos ditados. Portanto, não se faziam ditados fora de o contexto tonal e a nossa professora [Elisa Lamas] obrigava-nos a pensar verticalmente.
- ¶ **10** Por exemplo, os ditados de buracos [ditado de um excerto de repertório em que há partes rítmicas, melódicas e harmónicas em branco, para ser preenchido pelos alunos] eram ouvidos na íntegra. Estávamos ali, não sei quanto tempo até conseguirmos escrever a parte de soprano e depois as outras vozes... Isto era assim prolongado no tempo sem uma noção exata de como isso nos podia desenvolver musicalmente. Eu acho que a partir do momento em que se começou a insistir neste tipo de trabalho, lento por ser mal aplicado, começámos a ser todos menos equipados em termos de formação musical.
- ¶ **12** Além disso, eu acho que o grande problema também foi sempre a questão dos ditados. Acho mesmo que isso foi um problema porque a sua realização implicava gastar muito tempo e isso era horrível. Eu fiz um curso em Bayonne, e lembro-me que passávamos quase duas horas a fazer um ditado de buracos porque a dificuldade era tal que nem dá para imaginar. Ouvia-se tudo de início ao fim e se uma pessoa se perdia já nem valia a pena continuar. Ora, isto não faz sentido, isto não é música num sentido prático.
- ¶ **14** Nas leituras rítmicas, havia uma folha cheia de leituras que eram feitas de várias formas, fosse a cantar acordes, a descobrir uns elementos, ou juntar outros.... Enfim, um trabalho variado e sempre com alguma rapidez [...] O importante é saber ler com fluência, e aí era feito com prazer. Eu lembro-me, numa ocasião, de ter levado para a Escola Superior de Música um ditado para dois clarinetes e piano. De repente, diz-me um aluno: “Desculpe, Margarida, mas não vou escrever. Isto é bonito demais para eu estar a fazer contas”. Estivemos a ouvir e reparar nas modelações e eu depois disse-lhe, e aos colegas, que iam conseguir fazer aquele ditado rapidamente porque já se tinha feito a análise do excerto, já tinham percebido os encadeamentos

harmônicos, algo que nos toca, que nos emociona. No fim, foram capazes de escrever as duas vozes sem problema nenhum.

- ¶ **23** Começamos a ter a tal lentidão de que lhe falei, perdemos a parte toda da técnica, que é, no fundo, a pessoa a dominar a música. É começar uma aula e dizer aos alunos que se vai fazer um ditado de buracos e, depois, a aula é ela toda um ditado de buracos. Eu nunca fiz isso, não consigo conceber como isso possa ser possível. Eu, antes de começar um ditado (imagine que estava em ré menor), começava por pedir que se cantassem as funções tonais, víamos os sítios para onde iam as modelações possíveis e só depois se fazia o ditado. O ditado era uma consequência de tudo que era previamente feito com os alunos.
- ¶ **33** Acho que isso [repertório em Formação Musical] é estruturante na disciplina. Acho também que não trabalhar audição e não trabalhar repertório é desprover a disciplina do seu essencial.
- ¶ **39** O ditado deveria ter uma função de formação da lógica. Pode ser feito oralmente, como disse, a Elisa Lamas fez isso conosco no primeiro período: não nos deixou escrever uma nota que fosse. E o mais engraçado ainda é que nenhum de nós perdeu capacidades auditivas ou de escrita, pelo contrário: ganhou imensas. A leitura deveria ser assumidamente o grande objetivo da disciplina de Formação Musical. Trabalhar para se conseguir ler o melhor possível. O ditado, por sua vez, tem que ser visto numa perspetiva de “abdominais”, mas é pena, porque como já lhe disse, fazem-se ditados de uma forma estranha: desligados da realidade musical e até da própria função que o ditado pode ter na formação do ouvido. O ditado se for feito com inteligência, entendendo musicalmente o que está a ser feito, percebendo, por exemplo, que a frase está a pender para a dominante, isso sim é um instrumento pedagógico valioso. Mas não pode estar desligado da música.

#### **RT**

- ¶ **10** [...] o que acontecia nas aulas era um pouco desenvolver a leitura musical, e a partir dessa prática, aprofundar os conhecimentos dos alunos a nível rítmico, melódico e harmónico; os vários estilos da literatura musical e conhecimentos teóricos. A nível auditivo, realizar exercícios de memorizações e exercícios de reconhecimento musical (os chamados ditados).
- ¶ **28** Outro aspeto que tem melhorado é a audição musical. A audição está muito mais aprofundada porque já se colocam com muita frequência a audições de obras polifónicas. Fazem-se exercícios auditivos com gravações em que eles [os alunos] têm que analisar, compreender auditivamente e preencher os espaços abertos num fragmento de uma obra a completar (na partitura).
- ¶ **34** A leitura é realmente muito importante e, juntamente como a escrita, estão extremamente ligadas às práticas da Formação Musical. São importantes para ajudar os alunos na interpretação, mas também é verdade que quer uma, quer outra ocupam muito tempo da aula. E depois ainda há um problema que, mesmo recentemente, eu assisti que é gastar o tempo da aula de Formação Musical a fazer leituras e ditados sem a mínima preparação dos alunos para a exigência da obra a apresentar. Não entendo porque é que tem de ser assim.

#### **TM**

- ¶ **12** É importante que os alunos escutem as obras de onde foram extraídos os excertos. Assim alargaram o conhecimento do repertório.
- ¶ **18** A audição, ou melhor a escuta, é a pedra basilar da formação do músico. Deve ser desenvolvida ao máximo. Tanto sob o ponto de vista musical como geral. Todos ouvem, mas verdadeiramente poucos escutam e não são capazes de identificar com precisão e detalhe a fonte sonora [...] É através da leitura que mentalmente idealizamos os sons que representam os símbolos, ou lhes damos corpo, executando-os no canto ou num instrumento. A fluidez da leitura



depende do conhecimento do instrumento e de todos os símbolos que representam a música de uma partitura. Não esquecer que lemos com os olhos e de que precisamos de bons reflexos vocais ou instrumentais. No que diz respeito aos olhos, se não se tem destreza e rápida mobilidade do olhar acompanhada de uma boa memória, a leitura, sobretudo à primeira vista, será sempre um momento musical penoso e por vezes ininteligível.

### **AUDIÇÃO, LEITURA E ESCRITA MUSICAL – UNIDADES DE SENTIDO**

Numa perspetiva passada da disciplina de Formação Musical é constatado por parte de todos os sujeitos entrevistados uma visão diminuída do que era a disciplina dado o seu curto âmbito pedagógico, o qual se centrava na sobrevalorização da leitura e da escrita musical em detrimento do desenvolvimento auditivo, da compreensão musical e da abordagem a outros elementos da linguagem musical. A apoiar o facto do ensino da leitura poder ser mais fácil do que o desenvolvimento auditivo, acrescia a visão da disciplina de Formação Musical como uma disciplina de suporte à disciplina de Instrumento na medida em que servia para ensinar os alunos a ler. Além de todos os conhecimentos relacionados com a leitura musical, desenvolviam-se competências de escrita musical, as quais estavam muito centradas na realização de ditados rítmicos e melódicos. É referido que o estudo da harmonia era bastante descuidado uma vez que não existia uma compreensão harmónica da música, antes uma visão de linhas melódicas sobrepostas (Prof-E.Bas/Sec). Seguindo a mesma linha de pensamento é referido em *Prof-Depois* que este tipo de exercícios eram bastante morosos, que ocupavam grande parte das aulas e que não havia a noção da sua utilidade para o desenvolvimento musical dos alunos. Antes tornavam os alunos mais lentos e menos equipados musicalmente uma vez que, não só estavam desprovidos de um sentido musical prático, como também não permitiam um desenvolvimento técnico dos alunos. Apesar de se referir a existência no passado de uma certa falta de cultura auditiva e de se verificar que estudo da notação musical assumia um grande peso no currículo da disciplina foram também referidos casos em que era possível notar o interesse pelo desenvolvimento auditivo dos alunos através da inclusão de momentos de escuta e entoação musical (Prof-E.Sup). A realização de atividades de escrita musical, como era caso do ditado, estavam em estreita relação com a percepção e a compreensão musical. Estes exercícios surgiam acompanhados da sua análise harmónica, eram contextualizados dentro da respetiva

tonalidade e pensados verticalmente. Como parte integrante de uma sequência de atividades pedagógicas de que faziam parte a análise auditiva e a entoação musical, o ditado não era mais do que uma consequência de todo o trabalho musical previamente realizado (Prof-Apos). Por sua vez, a leitura era trabalhada de múltiplas formas de realização e com uma grande variedade de exemplos musicais. Desse modo pretendia-se que houvesse prazer nas práticas pedagógicas de leitura, ao mesmo tempo que se desenvolvia uma maior fluidez na capacidade de ler música (Prof-Apos). Conforme foi referido em *Prof-E.Sup*, esta visão mais positiva das práticas pedagógicas de audição, leitura e escrita musical contribuiu para a uma mudança de paradigma de aula de Formação Musical. Por isso, embora se refira que, no momento presente, ainda existem casos em que a audição, leitura e escrita musical não se relacionam pedagogicamente entre si com vista à melhor criação de significado e compreensão musical, é referido em *Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec* que esse tipo de práticas, sendo parte integrante da disciplina de Formação Musical, se desenvolvem mais do ponto de vista da oralidade do que da escrita. Consciencializados de que o domínio simbólico não serve a construção de significado musical, a realização de exercícios como o ditado musical nem sempre pressupõe a sua escrita musical, recorrendo-se a esta (escrita) para efeitos de avaliação. Com uma visão mais prática, a disciplina de Formação Musical tem como um dos seus principais pilares a audição musical a qual serve o trabalho pedagógico de todos os conteúdos da linguagem musical abordados. É também referido que os conteúdos trabalhados auditivamente são posteriormente abordados nas práticas de leitura musical e escrita musical. Com vista à melhoria das capacidades interpretativas dos alunos, a leitura e escrita musical vêm referidas em *Prof-E.Bas/Sec; Prof-Após* como importantes atividades a desenvolver na aula de Formação Musical. Porém, as práticas de leitura solfejada em claves são apresentadas como atividades pedagógicas desprovidas de interesse, na medida em que, não sendo uma necessidade para os alunos, tornam-se irrelevante em termos de transposição da capacidade de ler para a prática instrumental (Prof-E.Bas/Sec; Prof-E.Sup). Entende-se por isso que os professores devem dedicar mais tempo da aula a desenvolver a capacidade de audição dos alunos, a desenvolver o seu sentido rítmico e a trabalhar a memória para uma maior autonomia dos alunos (Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos). Neste contexto, a audição é apresentada como competência fundamental na formação do músico. Por essa razão se refere que não trabalhar audição e

não trabalhar repertório é desprover a disciplina do seu essencial (Prof-Apos). Nesse sentido, sugere-se o desenvolvimento de estratégias de ensino e vivência da música que colocam a ênfase no som, que permita diversificar as valências do aluno enquanto músico e enquanto instrumentista. Não apenas como interprete, mas também como criador (Prof-E.Sup).

### 2.2.1.2. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

#### CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – Grupo 1 **Prof-E.Sup**

##### **EL**

- ¶ **4** Como professora, no início, a minha tendência Musical era a de alfabetizar os alunos ensinando-lhe a ler música. Era ensinar as mínimas e as colcheias, as notas de música... No fundo resumia-se a isso: saber ler a pauta.
- ¶ **4** [A Formação Musical] muito virada para o desenvolvimento de destrezas, e vista como uma disciplina base de fundamentos teóricos da música, fundamentais na formação de um músico.
- ¶ **6** Os alunos tinham que classificar intervalos e escrever escalas pois, como sabe, fazia parte do programa da disciplina [...]
- ¶ **8** Com o tempo foi-se olhando para a Formação Musical como uma disciplina mais holística. Uma das grandes diferenças esteve realmente no ensino dos fundamentos teóricos da música a partir de um repertório concreto e não apenas o solfejo.
- ¶ **18** Portanto, para mim a principal mudança faz-se sentir no ensino da música, não só na Formação Musical, quando se começa a valorizar mais a percepção auditiva, a análise e a compreensão da música no seu todo. O contexto, a cultura, a História, etc...
- ¶ **22** [...] não se vê muito um trabalho que se faça a pensar na criação musical ou no tal desenvolvimento da criatividade. Acho importante a sua questão e para mim este é um dos temas que tem de estar sempre na Formação Musical. De facto, esta é uma área importante da formação musical dos alunos, seja lá em que nível de ensino for.
- ¶ **26** Não pode ser só a Formação Musical a preocupar-se com a leitura, com a análise, com a criação musical, com a improvisação. Claramente, porém, não descarto a ideia de que isso é uma componente fundamental da disciplina de Formação Musical.
- ¶ **18** Por outro lado, a Formação Musical tem de ter também a componente de destreza e treino com compreensão, de modo a obter resultados. O desenvolvimento daquilo a que chamamos inteligência musical faz parte desta mudança de paradigma na disciplina.
- ¶ **34** Terá que se continuar a desenvolver esse conceito de que a prática musical é a base da teoria, dos conceitos e dos fundamentos da música.

##### **FC**

- ¶ **16** [...] a tradição era que a Formação Musical era para ensinar duas coisas: ensinar a ler e ensinar teoria.
- ¶ **39** Ah! Isso não existe praticamente [acenando negativamente com a cabeça]. Eu diria que alguns professores tentam fazer improvisação de uma forma que depois não tem qualquer tipo de utilidade pedagógica ou valor pedagógico para a aprendizagem musical. Eu julgo que o grande problema aí tem que ver com uma compreensão distorcida relativamente ao valor da criatividade ou da improvisação na aquisição e desenvolvimento de competências musicais.

- ¶ **70** Que [os professores de Formação Musical] tentem servir melhor os interesses dos alunos e das escolas, produzindo melhores músicos, ajudando a desenvolver gradualmente as competências musicais, ajudando a adquirir todos os conhecimentos da linguagem musical e que são necessários para serem melhores executantes e a terem experiências musicais mais significativas e mais enriquecedoras.

### **MHC**

- ¶ **14** Aqui a aprendizagem da leitura e da escrita musical são apenas duas competências que servem para ajudar a pensar musicalmente a compreender os conteúdos trabalhados ao nível da harmonia, do ritmo e da melodia.
- ¶ **26** Se for ver, aquilo são meia dúzia de conteúdos e de exercícios que se repetem durante oito anos e que agora ainda estão a tentar, para ver se cola, fazer com que isso passe para a Iniciação Musical. Olhe, quer que lhe diga? É de tal maneira evidente a forma como tem havido insucesso que já não chegam oito anos para ensinar corretamente os alunos e já se pensa em pôr mais quatro anos [1º ciclo, Curso de Iniciação Musical] sempre a repetir, repetir, repetir...valha-me Deus!
- ¶ **30** Eu vejo-a como um conjunto de constructos assumidos dogmaticamente e que são repercutidos no tempo. Os exames e as provas mostram como isto é um pensamento dogmático. Ninguém discute sobre o valor quase inquestionável e quase exclusivo de exercícios como o ditado, a leitura e os intervalos. Nem é a harmonia porque harmonia é outra coisa. Isto para mim são dogmas porque a música é muito mais que isto.
- ¶ **30** Os conteúdos harmónicos, rítmicos, melódicos e toda a classificação dos conceitos estava sustentada em material sonoro. E eu disse cá para mim: assim, sim! Afinal há esperança. Pensava eu que esta maneira de ensinar música na Formação Musical já tinha morrido, mas afinal não.
- ¶ **42** Veja como estão os programas de Formação Musical? Conteúdos quase assépticos. Por exemplo, fala de ritmo. O ritmo é muita coisa: a sincopa num contexto de salsa ou de um blues é diferente da sincopa existente por exemplo em Bela Bartok ou em Beethoven. O galope, é outro exemplo. Eu percebo que exista uma base e os grafismos de base, mas isso tem que durar muito pouquinho tempo, isso são esqueletos, a carne não é essa. A carne é outra. Agora estar oito anos a trabalhar no esqueleto? É claro que isto perde o sentido. Isto é o exemplo que eu lhe dou, agora pense que o mesmo se passa em todas as outras áreas que não apenas o ritmo. E tem aí o resultado. Vê? [pausa curta]
- ¶ **52** O que eu acho é que a Formação Musical, dadas as características de ser uma disciplina transversal deveria ser uma zona de projeto. Era uma área onde provavelmente até teria várias pessoas a intervir, onde até deveriam existir princípios organizadores da disciplina com vista ao desenvolvimento das competências transversais dos músicos. Por exemplo, o desenvolvimento auditivo neste projeto tinha que estar presente, a compreensão sonora deveria estar presente, a criatividade deveria estar presente, a leitura e a escrita, o contacto com a cultura.
- ¶ **52** Se não for este o caminho e se for como está, acho que tem que haver uma discussão muito do fundo, porque eu não sei qual será o programa para uma disciplina destas. Qual será o critério de sequência. Qual é a matriz? Uma coisa é certa, que tem que ter uma matriz holística, tem

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – Grupo 2 **Prof.E.Bas/Sec**

**JPMS**

- ¶ **18** Hoje ensina-se pouca teoria nas aulas de Formação Musical. Não concordo com isso porque é necessário ter um conhecimento sólido de Teoria Musical para sustentar a prática musical, como também é necessário ter uma boa formação técnica seja a nível de leitura ou da audição. Temos aqui um vasto campo de ação da Formação Musical, quer ao nível teórico, quer ao nível rítmico, melódico e harmónico que não se pode descurar e que desde sempre fizeram parte da Formação Musical.
- ¶ **28** Depois ainda há outro aspeto que diz muito bem como é que são as aulas hoje. Estou a falar da componente teórica. Acho indispensável na Formação Musical.
- ¶ **52** Seguramente que se vão abordar outras estéticas musicais, outros estilos e outros repertórios. Eu próprio já vou dizendo aos meus colegas que de vez em quando é preciso utilizar outras linguagens. Não podemos estar a fazer apenas esta abordagem erudita e essencialmente tonal. Embora deteste o pop e o rock, admito que possa passar por aí e há-de haver uma forma de abordar esse repertório de uma maneira interessante. Quando digo que detesto, não quer dizer que não ouça algumas coisas ou que não vá falando delas aos alunos
- ¶ **54** O outro aspeto a pensar seriam os conteúdos da disciplina. Costumo dizer que os conteúdos, programas e matrizes de provas devem estar escritos a lápis para se poderem mudar facilmente. Agrada-me a ideia, à partida, de nada ser definitivo, e de nada ser rígido e imutável.

#### **NR**

- ¶ **12** Eu já não sou do tempo em que esta disciplina se chamava Solfejo. Nunca fui, mesmo enquanto aluno. Fui do tempo em que se chamava Educação Musical, altura da Experiência Pedagógica. Eram uma disciplina que se tinha durante 6 anos. Depois passou a chamar-se Formação Musical [...] Basicamente o programa era o mesmo. De início, houve uma mudança de nome, não me estou a recordar que tenha havido grandes mudanças em termos de disciplina em si e do trabalho que se fazia. Estou mesmo convencido que era a mesma coisa.
- ¶ **16** Nos programas de Educação Musical e Formação Musical apareciam as escalas maiores no primeiro grau e as menores no segundo.
- ¶ **18** Havia aquele programa, acho que ainda era o de 1930, que apesar de ir sendo sempre atualizado, se mantinha muito afastado da nossa realidade. Além do que se eu for dar aulas, por exemplo, para Coimbra ou para Lisboa, o programa já é outro.
- ¶ **58** Se nessa disciplina [Instrumento] o programa “cobrir” as duas áreas, então ter Formação Musical era um pouco estar a “chover no molhado”. Mas até a pensar na disciplina de Instrumento, não sei se anular a Formação Musical com todos os conteúdos e trabalhos que lá se desenvolvem isso iria beneficiar alguma coisa o aluno. Tenho muitas dúvidas, mesmo. Já tenho muitos anos disto, sabe?!

#### **PL**

- ¶ **6** [...] no ensino especializado, a Educação Musical (na altura a Formação Musical denominava-se desta forma) constituía-se como uma disciplina obrigatória nos planos curriculares, que se traduzia na aprendizagem da linguagem musical, tendo em conta os aspetos auditivos, interpretativos e teóricos da música.
- ¶ **16** No primeiro ciclo, tenta-se valorizar inicialmente os sons do mundo, com atividades de audição e identificação sonora através de jogos.
- ¶ **32** Considerando que a disciplina de Formação Musical trata do estudo e conhecimento da linguagem musical, logo da gramática musical, considero também que esta só pode cumprir o seu desígnio se possibilitar ou até mesmo promover, não só a fruição, mas também a prática dessa linguagem.

¶ **36** Até hoje, nunca foi realizada qualquer reforma do programa oficial de Formação Musical. Nunca existiu nenhum gabinete que pusesse mãos à obra no sentido de criar uma equipe de professores ou entendidos no assunto para o fazer. A primeira grande aposta teria que passar por novas políticas para o ensino da música.

#### **PN**

¶ **32** No fundo, desde um primeiro ciclo, já estamos a trabalhar a Análise, a Improvisação, a Composição, a História da Música. Portanto, a ideia atual é dar-lhes uma visão geral do que representa a linguagem musical e com isso vamos trabalhando com eles os conteúdos de leitura, do ritmo, da harmonia e da teoria, tudo de uma forma muito mais abrangentes

¶ **62** [...] era urgente e já vem atrasada muitos anos, era a questão de se fazer um currículo, um programa nacional [...] era importante neste momento, era uniformizar o programa, isso é o que faz falta. Cada escola está a fazer um bocadinho, estamos todos na mesma linha, mas há certas discrepâncias que deveriam ser trabalhadas e deveriam ser uniformizadas.

#### **PM**

¶ **12** Mas por aquilo que nós íamos vendo nos programas, aquilo não era mais do que pequenos problemas que os alunos tinham de resolver. Daí estarmos a falar que a preocupação também daquilo que se fazia na Formação Musical não ia para lá desta questão do solfejo, da leitura, da audição e dos ditados.

¶ **20** Mais recentemente havia já o cuidado de que o programa fosse mais abrangente ao nível dos vários conteúdos musicais. Isto porque em relação ao passado em relação parecia que, por exemplo, a harmonia estava muito colocada de lado. O conceito de harmonia quase nem era falado, não se sentia a harmonia nem se trabalhava essa competência. Por isso houve a necessidade de fazer um trabalho muito profundo a esse nível. A preocupação agora era de que todos os conteúdos da linguagem musical andassem todos em paralelo e não se omitisse nenhum deles.

¶ **28** A criatividade é um conteúdo ou uma área, se quiseres, que tem sempre algum espaço nas nossas aulas. Eu digo isto (que tem algum espaço), mas não posso deixar de sentir uma certa dificuldade em fazê-lo dado o constrangimento que temos ao nível da carga horária [...] Ficámo-nos mais por um conjunto conteúdos que à partida são prioritários.

¶ **20** Mas, sebes Hermano eu acho que se estão a fazer as coisas pelo lado errado, porque quem deveria dar essas indicações, matrizes e até orientações pedagógicas, deveria ser o ministério. Deveria vir de cima e não daquilo que as escolas se lembram de fazer, mesmo que seja com a melhor das intenções. Tinha de ser assim para que toda a gente pudesse ter um fio condutor a nível nacional e isso não tem acontecido. É uma pena.

¶ **44** A maior evolução que poderemos ter no futuro é termos de uma vez por todas um programa que defina exatamente o que é a disciplina

¶ **48** [...] é uma disciplina globalizante e que deverá ter sempre como objetivo dar uma resposta aos principais problemas dos alunos, sobretudo no que respeita à compreensão da música.

### CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – Grupo 3 **Prof-Apos**

#### **MFS**

¶ **14** Bom! Quando eu fazia esse trabalho técnico, levava uma folha inteira cheia de leituras, que tinha sido eu a escrever. Em todas elas tinha a preocupação de variar em termos de conteúdos: de ter o modo maior, menor, compasso simples, compasso composto, etc

¶ **16** Lembro-me também de quando começou a “entrar” harmonia mais a sério nos programas de Formação Musical – isto, porque até então os ditados de acordes não tinham qualquer lógica funcional. Por exemplo: Tonalidade de dó maior, tocava-se o acorde do dó maior, a seguir era ré maior na primeira inversão, depois era o acorde de si bemol na segunda versão, não havia relação funcional, está a ver? A Elisa lamas bateu-se muito para que neste tipo de trabalho, que os acordes tivessem uma função.

¶ **49** O que me ocorre que seria assim mais urgente era o desenvolvimento da criatividade. Aquilo que falámos há pouco e que tem a ver com o desenvolvimento da criação e da capacidade de invenção musical. É uma consciência muito diferente do que é a música. É um pouco como na escrita: um aluno que não passou pela criação não consegue entender a literatura. Nós, na música, tínhamos que entender a criação musical de uma forma muito idêntica. Se calhar esta seria assim a minha prioridade mais imediata em termo de melhorias para a disciplina de Formação Musical.

#### **RT**

¶ **42** É uma disciplina abrangente em termos de conteúdos curriculares e que está perfeitamente integrada naquilo que é o ensino dos instrumentos ou das outras disciplinas de música.

¶ **46** Penso que uma melhoria assim no imediato, seria criar um manual para a disciplina. manter a linha de evolução dos bons materiais para o ensino da música. Penso que também seria bom a criação de um Programa de Formação Musical mais global e abrangente, um programa feito por professores especializados e que fosse comum em todos os Conservatórios.

#### **TM**

¶ **2** A título de exemplo, cito os itens programáticos que faziam parte do exame a que eu me submeti: leitura rítmica com nome notas; um conjunto de solfejos entoados com acompanhamento de piano, previamente estudados, e percorrendo todas as claves; leitura melódica à 1ª vista sem acompanhamento; ditado melódico a 1 voz; exercícios teóricos escritos.

### **CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – UNIDADES DE SENTIDO**

Não obstante as mudanças e diferentes denominações que no passado foram atribuídas à disciplina de Formação Musical, os sujeitos entrevistados referiram que os conteúdos programáticos da disciplina de Formação Musical se foram mantendo ao longo do tempo, estando esses associados ao conhecimento dos fundamentos teóricos da música. Disso são exemplo as figuras musicais, as notas, os intervalos, as escalas, os compassos e os acordes. Juntamente com os conceitos teóricos abordados, foram ainda apresentados como conteúdos programáticos da disciplina os conteúdos interpretativos da música: a leitura rítmica, a leitura melódica, a leitura em diferentes claves e a leitura com acompanhamento e os conteúdos auditivos: audição e ditados musicais. A harmonia era um conteúdo pouco abordado, vindo apenas a ser abordado mais tarde, num momento em que se pretendia que

todos os conteúdos da linguagem musical fossem trabalhados em simultaneidade na disciplina de Formação Musical. Até então, os acordes eram abordados como unidades isoladas, desprovidos de um contexto tonal. Ainda a propósito dos conteúdos programáticos abordados no passado, na disciplina de Formação Musical, há a realçar um aspeto que vem referido em *Prof.E.Bas/Sec* e que é apresentado como constrangimento: o facto das escolas seguirem desde sempre programas próprios, não havendo por isso uma homogeneidade em termos de conteúdos a nível nacional. Atualmente este é também um problema apontado *Prof.E.Bas/Sec* à disciplina de Formação Musical: não existe uma matriz ou um fio condutor que possa indicar a nível nacional o que são os conteúdos programáticos desta disciplina. Considera-se ainda assim que no momento presente e em termos de conteúdos é uma disciplina com um âmbito alargado em termos de conceitos e conhecimentos da linguagem musical, porquanto permite a abordagem de conteúdos relacionados com a Análise Musical, com a História da Música, com a Improvisação e com a Composição Musical de forma integrada com os demais conteúdos rítmicos, melódicos, harmónicos e teóricos (Prof-Apos; Prof-E.Bas/Sec). A leitura e a escrita musical integram os conteúdos abordados na disciplina de Formação Musical. Se por um lado se dá como exemplo os casos em estes conteúdos (leitura e a escrita musical) são apontados como conteúdos imensamente repetidos ao longo dos ciclos de estudo dos alunos em práticas pedagógicas que não conduzem os alunos à apreensão e compreensão da linguagem musical, por outro lado apresenta-se uma visão oposta e mais positiva, em que os conteúdos harmónicos, rítmicos, melódicos e toda a classificação dos conceitos são sustentados em material sonoro (Prof-E.Sup). Enquanto área de conteúdos a criatividade e a criação musical é pouco desenvolvida na disciplina de Formação Musical, embora seja considerada por alguns dos sujeitos entrevistados como um elemento fundamental da formação dos alunos. Das razões apontadas para o pouco desenvolvimento da criatividade refere-se a falta de tempo *Prof.E.Bas/Sec*, assim como uma visão distorcida do valor pedagógico que a criatividade e a improvisação têm na aquisição e desenvolvimento de competências musicais (Prof-E.Sup). À parte destes aspetos, entende-se também que a disciplina de Formação Musical tem de manter esta componente de destreza e treino com compreensão de modo a atender ao objetivos e resultados esperados da formação dos alunos (Prof-E.Sup). Numa perspetiva futura do que poderá vir a ser a disciplina de Formação Musical, entende-se que os conceitos musicais e os conteúdos programáticos



devem, por um lado ir ao encontro da realidade e da necessidade dos alunos e das escolas e, por outro, devem ser sustentados na prática musical, podendo esta ser desenvolvida através de projetos em que a criatividade, a leitura, a escrita e o contacto com a cultura marquem a sua presença (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos). Ao nível do programa da disciplina os sujeitos entrevistados, *Prof-E.Bas/Sec*, perspetivam a abordagem de outras estéticas musicais, novos repertórios e estilos musicais. Sugerem, por um lado, uma uniformização dos programas e entendem, simultaneamente que os programas, conteúdos e matrizes sejam flexíveis, garantindo assim que nada é rígido e imutável. Finalmente, e ainda relacionado com os conteúdos programáticos, perspetiva-se como melhoria para o desenvolvimento futuro da disciplina de Formação Musical a criação de materiais didáticos de qualidade (Prof-Apos).

### 2.2.1.3. FORMAÇÃO DO PROFESSOR

#### FORMAÇÃO DO PROFESSOR – Grupo 1 **Prof-E.Sup**

##### **EL**

- ¶ **16** Tudo o que diz respeito às metodologias e as didáticas, isso não existia na formação que adquiríamos no Conservatório.
- ¶ **16** [...] só mais tarde é que se foi exigindo uma formação em pedagogia e conhecimentos das Ciências da Educação.
- ¶ **16** [o professor de Formação Musical] deveria ter um conhecimento aprofundado da própria música, aquilo que é verdadeiramente o conhecimento em música. É que saber acerca da música não é saber o conteúdo [musical] propriamente dito. Mas é preciso conhecer

##### **FC**

- ¶ **14** Na altura eu não era capaz de ver nenhum tipo de diferença entre professores, mas mais tarde, quando comecei a lecionar no Conservatório, percebi que aqueles que tinham acabado por ser escolhidos para serem professores de Formação Musical no Conservatório Nacional, tinham sido bons alunos de Piano que não tinham tido notas assim tão fantásticas que lhes permitisse um percurso como solistas ou intérpretes. E então eram professores de Formação Musical. Eram pianistas de formação que, não sendo propriamente brilhantes, acabavam por ser professores de Formação Musical.
- ¶ **60** Sabemos que há algumas escolas que se calhar oferecem uma formação mais teórica e menos prática e isso depois tem os seus efeitos no tipo de professor que vamos ter. Isto tem a ver com as diferenças da oferta educativa dos diversos Cursos de Licenciatura e Mestrado em Formação Musical [ligeira pausa] Se isso me preocupa? Pessoalmente, é o que é! É a organização escolar que nós temos.

##### **JB**

- ¶ **12** Até há bem pouco tempo não havia propriamente formação de professores de Formação Musical. De onde surgiam os professores e professoras? Bem, muito correntemente, quem estudava instrumento e acabava por ver demonstrado que tinha muito pouca aptidão para o exercício, optava por dar aulas da disciplina.
- ¶ **34** O professor de Formação Musical tem de ser um músico ao nível da excelência. As suas competências deverão abranger o conhecimento ao nível da pedagogia, claro, mas também, como músico, deverá ser um exemplo de ecletismo, de criatividade, de disponibilidade.

##### **MHC**

- ¶ **22** No geral os professores tinham uma formação muito débil. Esta coisa da formação de professores foi evoluindo. Naquele caso particular, e mesmo noutros, a formação Willems era uma referência. Eu fiz parte de uma turma em que o professor que estava a dar aulas estava a ser observado pelo professor Edgar Willems.
- ¶ **50** Há uma coisa em comum em todas as disciplinas, é que os professores são formados para serem todos professores de música. A questão é que eu não vejo que todos partilhem esta ideia. Porque se todos partilhassem, ninguém diria isto és tu que dás. Provavelmente ensinar a ler e a escrever, ensinar a pensar e a improvisar é uma missão de todos os professores.

##### **JPM**

- ¶ **12** Para além das disciplinas que eu próprio lecionava, tenho uma imagem mais vívida das práticas vocais e instrumentais que se realizavam no curso. Talvez seja assim porque eu assistia

regularmente às apresentações e ensaios gerais realizados dentro desse âmbito. Sempre foi interessante para mim ter a perspectiva dos alunos do curso fazendo coisas diferentes daquelas que eram mais comuns nas minhas aulas - por exemplo utilizar os seus instrumentos principais ou cantar em conjunto. Em certas ocasiões, lembro de apresentações muito interessantes que revelavam grande cuidado com os pormenores e a preparação do evento. Sem dúvida alguma que esta era uma parte fundamental da formação de futuros professores.

- ¶ **14** Penso que foi acertado o peso que o currículo do curso conferiu às competências pianísticas a desenvolver pelos alunos. Por aquilo que posso falar do *feedback* de muitos alunos, o tempo que dedicaram ao piano (no contexto das atividades funcionais) foi importante para o desenvolvimento deles

## FORMAÇÃO DO PROFESSOR – Grupo 2 **Prof-E.Bas/Sec**

### **JPMS**

- ¶ **14** Um bom professor, aquele que é bem formado musicalmente, não tem de seguir um método pré-feito. Na realidade desde sempre houve, há e haverá, grandes músicos a sair das escolas independentemente dos métodos utilizados.
- ¶ **16** Agora formação pedagógica, isso não havia nada. Não me lembro de haver, nesse tempo, formação de professores excetuando cursos de curta duração relacionados com essas metodologias que te falei [...] Depois, tínhamos sobretudo os ensinamentos e a experiência de professores como a Salomé Leal ou a Ana Maria Ferrão. Deram-nos uma perspetiva incrível do que poderia ser a Formação Musical naquela altura com a aplicação do método Willems. Era um pouco por aí que se fazia a formação pedagógica dos professores. De resto era para esquecer, ninguém ia para o ensino com preparação pedagógica para dar aulas. No geral, era isso: era um professor instrumentista que dava aulas de Formação Musical. Confesso que isso até podia ser vantajoso. Sabes porquê? [pausa curta] Porque sabiam música.
- ¶ **48** Acho que me parece correto começar por dizer que em relação aos professores e até em relação à disciplina de Formação Musical, hoje, há uma certa desconsideração por parte das escolas. Estou a dizer-te isto porque me parece que essa desconsideração é um bocado por causa do nível de formação em música que os professores de Formação Musical apresentam. No geral, é baixo. Aliás eu diria que o nível do ensino é baixo, não só a nível da Formação Musical como a também a nível do Instrumento. Genericamente, claro! [...] Hoje a realidade é completamente o oposto. Estuda-se para se ser professor de Formação Musical e não para se ser músico. Em termos de formação, para mim é preferível um bom músico a dar Formação Musical do que um mau músico que desenvolva bem um qualquer método. Não sendo músicos, não transmitem entusiasmo, não transmite a vida que a música tem. A música quer vida e a prática musical tem essa vida. A maior parte dos professores de Formação Musical não passaram por isso, pela prática musical.
- ¶ **54** Num trabalho sério, acho que se deveriam ver dois aspetos: o primeiro aspeto era isso de investir na formação de professores, mas numa formação específica como deve ser. Eu tenho em mim que os alunos que saem das Universidades, dos cursos de Formação Musical, têm pouca prática musical. Sabem pouco da poda. Era preciso que o ensino superior fosse mais exigente, eficiente e mais focado. Não é aquela coisa obrigatória de fazer um crédito e vinte e cinco horas por ano... Não é o professor frequentar vinte e cinco horas por ano em formação

numa área que pouco tem a ver com sua atividade pedagógica. Dever-se-ia investir em formação específica para o professor de Formação Musical.

#### **NR**

- ¶ **52** Aparecem por exemplo pessoas que vão ser professores de Formação Musical daqui a um ano ou dois e de prática não tem nenhuma, as suas bases são muito poucas. Eu até me pergunto como é que eles vão sobreviver como professores, coitados. Eu acho que só se deveria aceitar o indivíduo para futuro professor do ensino especializado de música, um indivíduo que tivesse uma formação no ensino superior naquela área que vai lecionar. Não é pelo facto de ter feito uma licenciatura ou bacharelado de 2 ou 3 anos e o mestrado de um ano ou dois. Uma pessoa que fez um curso que não tem nada a ver com a Formação Musical [pausa curta] ... Depois vai fazer um mestrado de 2 anos, de repente é professor daquela área. Eu acho que essa não é a melhor preparação. As licenciaturas já têm de ser feitas e pensadas na Formação Musical. Se não, depois é o que se vê.

#### **PL**

- ¶ **8** Os professores não tinham, na época, preparação pedagógica e didática (pelo que sei), pelo que faziam o seu melhor. Não seria assim na generalidade do ensino?
- ¶ **12** É deveras importante voltar a salientar que temos que olhar para estas questões, tendo em conta a realidade de cada época. O ensino da música desenvolveu-se exponencialmente nas últimas décadas. Sem esses profissionais do passado, não existiria presente nem futuro. E esses fizeram o que estava ao seu alcance. Também importa referir que ainda que não houvesse profissionalização, fazia-se muita formação contínua. Recordo muitas ações de formação Orff; Wuytack; Pierre Wan Hawe, na área musical entre outras, em que principalmente professores de Educação / Formação Musical se faziam participantes.
- ¶ **38** Atrevo-me a dizer que o futuro é já daqui a bocadinho. Eu acho essencial haver uma boa aposta na formação de professores, com uma boa prática pedagógica também. Eles têm de ter acesso às práticas e isso requer investimento das Universidades e das escolas que os recebem.

#### **PN**

- ¶ **24** Normalmente eram professores de Piano. Até porque tinham formação para tocar piano nas aulas, fazer algum tipo de acompanhamento nas aulas era mesmo só o pianista, os outros professores não tinham essa formação.
- ¶ **48** Atualmente, acho que há uma diversidade maior, que pode ser boa, mas que também pode ser muito má, não sei bem... Acho que em relação ao acesso aos mestrados [em ensino de música] deveria haver um filtro maior para qualquer área de especialização. Algo que permitisse o acesso apenas a alunos com um conhecimento sólido em música antes de saber ensinar.
- ¶ **60** [...] o futuro professor de Formação Musical antes de mais tem que ser um músico, tem que ter experiência de palco, ter experiência de conjunto, tocar em orquestra, porque só dessa forma é que nós percebemos o que estamos a transmitir aos alunos.

#### **PM**

- ¶ **18** Agora o que me tenho apercebido é que a maioria dos alunos que estão a fazer estes cursos de mestrado para Formação Musical são pessoas que não tiveram grande experiência em Formação Musical nas licenciaturas, o que realmente causa algum transtorno e algum incómodo. Muitas vezes pedem para vir assistir as minhas aulas e eu deparo-me com essas pessoas que irão ser formados em Formação Musical e eu acho que isso que é um conceito errado sobre aquilo que é experiência e os estágios que se pretende para esses alunos.

- ¶ **40** Agora como princípio, posso dizer que é importante que o professor de Formação Musical continue a ser músico. Acho que a formação do professor de Formação Musical tem de passar por aí. Não descurando a parte pedagógica e do ensino, tem que se atender a esta parte artística

### FORMAÇÃO DO PROFESSOR – Grupo 3 **Prof-Apos**

#### **MFS**

- ¶ **51** Para começar digo-lhe logo que toda a formação de professores que for feita de forma desligada do conhecimento do cérebro, da aprendizagem e do sistema de representação mental, está mal feita. Isso tem que fazer parte da formação dos professores, assim como a psicologia. Isto não pode ficar de fora, nós temos que perceber como é que ser humano aprende, como aprende motivado e feliz porque isso tem consequências muito claras. A formação de professores tem de chamar a si a compreensão da aprendizagem.

#### **RT**

- ¶ **16** Durante muito tempo, o que contava era o Curso Superior de Instrumento que havia nos Conservatórios. Havia uma falha de formação específica para a disciplina de Formação Musical [...] Com essa habilitação podia ser professor de Formação Musical ou de Instrumento [...] Primeiro há que ser um bom músico, depois vem a formação pedagógica e didática para se ser professor.
- ¶ **18** Nos antigos currículos dos Conservatórios, os professores não tinham essa formação pedagógica nem didática. Acabavam os cursos de Instrumento e davam logo aulas. Só passado muito tempo é que vieram os estágios para os Conservatórios. E no caso dos professores de Formação Musical era igual: fazia-se um Curso Superior de Instrumento, de preferência harmónico e com isso já se podia dar aulas.
- ¶ **44** Primeiro, eu penso que atualmente a formação de professores é muito teórica. Pela experiência que eu tive com vários colegas, acho que os professores deveriam ter mais aulas práticas durante a sua formação e ter mais aulas assistidas para poder melhorar a sua prática pedagógica.
- ¶ **48** Para começar, eu acho que o professor de Formação Musical tem de ter mais tempo para praticar a sua profissão. Depois, também acho que o professor de Formação Musical terá que ter uma boa formação em instrumento, em análise, em composição e em teoria musical. Está a ver? Tem que ser uma pessoa muito completa a nível musical. Tem que ser um bom músico, um bom teórico, um bom compositor, isso seria o ideal de um professor de Formação Musical. Só depois disto se pode falar num futuro ideal de Formação Musical.

#### **TM**

- ¶ **4** As práticas pedagógicas dependiam muito da formação do professor. Até ao momento em que foi criado o curso específico de Formação Musical, esta disciplina era geralmente ministrada pelos professores de instrumento. Daqui se depreende como o processo de ensino e a forma de aprendizagem dependiam muito da formação do professor [...] Por iniciativa de alguns professores e sobretudo mercê da Fundação Calouste Gulbenkian, foram introduzidas em Portugal algumas metodologias que iriam começar a modificar o panorama da abordagem do ensino da música às crianças a partir dos 3, 5 anos de idade até níveis mais avançados em idade e dificuldade. Simultaneamente, a Fundação Calouste Gulbenkian criou cursos para a formação de professores segundo métodos que impulsionou, Métodos Karl Orff e Edgar Willems.

Há que sublinhar no entanto que o Método Ward tinha sido anteriormente introduzido em Portugal através do Instituto Gregoriano de Lisboa, criado e dirigido por Júlia d'Almendra. O resultado de todo este movimento de conhecimento e novas práticas,

¶ **24** A formação de professores deve ser multifacetada

## FORMAÇÃO DO PROFESSOR – UNIDADES DE SENTIDO

A ideia transmitida por todos os sujeitos participantes na investigação é de que houve, no passado, um momento em que não era exigida qualquer formação pedagógica àqueles que viriam a ser professores de música. Apenas mais tarde passou a ser necessária formação pedagógica e conhecimentos na área das Ciências da Educação. O mesmo se aplicava à disciplina de Formação Musical e suas antecessoras. Os seus professores eram instrumentistas de formação, habitualmente pianistas, que, como se refere em *Prof-E.Sup*, demonstrando debilidades ao nível da sua formação instrumental, optavam por lecionar Formação Musical. A formação instrumental destes professores permitia-lhes tocar piano nas aulas, fazer algum tipo de acompanhamento que outros professores não podiam fazer. Se por um lado é salientada em *Prof-E.Sup* e *Prof-E.Bas/Sec* a debilidade da formação instrumental daqueles que vieram a ser professores de Formação Musical, por outro, também se refere que essa condição tinha como aspeto positivo o facto de ser possível, com esses professores, haver um maior conhecimento e prática musical nas aulas de Formação Musical. A nível pedagógico, a evolução que se fez sentir neste domínio passou pela realização de formações de curta duração em metodologias para o ensino da música decorrentes da iniciativa de alguns professores e também da Fundação Calouste Gulbenkian. Estas ações permitiram que fossem introduzidas em Portugal algumas metodologias de ensino da música que iriam ter uma grande influência na abordagem do ensino da música às crianças a partir dos 3, 5 anos de idade até aos níveis mais avançados em idade e dificuldade (*Prof-E.Sup*; *Prof-E.Bas/Sec*; *Prof-Apos*). Num passado mais recente, e num contexto específico de formação superior, Bacharelato e Licenciatura em Formação Musical [ESMAE], é referido como aspeto positivo a formação dos alunos ao nível das práticas vocais e instrumentais, assim como o peso atribuído às competências pianísticas (piano funcional) que o currículo permitia àqueles que viriam a ser futuros professores de Formação Musical (*Prof-E.Sup*).

As considerações feitas relativamente à formação da professores na atualidade vão no sentido de que o professor de Formação Musical deve ter uma boa formação em música [saber prático], algo que tem de se distinguir dos saberes acerca da música [saber teórico] e do saber pedagógico (*Prof-E.Sup*; *Prof-E.Bas/Sec*). Aceita-se o facto de que atualmente a

formação dos professores é uma formação em música, pelo que se sugere que todos os professores pensem as suas práticas visando a música como um todo e não de forma fragmentada dentro de cada disciplina (Prof-E.Sup). Atualmente, tem-se constatado também uma maior variedade de perfis de professores de Formação Musical, em virtude da uma formação mais prática ou mais teórica oferecida pelas instituições de ensino superior. Tal como se pode constatar em *Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec*, não é totalmente claro se este é ou não um aspeto positivo a salientar na forma como atualmente se formam esses professores. Salienta-se, contudo, que deveria haver uma maior exigência em termos de conhecimentos musicais, quer no acesso, quer durante o ciclo de estudos previsto pelos atuais cursos de Mestrados em Ensino da Música (Prof-E.Bas/Sec). Entende-se por isso que a formação atual dos professores de Formação Musical é demasiado teórica, mais conducente ao *ser professor* do que ao *ser músico*. Realça-se que a música requer prática e vida e que a maioria dos professores de Formação Musical não passam por isso: pela prática musical (Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos).

Em termos de perspetivas futuras constata-se em todos grupos de professores entrevistados que o professor de Formação Musical deve ter um elevado nível de conhecimentos e competências ao nível psicologia da educação, da pedagogia musical e, sobretudo, ao nível da música, da criatividade e da prática musical. Entende-se por isso que se deveria investir desde já na formação de professores, numa formação com maior prática musical e numa formação específica para professores de Formação Musical logo a partir das licenciatura em música (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos).



## 2.2.1.4. FUNÇÃO DA DISCIPLINA

FUNÇÃO DA DISCIPLINA – Grupo 1 **Prof-E.Sup**

### **EL**

- ¶ **8** Para mim, é importante que o aluno entenda que a disciplina de Formação Musical faça parte da sua formação enquanto músico e que serve para ele ser melhor intérprete, atingindo um nível mais profundo de conhecimento musical.
- ¶ **8** Porque não se estuda Formação Musical para se ser professor, estuda-se música para se ser violinista, pianista, musicólogo, maestro, diretor coral, etc.

### **FC**

- ¶ **16** Portanto, se os professores de Formação Musical assumiam isto [a Formação Musical era para ensinar duas coisas: ensinar a ler e ensinar teoria] ou se alguém lhes ensinava a olhar para a Formação Musical dessa forma, depois toda a gente passou a olhar para a Formação Musical dessa forma e a disciplina de Formação Musical nunca poderia ter assim um peso tão significativo na aprendizagem musical nem no próprio currículo.
- ¶ **33** Os alunos entram no Conservatório para aprender a tocar um Instrumento e para fazer uso dele. Não há volta a dar, é assim. Mas a disciplina de Formação Musical já não é uma disciplina de segunda. É uma disciplina que complementa o trabalho feito pelos professores de Instrumento e, desejava eu sendo bem lecionada, seria uma disciplina, também ela, a contribuir para facilitar o trabalho dos professores de Instrumento. Os professores de Instrumento podem fazer mais coisas nas aulas, podem fazer coisas mais complexas, podem ajudar os alunos a evoluir mais porque temos também bons professores de Formação Musical. Também eu gostava que fosse uma disciplina, onde houvesse sempre música, onde houvesse muita experiência musical. Não é uma disciplina meramente técnica, nem deveria ser. É uma disciplina de música.
- ¶ **41** Isto só para dizer que o que eu fazia [com a utilização de instrumentos dos alunos nas aulas de Formação Musical] era tentar fechar a distância entre as duas disciplinas.
- ¶ **45** O que eu sinto é que há essa interdisciplinaridade e tem-se visto mais na relação com a disciplina de Instrumento do que propriamente com as outras disciplinas. Também existe na disciplina de Coro, aí sim, também existe, ou seja o professor de Formação Musical por vezes ajuda os alunos a estarem preparados para cantar. Mas eu também tenho visto uma maior sensibilização no sentido de utilizar reportório da aula de Instrumento nas aulas de Formação Musical.

### **JB**

- ¶ **6** [...]a disciplina de Formação Musical sempre foi subsidiária do estudo do instrumento. A sua validade era em função da facilidade e apoio que os professores de instrumento encontravam para a sua atividade pois, no domínio dos estudos clássicos, a aprendizagem do instrumento sempre residiu muitíssimo na questão da leitura.
- ¶ **20** Há esta coisa de que tenho muita certeza: a Formação Musical não pode ser subsidiária da disciplina de instrumento. Isso é absurdo. É uma impossibilidade de concretizar, como é lógico e está mais que demonstrado. É claro que tem de estar relacionada. Afinal, trata-se de aprender música.
- ¶ **20** O papel da disciplina de Formação Musical é provocar a imersão nesse mundo fascinante que é a música, nas suas múltiplas dimensões [...] A disciplina de Formação Musical tem esta dupla função, por assim dizer: alimenta as competências de ordem intrinsecamente musical,

abre a adequação do futuro músico às possibilidades de realização ajudando no caminho de ouvir cada vez melhor, compreender cada vez mais, para aqueles e aquelas que virão a ser músicos; por outro lado, promove a descoberta do prazer da fruição, para todos, nomeadamente para aqueles e aquelas que um dia quererão ir assistir a concertos, pela convicção de que vão passar um bom momento.

#### **MHC**

- ¶ **16** O corpo, nesse sentido, era o nosso instrumento. Ensina-me a usar o nosso primeiro instrumento e isso foi estruturante. Mesmo durante as aulas de instrumento. Eu lembro-me que nas aulas de Piano havia uma “ponte” entre o que fazíamos no Instrumento e o que fazíamos na Formação Musical. Como lhe disse foi estruturante porque nós até no Instrumento, utilizamos a mesma metodologia.

### **FUNÇÃO DA DISCIPLINA – Grupo 2 Prof-E.Bas/Sec**

#### **JPMS**

- ¶ **24** Hoje os alunos pensam que a disciplina é uma perda de tempo, a maior parte deles, e os professores de Instrumento também. Eu ouço constantemente dizer: “O meu aluno não sabe ler o que é que vocês fazem na aula de Formação Musical?” Ainda hoje ouvi isto. Para mim o problema está nos dois lados. Não é só na Formação Musical. São os professores que não são eficientes e focados naquilo que é importante. São os professores de Formação Musical e os professores de Instrumento que não sabem verdadeiramente qual é o seu papel enquanto professores de música.
- ¶ **24** Quando um aluno está na Iniciação Musical e começa a estudar, seja em que idade for, tu não podes isolar a disciplina de Formação Musical da disciplina de Instrumento. Trabalha-se em conjunto: Formação Musical e Instrumento. Trabalha-se para o mesmo fim e é por isso que os alunos aprendem melhor nestas idades. Agora, quando um professor de Instrumento me diz que não tem nada que ensinar Solfejo, eu digo: “Tens sim senhor, ah isso é que tens” precisamente porque isso faz parte desse trabalho de todos que é o de ensinar música. Estás a ver: enquanto se pensar assim nunca se avança. Se por um, lado a Formação Musical apoia o Instrumento, por outro não pode ser a solução para os problemas dos alunos nessa disciplina.
- ¶ **34** É que não me interessa muito se um aluno é bom a Formação Musical. Isso não serve para praticamente nada. Assim isolada, afirmo convictamente que a Formação Musical não interessa para nada. O que interessa, em primeiro lugar é a música e a prática musical. Por isso é que se devia pensar e refletir muito para que se não criassem mais distâncias entre a Formação Musical e o Instrumento.

## **NR**

- ¶ **14** [...] os alunos normalmente vão estudar música, e aqui incluo a Formação Musical, porque querem aprender a tocar piano, violino, saxofone, ou o que for, não é para serem professores de Formação Musical. Por isso é que, tal como antigamente, se vê um pouco esta disciplina como anexa, acho eu...
- ¶ **16** Ou seja nós tínhamos que ensinar tudo. Tudo o que eles [professores de Instrumento] precisavam para a suas aulas. Para mim até fazia sentido, mas também faria sentido que houvesse uma articulação maior entre os programas de Instrumento e os programas de Formação Musical. E parece que não havia. Fomos nós na Formação Musical que estivemos muitas vezes a tentar aproximar da realidade da disciplina à realidade do instrumento e não só.
- ¶ **40** Havia uma separação total entre o trabalho que faziam os professores de Instrumentos e os de Formação Musical. Entretanto sente-se que há uma maior ligação entre o que se faz numa e noutra disciplina, não só ao nível da leitura, mas também ao nível dos conceitos teóricos e até mesmo quando se fala nos compositores das obras trabalhadas. É um pouco o trabalho da História da Música, embora isso seja só em certos momentos.

## **PL**

- ¶ **20** [...] na verdade a Formação Musical e as outras disciplinas desenvolvidas em turma, são, de todo o modo, subsidiárias da disciplina de Instrumento.
- ¶ **32** Em música, o conhecimento não pode, ou não deve ser compartimentado. Até ao terceiro ciclo, os alunos de música frequentam três disciplinas da área: Formação Musical, Instrumento e Classes de Conjunto. No primeiro ciclo, as Classes de Conjunto traduzem-se na disciplina de Coro. Penso que entre as disciplinas de Formação Musical e Coro pode estabelecer-se um proveitoso trabalho interdisciplinar, em que muitos dos conceitos trabalhados na Formação Musical podem ser consolidados pela prática de Coro [...] Com o Instrumento, claro que pode ser feito um trabalho interdisciplinar. Os elementos da linguagem são comuns: ritmo; métrica; melodia; harmonia; forma musical; afinação....

## **PM**

- ¶ **6** A Formação Musical era assim uma espécie de ajuda para o Professor de Instrumento e passava por dar os ensinamentos ao aluno para que ele soubesse solfejar, para que ele soubesse ler.
- ¶ **10** Lembro-me que muitas vezes tínhamos a ideia de que o professor de Formação Musical era um professor que não conseguia ser pianista nem cantor... [pausa curta] eu quero falar nisto aqui, Hermano, porque eu acho que não havia metodologia nenhuma. Isto porque também não se percebia qual era a função da Formação Musical no próprio currículo, a não ser a preparação para o exame e ser um aluno que pratica bastante solfejo.
- ¶ **14** Sobretudo porque preparava os alunos para a leitura ao instrumento. Estamos a falar em preparar um aluno para o instrumento, para a ser mais autónomo. Criar a autonomia no próprio instrumentista,
- ¶ **24** É um complemento [da disciplina de Instrumento] em função das necessidades dos alunos. É dessa forma que eu vejo também a Formação Musical. Porque muitas vezes a disciplina de Formação Musical é utilizada para responder aos problemas de Instrumento e às necessidades do aluno. É neste sentido que a disciplina tem que ter espaço para ser um apoio ou um complemento. Para que os alunos possam, em determinados momentos, quando necessário possam encontrar resposta para as suas dúvidas.
- ¶ **32** Então, quantas e quantas vezes não é verdade que nós utilizamos os repertórios daquilo que os alunos estão a trabalhar nas aulas de Instrumento ou nos estúdios. E não só. Utilizamos o

reportório dos seus concertos... A Formação Musical é lugar onde se tem presente aquilo que se passa a nossa volta e que, obrigatoriamente, faz parte da vida dos alunos.

### FUNÇÃO DA DISCIPLINA – Grupo 3 **Prof-Apos**

#### **MFS**

- ¶ **41** Quando se consegue juntar várias áreas ou então contextualizar e entender musicalmente aquilo que se está a trabalhar é muito mais interessante para o aluno e ganha um maior sentido musical. Assim como vamos buscar as outras disciplinas para a compreensão das matérias ou dos conteúdos abordados na Formação Musical, também é possível contribuir para que as matérias das aulas de História, por exemplo, ganhem outro sentido com o facto dos alunos se lembrarem o que estiveram a ouvir ou a trabalhar determinado conteúdo na disciplina de Formação Musical. Isso tem a ver com a cultura musical, tão importante na educação musical dos alunos.

#### **RT**

- ¶ **6** Só para ter uma ideia, eu também dava a disciplina de Coro. E sabe o que é que eu fazia? Fazia da aula de Coro um complemento da aula de Formação Musical, através da leitura, memorização, harmonização, coreografias ou o que a música proporcionasse. Está a ver o efeito que isto tinha nos alunos? Claro que eles começaram a ter outra ideia da disciplina de Formação Musical e mesmo da disciplina de Coro. A música era vivida com alegria e conhecimento profundo.
- ¶ **26** Nos últimos anos parece-me que tem sido uma disciplina corretamente equiparada à disciplina de instrumento ou das outras áreas do ensino da música. Em termos de importância tem sido vista da mesma forma, quer pelos professores, quer pelos alunos. Isto parece-me óbvio. A representação que se faz da disciplina tem melhorado também porque também há mais conexão com o resto das disciplinas musicais. Os próprios professores já entendem que a disciplina é um contributo para as outras áreas e que tudo pode estar ligado. Há uma lógica entre elas. Muitas vezes os colegas pedem apoio para resolvermos aspetos da disciplina de instrumento. E não é só aqui no Conservatório de Braga. Existe uma ligação do ensino do Instrumento com a Formação Musical.
- ¶ **28** Em termos de trabalho com os alunos temos realizado coisas muito interessantes como, por exemplo, fazer análise das partituras escolhidas entre aquelas que os alunos estivessem a tocar no instrumento, nessa altura

#### **TM**

- ¶ **6** As queixas dos professores de instrumento e voz. Os professores queixam-se da morosidade da leitura, da memória musical, do pouco desenvolvimento do ouvido musical e quando disso, da afinação.
- ¶ **10** A função da Formação Musical no curriculum assemelha-se a uma trave mestra, que bem ministrada, beneficia todas as disciplinas.

## **FUNÇÃO DA DISCIPLINA – UNIDADES DE SENTIDO**

Numa perspectiva passada do que foi a disciplina de Formação Musical verifica-se que esta não tinha um peso considerável no currículo na medida em que a sua função se limitava ao ensino do solfejo e da teoria musical. Era representada como uma disciplina subsidiária da disciplina de Instrumento, pelo que a sua validade se fazia sentir pelo apoio que dava à atividade letiva dos professores de Instrumento ao nível da leitura. Desse modo dir-se-ia que a disciplina era tão mais importante quanto permitisse a preparação do aluno para o Instrumento, possibilitando-lhe assim uma maior autonomia na sua prática /leitura ao instrumento (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec). Esta ideia criada acerca da função da disciplina parece ter vindo a evoluir uma vez que, num passado mais recente, se colocou a importância da disciplina de Formação Musical a um nível mais próximo da disciplina de Instrumento. Para tal tem contribuído uma maior articulação entre as várias disciplinas (sobretudo Instrumento e Formação Musical), assim como o desenvolvimento de outras atividades pedagógicas como foi o caso da análise musical, o estudo das partituras da disciplina de Instrumento, o desenvolvimento auditivo, a abordagem a conteúdos do âmbito da História da Música e a utilização dos Instrumentos dos alunos nas aulas de Formação Musical (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec). A opção pela utilização das mesmas metodologias de ensino quer na disciplina de Instrumento, quer na disciplina de Formação Musical foi referida como um fator determinante no cumprimento da função pedagógica atribuída a ambas as disciplinas (Prof-E.Sup). Se por um lado encontramos em *Prof-E.Sup* a ideia de que, na atualidade, a função da disciplina de Formação Musical é a de contribuir para um conhecimento mais aprofundado da linguagem musical, provocar a imersão dos alunos no mundo da música, contribuir para o desenvolvimento de competências musicais e promover o prazer da fruição musical, por outro, constata-se em *Prof-E.Bas/Sec* que, na prática, continuam a existir casos em que a disciplina é vista como desprovida de qualquer utilidade, constituindo uma “perda de tempo” dado o caso de continuar a haver alunos com um défice de conhecimentos e competências como é a leitura, a afinação e memorização (Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos). Considera-se que, não sendo uma disciplina subsidiária das demais disciplinas no currículo, é uma disciplina que, isolada, não serve qualquer interesse. A

assunção deste pensamento reside na ideia de que o objetivo primeiro dos alunos aquando da sua ida para um Conservatório é o de aprender a tocar um instrumento musical e não, propriamente, aprender Formação Musical. Nesse sentido, entende-se que de pouco serve o bom desempenho de um aluno na disciplina de Formação Musical se, depois, esse resultado não se repercutir na disciplina de Instrumento. O facto de não ser uma disciplina subsidiária da disciplina de Instrumento não significa que a disciplina não cumpra a função de apoiar os alunos na resolução de problemas afetos à prática vocal e instrumental (Coro e Instrumento). Na verdade, entende-se que a linguagem musical não é um saber compartimentado em disciplinas escolares e que numa abordagem interdisciplinar a prática musical desenvolvida na disciplina de Formação Musical pode ser complementar à prática musical desenvolvida nas demais disciplinas do currículo (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec). A forma como se perspetiva no futuro a função desta disciplina é de que possa ter presente a realidade musical dos alunos, que permita considerar o que se passa à sua volta e que, sendo bem ministrada, seja crucial para o bom desempenho musical dos alunos onde quer que esse venha a ser materializado (Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos).

### 2.2.1.5. Importância da disciplina

#### IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA – Grupo 1 **Prof-E.Sup**

##### **EL**

- ¶ **8** A minha ideia de Formação Musical passava pelo objetivo que os alunos percebessem que a Formação Musical era uma ferramenta extraordinária para a aprendizagem do Instrumento e do conhecimento em Música.
- ¶ **34** [...] uma disciplina de tronco comum, uma disciplina fundamental na formação dos alunos. Para mim isso nem se discute.

##### **FC**

- ¶ **16** Eu acho que a disciplina era vista, em primeiro lugar, como uma disciplina de segunda ou de terceira categoria. Não era muito valorizada por ninguém, por ninguém ligado às instituições. As pessoas olhavam com algum desdém, não dando o devido valor à cadeira [disciplina de Formação Musical]. E eu acho que isso também acabava por ser apreendido pelos pais dos miúdos. Eles próprios aprendiam a olhar para a disciplina dessa forma. Mas eu acho também que o próprio âmbito das atividades que se faziam em Formação Musical também potenciavam isso.
- ¶ **33** Aquilo que tenho sentido atualmente, e vejo muito isto com os alunos que chegam ao ensino superior, a Formação Musical já não é vista como uma disciplina de menor importância ou de tão menor importância, diria. Obviamente que não queremos tirar o valor que as disciplinas de Instrumento têm.
- ¶ **35** No currículo que atualmente temos e na forma como o currículo foi desenhado, eu diria que é uma disciplina estruturante. Quando é bem lecionada é uma disciplina que vale por si só.

##### **JB**

- ¶ **4** Aparentemente, toda a gente, entre os alunos, os professores de instrumento, os encarregados de educação, enfim, a comunidade em geral, tem pensado a disciplina de Formação Musical com uma coisa útil, fundamental até. Diz-se – ou tem-se dito – que é muito importante, sobretudo, para a aprendizagem da leitura e da teoria. Vale aqui mencionar que uma representação é apenas isso: uma imagem mental. A sua conformidade com a realidade é um outro assunto.

##### **MHC**

- ¶ **16** Para mim, digo-lhe já que foi estruturante. Na minha escola foi estruturante porque como lhe disse o nosso pensamento, o nosso vocabulário foi construído através do cancionário que começava para além do instrumento, ou seja, o nosso primeiro instrumento foi o ouvido, depois foi a voz e o canto.
- ¶ **48** Pois! Ela realmente é vista como estruturante. Senão não davam a importância que dão, acho eu. Veja que ela existe no currículo durante oito anos. E pelos vistos até parece que tem que ser necessário os alunos terem Formação Musical na Universidade. Mas voltando à questão, às vezes é estruturante ao ponto de desestruturar até. Se for ver, vai encontrar pessoas que falam que é desestruturante e outras pessoas que falam que é muito estruturante, porque provavelmente a maneira como ela [Formação Musical] está faz com que as pessoas fiquem satisfeitas. Quando nós não temos outra coisa também não sabemos o que é que é o outro, a alternativa. Não sabemos se é melhor ou pior, compreende? Há pessoas que ficam satisfeitas em reproduzir música muito direitinha.

**JPMS**

- ¶ **22** Portanto, Hermano, tu olhas para estes casos que te falei [aluno com fraco desempenho a Formação Musical, mas excelentes a nível instrumental] e compreendes a forma como como muitos alunos e mesmo colegas nossos de Instrumento olham para a disciplina de Formação Musical. Eles percebem que a partir de determinada altura a Formação Musical já não lhes pode dar muito. Não sei se é assim com todos os alunos, mas desconfio mesmo que possa ser, e olha que já estou quase a entrar na reforma.

**NR**

- ¶ **24** Ela era importante, tanto que ela existia. Era importante porque era necessária para ajudar os alunos a ler música, sobretudo a ler música. Eu tinha um colega que dizia que nunca tinha visto um aluno a subir ao palco para fazer um ditado, um colega meu uma ocasião disse isso. O que ele queria dizer com isso é que era importante que ele soubesse ler para poder tocar. Para quê ditados? Esta disciplina foi necessária em algumas das suas vertentes para ajudar os professores de instrumento, era aceite por isso. Agora o importante mesmo no currículo era o instrumento. Repare: era necessária para ajudar a ler, para que eles pudessem tocar melhor e perceber o que estavam a tocar, e quando o professor diz toca aí uma escala maior, servia para eles saberem como se constrói uma escala maior, sem que fosse necessário os professores estarem a dizer onde ficam os tons e os meios-tons. Agora, dizer que a disciplina que era importante ao ponto de ser mais importante que o instrumento, isso não era, nem é bem assim.
- ¶ **30** Para muita gente eu tenho mesmo a certeza de que a Formação Musical continua a ser vista como uma disciplina anexa. E não são só os professores, também os alunos pensam assim. O que me parece que também acontece é que, hoje em dia, devido a forma como a disciplina é dada [...]
- ¶ **46** Para mim é tão óbvio que esta disciplina faça parte do currículo dos alunos que eu só pergunto isto: [voz firme e pausada] seria possível pensar no ensino da música sem a disciplina de Formação Musical? [pausa curta] Alguém me responda se isso seria possível. Alguém que me prove isso! [pausa curta]

**PL**

- ¶ **34** [...] poderá retirar-se do currículo geral a disciplina de Português ou Língua Portuguesa? Como é que uma criança (ou jovem, ou até mesmo adulto) pode ler/compreender/interpretar/falar/escrever/ quaisquer outras matérias se não dominar a linguagem, quer seja em termos de oralidade quer seja em termos de escrita? É uma analogia que eu costumo usar para ilustrar a pertinência da existência da disciplina de Formação Musical no currículo do ensino da música.

**PN**

- ¶ **20** O importante era o Instrumento, só o Instrumento. Claro que os professores diziam sempre que não, que também era importante a Composição, a Análise, a História da Música, mas o importante era o recital afinal, era a preparação do Instrumento. A Formação Musical era mais... [breve pausa].
- ¶ **46** Acho que é importantíssima porque dá ao aluno, tal como já disse variadíssimas vezes, dá ao aluno uma visão geral. Eles têm..., ficam com um conhecimento global do que é a linguagem musical, do que é uma perspetiva histórica, de uma série de coisas, e então depois vamos aprofundando, eles vão conhecendo.



¶ **48** Nós hoje em dia vemos muitas experiências onde, por exemplo, em alguns níveis há mais do que um professor por aluno para fazer face a várias necessidades... Noutro aspeto, não sei se podemos dizer que o Professor de Instrumento está capaz de responder a essa necessidade de trabalhar também os conteúdos da disciplina de Formação Musical. A mim o que me parece é que se se caminhasse nesse sentido, teríamos que ter um Professor de Instrumento também com outra capacidade, com outro tipo de formação e até com outra sensibilidade. Só assim daria para pensar noutro tipo de abordagem à disciplina. Mas isso merecia uma reflexão mais alargada e teria sempre que ser objeto de estudo para se perceber se realmente pode funcionar. Por isso, do que nos é dado a conhecer hoje, eu não tenho muitas dúvidas que mesmo no futuro esta será uma disciplina estruturante na formação dos alunos

**PM**

- ¶ **12** Mas, falando da importância da disciplina, eu também acho que não se pode tirar toda a sua importância. Até porque era na Formação Musical que se resolviam alguns problemas dos alunos.
- ¶ **22** Eu tenho a ideia de que os meus alunos olham para a Formação Musical reconhecendo-lhe a devida importância para resolução de alguns problemas, sobretudo da parte instrumental. Isso parece-me importante porque os alunos sentem a utilidade da disciplina, não é? [...] Aqui até posso dizer que tem que se olhar para a Formação Musical como um complemento da parte instrumental. Não pode andar desligada da disciplina de Instrumento, bem pelo contrário.
- ¶ **38** É uma disciplina estruturante. Disso eu não tenho dúvida. Essa é a forma como eu vejo a disciplina. Agora também te digo que não sei se todos vemos a disciplina da mesma forma. Pelo que eu conheço talvez não. Mas a forma como eu trabalho sim, é importantíssima e isso vê-se nos alunos.

**MFS**

- ¶ **4** À medida que fui dando aulas e ao longo do percurso começou a haver muito mais críticas. Críticas que têm que ver realmente com a ligação à prática instrumental, a disciplina estava muito afastada. E como estava muito afastada acabava sempre por ter esta guerrilha por parte dos professores e que ainda se mantém. Era um bocado a ideia de que nessas aulas não se fazia nada que realmente interessasse. É sobretudo isso: a ideia que existia era de que era uma disciplina muito desgarrada da realidade

**RT**

- ¶ **4** Por isso, os alunos olhavam para a disciplina de Formação Musical como uma disciplina um pouco à parte e sem interesse musical. Até me lembro de, uma vez, numa reunião de Conselho Pedagógico, uma professora de canto ter afirmado convictamente que para ela a Formação Musical estava para a música como a Religião Moral estava para as outras disciplinas [...] havia essa postura de que a Formação Musical era uma disciplina à parte e que até se podia dispensar na formação de um músico profissional. Era claro que o que importava era o instrumento. Mas eu também acho que não foi sempre assim [...]
- ¶ **14** A ideia que eu tenho é que, até à criação das Escolas Superiores de Música ou das Universidades em Portugal, a Formação Musical era uma disciplina com pouco importância. Vivia muito isoladamente o seu programa. Dava a sensação que era uma disciplina que poderia ser dispensada. Depois dessa formação, acho que já era um pouco diferente, embora ainda fosse havendo desse sentimento em alguns professores. Mas no geral já era vista como uma disciplina que não poderia ser dispensada do currículo. Mesmo alguns professores de Instrumento vinham, por vezes, pedir-nos colaboração para ajudar os alunos a superar dificuldades em determinados aspetos teóricos ou de leitura musical.
- ¶ **36** Sim, eu penso que há interdisciplinaridade na música e no nosso trabalho na Formação Musical. Isso é importantíssimo na Formação Musical. Falo sobretudo porque recorremos muito à análise para haver mais sentido no trabalho de leitura e de escrita. Mas em Instrumento é igual. Os professores de Instrumento recorrem muito à Formação Musical para resolver problemas de leitura, para explicar alguma matéria de teoria, por exemplo. Mesmo na teoria para nós também é mais fácil explicar alguma coisa de teoria aos alunos quando eles já têm a prática e o conhecimento do instrumento.

**TM**

- ¶ **4** O resultado de todo este movimento [introdução em Portugal de algumas metodologias do ensino da música] de conhecimento e novas práticas, deu origem a tomada de consciência da urgente necessidade de modificação dos programas. Passaram a denominar-se Formação Musical e sofreram posteriormente várias modificações no sentido de alargar o seu conteúdo programático. Foi uma época de viragem que reconheceu à Formação Musical a importância que desempenha no curriculum de um curso de música. Resta que a docência desta disciplina, que durante tanto tempo foi uma espécie de parente pobre, seja alvo da maior atenção, dada a importância que se reveste na formação do músico

## IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA – UNIDADES DE SENTIDO

A importância que no passado se atribuía à disciplina de Formação Musical estava relacionada com o apoio que esta disciplina representava para a disciplina de Instrumento, especificamente no ensino da teoria musical e no desenvolvimento das competências de leitura musical (solfejo). À parte disso, era uma disciplina que se encontrava distanciada da realidade musical dos alunos, com pouco peso no currículo e vista dentro da comunidade docente como uma disciplina de segunda ou terceira categoria. Esta era uma visão da disciplina que acabava por ser apreendida pelos próprios alunos., de tal forma que, em comparação com a disciplina de Formação Musical, geralmente a disciplina de Instrumento era considerada como uma disciplina preferida dos alunos e mais importante para a aprendizagem musical, não obstante veicular-se a ideia de que todas as disciplinas tinham o mesmo valor. Ainda assim, e mesmo que se assumisse que a disciplina de Formação Musical pudesse ter uma importância menor em relação a outras disciplinas, reconhecia-se-lhe um certo valor na medida em que servia para resolver alguns dos problemas dos alunos, sobretudo ao nível da leitura e da teoria musical. Noutra representação da importância da disciplina de Formação Musical refere-se a esta disciplina como uma disciplina estruturante no desenvolvimento do pensamento musical dos alunos através de práticas pedagógicas baseadas na audição e na utilização da voz e do canto (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos). Outro aspeto a realçar e que vem referido em *Prof-E.Bas/Sec*, é o facto de que em determinados níveis de ensino a disciplina de Formação Musical já não representa um valor acrescentado à formação dos alunos, sendo por isso considerada como uma disciplina de menor importância, uma disciplina *anexa*. Tal facto parece dever-se à forma como a disciplina é lecionada, uma vez que, como se refere, se fosse bem lecionada e se estivesse mais ligada às aprendizagens e práticas das demais disciplinas do currículo, sobretudo Instrumento, a Formação Musical passaria a assumir um valor de maior destaque na formação dos alunos, tornando-se assim numa disciplina ainda mais importante no currículo do ensino especializado da música. (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos).

## 2.2.1.6. MÉTODOS DE ENSINO

### MÉTODOS DE ENSINO – Grupo 1 Prof-E.Sup

#### EL

- ¶ **12** Era assim, era decorado, era um ensino desligado da compreensão musical e da vivência musical.
- ¶ **12** Não havia, muitas vezes princípios diferenciadores no ensino da música de acordo com a idade do aluno.
- ¶ **6** Não era um ensino que partia da música para chegar à música, entende? A Formação Musical era um ensino extrínseco à própria música. Hoje em dia, vemos que o ensino foi evoluindo. Hoje em dia já é diferente. O que se pretende é que o ponto de partida seja a própria música, de modo a compreender os fundamentos e a teoria musical e desenvolver as competências / destrezas imprescindíveis da praxis.
- ¶ **8** Falando novamente como professora, a minha filosofia de ensino sempre foi fazer música dentro da sala de aula. Foi tentar com que, no Conservatório, fosse possível relacionar a disciplina que lecionava com a aprendizagem do instrumento
- ¶ **12** Havia um problema que era a questão da compreensão musical. Isso simplesmente não existia na maioria dos casos. Era um ensino baseado naquela ideia de que o que é - é assim porque sim. Não se questionava e também não se explicava / ensinava em função dos alunos que os professores tinham à frente.
- ¶ **14** Durante muito tempo, aqui no Conservatório de Braga, seguiu-se a pedagogia Willems. Pelo que eu hoje vejo e também por aquilo que eu estudei sobre essa pedagogia [Willems], consigo identificar que aquilo que eu fazia em pequenina, já era a aplicação da metodologia de Willems: a forma como aprendi as canções, a identificação dos intervalos com início das canções, o trabalho com aquelas campainhas todas [...]
- ¶ **14** No Conservatório, como professora eu também me recordo de aplicar a metodologia Orff no ensino integrado, do 1º ao 4º ano. Era uma metodologia que se aplicava bem a estas idades. E de facto, eu considero que esta e outras metodologias idênticas são interessantes, a meu ver, para a Iniciação Musical. Por isso eu enquadro-as mais na Iniciação Musical [1º ciclo]. Eu acho que depois, na Formação Musical que se tem após a Iniciação, estas metodologias já não fazem tanto sentido.
- ¶ **14** [...] estava a lembrar-me ainda que, depois, já mais tarde, a metodologia Kodály ganhou o seu protagonismo. Em Braga [no Conservatório] houve uma grande moda entre os professores de Formação Musical na aplicação da metodologia de Kodály.
- ¶ **16** O ensino era dado da mesma forma a um aluno de vinte anos e uma criança da minha idade. Obviamente que houve evolução a esse nível.
- ¶ **18** Como professora também procurei ver sempre o ensino da música dessa forma, dando atenção à música no seu todo, sem perder de vista os pormenores que chamavam mais atenção. No fundo, foi havendo o cuidado em desenvolver um ensino em que se partisse do geral para o particular. Não interessa saber uma coisa em particular que diga respeito à música e não entender o todo de que faz parte
- ¶ **46** Acho que prevalece uma metodologia muito baseada na ação visual e mecanizada. Há um pressuposto altamente tecnicista e uma ideia errada de que a técnica se adquire daquela maneira. Independentemente de se valorizar a leitura não significa que essa seja o melhor meio

para lá chegar. Ou seja, o facto de eu utilizar a leitura não significa que eu tenho que dar cem vezes uma leitura. Provavelmente não tenho mesmo. Mas não é só da leitura que eu falo. Eu não tenho nada contra o ditado. Pode ter interesse, como pode não ter interesse nenhum.

- ¶ **28** Reconhecendo o valor das tecnologias e as suas potencialidades na educação, acho que a verdadeira revolução tecnológica seria termos salas completamente diferentes. Salas onde pudesse haver um espaço com um estrado para que os alunos pudessem cantar em coro, por exemplo. Salas com espaço próprio para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita musical, salas com um espaço para a experimentação instrumental, para o coro, para o movimento e a dança e claro um estúdio tecnológico de gravação, manipulação de sons, e programas informáticos. O movimento é fundamental, é necessário espaço [...] A aula de Formação musical deveria ser um *Music Lab*, um laboratório de música, onde a tecnologia não poderia faltar.
- ¶ **30** Acho importante que o professor desenvolva uma filosofia própria de ensino, que a saiba justificar, que se baseie em aspetos que ele considera os mais eficazes e adequados, independentemente do pedagogo ou da metodologia em que se inspire. A variedade de metodologias é boa exatamente porque a variedade é riqueza e isso permite mais respostas aos inúmeros problemas com que o ensino se vê confrontado. Cabe ao professor conhecer os seus princípios para adaptar, integrar e aplicar em função das suas necessidades, seja na disciplina de Formação Musical, ou seja, noutra disciplina qualquer.
- ¶ **30** É necessário que os professores se abram em diálogo uns com os outros, que aprendam uns com os outros, que não se isolem numa única forma de ensinar, que muitas das vezes não é nada mais, nada menos do que a forma como aprenderam há muitos anos.
- ¶ **34** Já falamos disto hoje, mas estou a ver a sala ideal com espaços específicos para o movimento, para o canto, a prática instrumental, para o uso de tecnologias, para a reflexão e para as abordagens teóricas. A aula de Formação Musical terá que incluir essas várias componentes.

#### **FC**

- ¶ **12** Eu estudei no Instituto Gregoriano de Lisboa e diria que a Formação Musical nessa escola já era bocadinho diferente da Formação Musical que se fazia no Conservatório Nacional no mesmo período. Por alguma razão, talvez por alguma experiência pedagógica que tenha estado associada ou algum tipo de formação específica que tenha sido dada, aqueles professores ensinavam de uma outra forma. Eu até sei que eles fizeram alguns cursos de Pedagogia Ward alguns anos antes de eu entrar.
- ¶ **12** [...] cantava-se muito, mas mais uma vez digo, talvez por causa da tradição ligada à Pedagogia Ward e não tanto por uma questão de orientação pedagógica
- ¶ **20** Mas, apesar de muitos dos professores fazerem cursos, os cursos Willems ou outros cursos até, apesar de participarem em conferências sobre esses temas, a ideia que havia era que a realidade dessas pedagogias ativas era diferente da realidade do que se vivia na Formação Musical. Ou seja, não se transferiram necessariamente para a sala de aula. É! Diria isso, diria que, de certa forma, não se chegaram a transferir ou a pôr em prática na Formação Musical. Mas há aqui um aspeto interessante a esse respeito. Eu acho é que houve uma grande mudança que aconteceu mais tarde com o Professor João Pinheiro, a Professora Cristina Brito da Cruz e a Professora Margarida Fonseca Santos com o curso de Formação Musical e com os cursos que eles deram a partir daí. Ai, sim, houve uma grande mudança. Mas mesmo aí, também não se pode dizer que havia uma pedagogia específica associada.

¶ **49** Eu espero que não haja propriamente um método específico. Espero é que haja um ou vários princípios pedagógicos e didáticos que sirvam de orientação ao trabalho dos professores. A razão é muito simples: a escola muda e os alunos mudam, quanto aos princípios, esses adaptam-se perante essas mudanças. As metodologias e os métodos morrem com o passar dos anos e não se tornam propriamente fáceis de se adaptar às novas realidades.

¶ **64** A segunda mudança que eu acho que deveria acontecer era uma reformulação drástica nos processos de avaliação. Em relação à Formação Musical de certeza que isto será necessário, mas diria o mesmo em relação ao ensino da música de uma maneira geral. Isso era o que deveria acontecer. Nós estamos a tornar-nos obcecados pela avaliação. Enfim, a sociedade também está um bocadinho a ir por aí. Mas isso torna penoso o nosso trabalho enquanto professores. A ideia é de tirar peso à avaliação. Não é deixar de avaliar, porque nós temos sempre que avaliar, temos que fazer avaliação formativa. Isso tem que estar sempre presente. O que eu digo é que temos que deixar de olhar para a avaliação sumativa com os olhos que estamos a ter. Os professores precisam de sentir, sobretudo os professores que trabalham com turmas, que podem ajustar o ritmo de aprendizagem, o tempo de maturação de uma determinada competência com aquela turma ou aquele grupo de alunos. Isto é fundamental. Têm que sentir que tem oportunidade para fazer isso. Quando eles têm a “corda ao pescoço” que é colocada pela avaliação que têm que fazer a seguir, eles próprios não conseguem fazer um trabalho melhor. Se calhar, em vez de gastar duas ou três semanas a desenvolver uma determinada competência que era necessária, têm que preparar outras que constam da avaliação. Eu acho isso um problema. É um desperdício de tempo imensíssimo ter os professores de Formação Musical a fazer teste escrito durante uma ou duas aulas e depois a mesma coisa para fazer teste oral.

¶ **70** [...] é importante que os professores de Formação Musical sejam músicos, façam música, façam concertos, tragam música para a sala de aula, usem os instrumentos nas aulas e que façam um trabalho em articulação com os professores de Instrumento de forma que os *timings* de ensino de determinados conteúdos de aprendizagem e de determinadas competências estejam mais ou menos a par entre as várias disciplinas. Isso seria uma realidade de ensino a um outro nível.

#### **JB**

¶ **10** Não sei se se pode afirmar que havia metodologias. Sem o conhecimento de como as coisas funcionam, o que significa aprender – incluindo a aprendizagem da leitura ao instrumento – o que se faz é repetir de modo mais ou menos acrítico alguns expedientes que depois se virão a avaliar. Ditados e leituras.

¶ **14** Mas o facto é que, mesmo depois do que se poderiam considerar bons estímulos, verifica-se logo ao nível dos estágios que os alunos, futuros professores de Formação Musical, vão bater na mesma tecla: a hegemonia acrítica dos ditados e das leituras.

¶ **22** Reitero também o que atrás referi: apesar de alguns sinais de emancipação relativamente a processos antigos e obsoletos – porque os há antigos mas construtivos e eficientes – acredito que se continuam a decalcar os processos antigos, na maior parte das vezes.

¶ **24** Não penso que seja realista a expectativa de encontrar metodologias bem delineadas aplicadas à disciplina. Mesmo princípios pedagógicos derivados de alguma teoria consistente, é muito difícil de definir. Penso que existe uma prática de coisas avulsas onde não incide um pensamento propriamente pedagógico sistemático construtivo.

¶ **28** Desvinculação da avaliação ao imperativo dos testes: a avaliação deve ser sobretudo contínua, e deve derivar diretamente das atividades construídas em aula, que são de variadíssima qualidade.

¶ **32** É necessário perceber – ou ir percebendo – de que é feita a música [...]. É necessário emergir com entusiasmo as matérias da música, pois se prestam ao entusiasmo. É necessário amar a música e as pessoas. As metodologias não são, na minha opinião, de todo, nem o princípio nem o fim.

#### **MHC**

¶ **6** A minha experiência na área, começou como aluna de Iniciação Musical e Formação Musical com as ideias de Edgar Willems. Enquanto metodologia de ensino, era algo muito inovador na altura. Eu às vezes vejo debates atuais a reivindicar coisas que na altura nós já fazíamos. Dou-lhe como exemplo a utilização do cancionário como base de sustentação dos conteúdos que aprendemos, o movimento, a dança, a improvisação e depois disso tudo a passagem para os processos de leitura e de escrita. Essa forma de ensinar influenciou-me muitíssimo em toda a minha vida como professora de Iniciação Musical e Formação Musical.

¶ **14** Eu diria mais que havia uma filosofia de base e que era a grande escola da sensorialidade, do som. Era o “sound before symbol” ali chapadinho [...] Era a escola da significação musical, em que a vivência sonora era a base do aprender música através de música. Isto foi claramente o que eu vivi como aluna na Juventude Musical Portuguesa, agora sobre o que era a metodologia adoptada no Conservatório, isso eu não me posso pronunciar muito por não ter sido uma coisa que tivesse vivido.

¶ **16** Era isso que estava sempre presente. No Instrumento ou na Formação Musical, o ouvido tinha que estar presente.

¶ **32** É que eu não vejo a aprendizagem musical de outra forma que não seja como a aprendizagem de uma língua, do seu pensamento literário, percebe? Eu quando estou a falar português, a ler ou reproduzir um texto, vou para a aula e peço aos alunos para fazer em cinco vezes a conjugação do presente do indicativo de um verbo? Não! Asseguro-me de que a gramática está implícita nessa aprendizagem, asseguro-me de que há uma consciência que está a ser trabalhada e pronto.

¶ **52** Outra das melhorias poderia ser pensar mais na disciplina como um projeto de escola. Cada escola deveria definir o que era melhor para si e para o seu contexto. Em que os alunos trabalhassem para construir música em função de alguns princípios. Deveria estar presente a composição e improvisação, devia estar presente a leitura e a escrita, mas deveria, sobretudo, haver uma margem muito grande de liberdade. Era importante que todos os alunos pudessem ter a zona da leitura e da escrita, em vez de tanta prescrição para saber se ele sabe ler.

#### **JPM**

¶ **16** Falando agora de coisas mais concretas, penso que a grande revolução no ensino da música (e não apenas da Formação Musical) passa por devolver à sensorialidade o seu papel principal no modo como percebemos e produzimos a música. Certamente, a Formação Musical pode (e deveria) ser o veículo dessa revolução. Porquê coloco a sensorialidade no primeiro lugar? Em primeiro lugar, porque a essência da música é sonora – é o som sendo processado pelo nosso ouvido. Em segundo lugar, porque é o nosso corpo quem gera os movimentos que produzem a música, em interligação com instrumentos e com a voz. Noutras palavras, a música deve ser inCORPORada (sentida e vivida através do corpo em movimento) para poder ser expressiva. Qualquer outra filosofia ou estratégia produzirá apenas música forçada, tensa, ritmicamente rígida e desengonçada, e desprovida de qualidades expressivas.

¶ **24** Primeiro, começo por dizer que a aquisição duma linguagem com nunca pode estar completa se essa linguagem não é usada na construção de significados pessoais. Penso que nem sequer podemos falar de “aquisição” quando a criação espontânea ainda não é uma realidade. Por isso é tão importante uma filosofia de ensino que seja clara em relação ao que é considerado central. Para mim, ser capaz de criar espontaneamente através da música é o fator principal de validação e diagnóstico da experiência do músico. Respondendo à segunda parte da pergunta, naturalmente que a atividade do músico é gerar música, lida ou inventada. É apenas através de fazer música que estruturamos uma relação significativa com a música. O contacto com os códigos e convenções simbólicas é importante para a continuação da vitalidade da nossa tradição, mas não deve ser, na minha opinião o começo e o fim de tudo.

## MÉTODOS DE ENSINO – Grupo 2 **Prof-E.Bas/Sec**

### **JPMS**

- ¶ **10** Desde que é introduzido progressivamente o CD e as escolas começam a ter leitores em sala de aula, isto veio a revolucionar muito a forma como se ensinava, desde logo porque se levava a música para a sala de aula. É lógico que já existia música na sala de aula. Já se faziam outras experiências de ensino. É nesta altura que se começa a introduzir a metodologia do Kodály; outros pedagogos como o Orff ou o Willems já estavam presentes.
- ¶ **14** [...] houve uma fase em que estava muito na moda falar em metodologias de ensino da música. Eu falo em moda porque primeiro sou muito cético em relação a qualquer tipo de métodos, depois porque me parece que esses métodos, embora com o seu valor, nunca marcaram uma presença em massa no ensino da música, como por exemplo foi a metodologia Kodály na Hungria.
- ¶ **14** Pelo que vejo ao longo destes anos todos, posso-te dizer que quando um bom professor de Formação Musical tem uma boa formação em música, não precisa da “receita” das metodologias para nada, nem para se sentir confortável no que faz. Nesses bons professores o que tenho visto é que eles sabem quais são as orientações, conhecem os princípios e depois simplesmente ensinam música
- ¶ **14** Para mim o Willem foi um génio na realidade, como foram outros, atenção que não estou a desprezar o Kodály, o Orff, o Dalcroze, ou outros também importantes. Todos eles desenvolveram métodos que foram, uns mais outros menos, muito difundidos aqui em Portugal. Em determinada altura parecia que havia no nosso país duas capelinhas: a capelinha Orff e a capelinha Willems. Hoje, se fores ver, continua-se a falar deles, mas não encontras uma marca forte da sua presença no ensino. É um bocadinho disto, um bocadinho daquilo e pronto. Não vês que se faça escola em Willems, Orff ou Kodály!
- ¶ **36** Sou contra aulas demasiado lúdicas. No meio disto tudo há um aspeto fundamental que nunca pode ser esquecido: a técnica. O trabalho técnico não pode faltar. Estou por exemplo a falar da leitura. É fundamental. Faz parte da disciplina, desde sempre. Sempre! Depois, dentro da leitura tu tens muito para trabalhar ao nível dos conteúdos relacionados com melodia, ritmo, harmonia, tudo.
- ¶ **46** Nunca se pode deixar de pensar no ouvido do músico. É do ouvido que eles realmente precisam para se tornarem músicos. De uma vez por todas temos que dizer não – quero que dê realce a isto, Hermano, no teu trabalho – temos que dizer não, repito, às aulas lúdicas, à



tecnologia e a essas “coisinhas” novas que as Ciências da Educação inventaram só para ser bonito.

- ¶ **56** Portanto, fica esta ideia para futuro do ensino da música em Formação Musical: aumentar, sem receios, o nível de formação dos professores de Formação Musical para que estes sejam junto dos seus alunos um exemplo da vida que a música realmente é. Esta sim é a melhor metodologia de ensino.

#### **NR**

- ¶ **22** [...] eu acho que não existia grande coisa, não havia assim grandes metodologias. Era assim um bocado: tens que ensinar os meninos a bater estes ritmos, a conhecer estas células rítmicas, tem que trabalhar aquelas tonalidades e agora desenrasca-te. Faz como fores capaz.

- ¶ **30** Apesar de ser melhor hoje a forma como se ensina. Há muito mais o cuidado pedagógico na forma como se ensina. Hoje é mais a pensar nos alunos. E depois há outra coisa: o meu passado é de há 40 anos e isso, de alguma forma influencia-me como professor. Aquilo que sou hoje. Por sua vez, isso é o que eu também vou passar aos meus alunos e assim sucessivamente. Está a ver? Tive os meus mestres que me ensinaram. Ao pôr em prática aquilo que aprendi com eles, está a haver no presente essa influência do passado de que fala. Isso é notório. Mas deixe-me dizer-lhe mais: sabe também o que o passado me dá? Dá-me a experiência de saber as coisas que eu não devo fazer. Há coisas que eu fazia no passado e que eu sinto agora não deviam ser dessa maneira, a minha experiência diz-me: "olha isso não resulta!"

- ¶ **44** A ideia que parece existir é que primeiro vem a prática e depois constroem-se as regras, a teoria. E isso vem em função da prática que temos com os alunos. Agora se se privilegia a teoria primeiro, se calhar está-se a “virar o bico ao prego” e isso não é bom, parece-me. Portanto, tem que haver uma prática que vá de encontro aquilo que a teoria prevê. Estou convicto que é esse o caminho que se esta a percorrer.

- ¶ **54** [...] há um bocado falamos das tecnologias. Eu acho que as melhorias e o futuro da Formação Musical também podem passar por isso. Eu acho que era uma coisa boa, cada aluno ser capaz de ter acesso a tecnologias que permitissem estudar música com melhor qualidade. Imagine a falta de autonomia que às vezes têm para estudar sozinhos, fora da escola.

#### **PL**

- ¶ **8** Do que me é dado recordar, nos primeiros anos, as aulas desenvolviam-se baseadas na vivência musical através de canções infantis, muito no seguimento da metodologia Willems, em que se trabalhavam as células rítmicas e mesmo os intervalos melódicos em associação às conhecidas canções do livro da Raquel Simões. Apostava-se muito em canções com movimento e canções de roda. Recordo que nessa fase também se recorria muito à execução instrumental Orff. Nos anos seguintes, talvez a partir do primeiro ano (agora primeiro grau), utilizavam-se diversos métodos para trabalhar os diversos âmbitos da Formação Musical: melódico; rítmico; harmónico e teoria. Refiro métodos, e não metodologias, pois tínhamos realmente uma diversidade de autores que éramos obrigados a estudar: Paul Hindmith; Dalcroze; Fontaine; enfim...

- ¶ **16** Preferencialmente, baseamo-nos na metodologia Kodály, muito por influência da nossa amiga e colega (agora aposentada) Rosa Maria Torres. Assim, praticamos a leitura por relatividade, com gestos manuais, baseada em canções tradicionais, e logo que possível introduz-se a leitura por absoluto. Em termos rítmicos baseamo-nos no ritmo da palavra com base nas mesmas canções e na leitura usamos as sílabas rítmicas (tá; ti-ti...). Ainda relativamente à métrica, insistimos muito na vivência/batimento dos modos rítmicos (Compasso/Tempo/Divisão/Ritmo), quer em níveis corporais, quer em instrumentos de percussão e de Lâminas (instrumental Orff). Quanto ao estudo da forma musical, por exemplo, levamos as crianças a identificar quer auditivamente, quer na

leitura, frases iguais, parecidas ou diferentes, utilizando muitas vezes cores. Desde cedo levamos os alunos a usarem o diapasão (Lá), como método de afinação sem qualquer outro suporte instrumental. Em termos de improvisação/criação, desde cedo, os alunos habituam-se a improvisar, por exemplo em Forma Rondó. Ainda usando as canções trabalhadas, é pedido aos alunos que criem ostinati rítmicos para acompanhar as canções. A este nível, cada aluno tem que executar o seu ostinato de forma que os colegas consigam identificar e escrever. Para além disso, deve escolher o instrumento com que vai executar o ostinato [...] Convém salientar que outros processos ou métodos de ensino vão sendo usados. O importante é que sejam ajustados a cada situação. Finalmente, cada professor tem a liberdade de, com o seu cunho pessoal, procurar o melhor para os seus alunos.

- ¶ **22** [...] tentamos desenvolver um trabalho muito centrado no aluno, nas suas necessidades e nos seus problemas, e/ou até mesmo nas suas potencialidades. Nas nossas práticas procuramos conduzir o aluno a construir o seu próprio conhecimento. Todas as metodologias são válidas. O importante é retirar o que de melhor tem cada uma, adequando-as às necessidades. Sempre que os alunos apresentam maiores dificuldades é-lhes facultada a possibilidade de usufruírem de aulas de apoio individual ou em pequenos grupos.
- ¶ **38** [...] salas onde os alunos possam realizar movimento, onde os alunos não tenham de estar sempre sentados à mesa, onde possam ter um instrumento ao seu alcance, onde se privilegiem os trabalhos em grupo, por exemplo.
- ¶ **52** Ter um contacto mais regular, mais vezes por semana, ter um contacto que lhes permitisse ir renovando, ir sistematizando os conhecimentos e as experiências sem ser apenas uma vez por semana.

#### **PN**

- ¶ **18** Em termos de metodologias de ensino, era tudo baseado na repetição, sempre a pensar no Instrumento. Pela minha experiência e do que me lembro era isso [...]entretanto soube de outras experiências que se calhar não foram tanto assim... porque entretanto trabalhei com a Professora Teresa Macedo e sei que que ela já se orientava por outra metodologia. Trabalhava com a pedagogia Willems, com uma orientação e com objetivos diferentes dos que trabalhei. Assim, desse modo, [pedagogia Willems] já existia na minha era, não tive foi a sorte de trabalhar logo assim.
- ¶ **40** Esta disciplina, acho que é das mais variadas quanto à sua forma de desenvolvimento.
- ¶ **44** Acho que isso anda muito à volta de um trabalho mais prático, mais de incentivo ao aluno a descobrir, a partir à descoberta, não lhes fornecendo tudo e ir deixando-o descobrir e perceber pela vivência musical o que queremos ensinar.
- ¶ **44** [...] fazemos viver, trabalhamos canções em modo maior e em modo menor, mesmo sem eles saberem, depois começamos a atribuir o nome ao que estamos a fazer, e só depois eles vêm a descobrir que aquilo é maior e menor. E é claro que fica muito mais natural. É algo que eles foram vivenciando em vez de ser uma simples transmissão de conhecimentos.
- ¶ **58** Existem muitos séculos de música que não vamos deitar fora. Isso continuará assim. Agora a forma como abordamos isso é que pode ir sendo variada, em vez de fazermos leitura de uma determinada forma, fazemos de outra. Se o tipo de recurso didático é em papel, se é uma sebenta ou se é um Tablet, isso será um pouco indiferente. Na verdade, já hoje, em vez de se recomendar aos alunos um CD e uma partitura para ouvirem, recomenda-se um vídeo onde até está a partitura a circular, portanto. Eu acho que, no fundo, as metodologias e as práticas têm-se desenvolvido e estão a desenvolver-se num bom nível. O tipo de tecnologia a usar por professores e alunos é que poderá vir a evoluir e introduzir alterações na forma de ensinar e aprender.

## **PM**

- ¶ **10** Repara, a metodologia ou a pedagogia, se lhe quisermos chamar, era basicamente uma meteorologia de preparação para o exame. Pouco preocupação havia com o ensinar música, no sentido artístico. Ensinar nessa disciplina era praticar.
- ¶ **36** Nesse aspeto [metodologia de ensino], eu acho que acima de tudo a experiência que cada Professor desenvolve é determinante. Por exemplo, hoje em dia somos cada vez mais obrigados a pensar metodologicamente naquilo que é a conceção de uma aula, aquilo que nós pretendemos. Como é que nós vamos desenvolver os conteúdos do programa, etc. e hoje as metodologias de ensino têm muito a ver com isso. Um aspeto que me parece fazer parte da metodologia de trabalho em Formação Musical tem a ver com o desenvolvimento da memória. A utilização da memória como recurso para os músicos é fundamental. Permite-nos ouvir melhor, reproduzir melhor e até compreender melhor.
- ¶ **36** [...] também acho que as aulas de Formação Musical têm de ser práticas e com metodologias diversas. Não pode haver só um caminho. Como também não faz sentido nenhum passar a aula quase toda a solfejar.
- ¶ **44** [...] no futuro o ensino da Formação Musical tem que se adaptar sempre em função do contexto da sua realidade, da realidade de cada dia. Obviamente que vai haver evolução em função das necessidades com que as escolas se irão confrontar, mas a Formação Musical tem que estar lá.

## **MÉTODOS DE ENSINO – Grupo 3 Prof-Apos**

### **MFS**

- ¶ **6** Portanto, era sempre uma aprendizagem muito ligada com a prática. Daí que, quando eu comecei a dar aulas vinha com a forte convicção de que era assim que se deveria trabalhar. E, por isso, sempre trabalhei assim. Muito trabalho oral, fazer as coisas rápidas, juntar ritmo, melodia e harmonia... por aí adiante!
- ¶ **8** Na altura ainda nem se falava em metodologias ou pedagogias. A professora Elisa Lamas é uma pedagoga. Ela sabia o que tinha que fazer para ser bem sucedida e portanto é muito interessante ver como ela própria tinha a sua própria pedagogia e que se baseava em fazer o mais vezes possível determinada “coisa” para que ela ficasse automática. Se eu pensar em pedagogia antes do 5º e do 6º ano terei que recorrer ao exemplo em que, se não estívéssemos a perceber bem uma nota, a professora tocava com mais força a nota que nós estávamos a falhar. Ora, eu não acho que isso seja construir o ouvido. Seria trabalhar por tentativa e erro, por imitação e sem um objetivo.
- ¶ **14** Aquela folha era trabalhada exaustivamente pelos alunos a uma grande velocidade, isso eu acho que dá mais traquejo. Depois mostrando uma partitura também tonal para ler melodicamente, de repente é tudo era muito óbvio. Eu também como frequentei o Curso de Composição, também tinha um conhecimento da escrita que me permitia este tipo de prática.
- ¶ **29** Portanto, sem fugir à questão, de facto há influências do passado naquilo que a Formação Musical é hoje. E o que hoje há de bom e de mau nisso, deve-se ao facto de também ter havido no passado bons e maus exemplos na forma como se dava a Formação Musical.
- ¶ **43** Acho que a evolução das tecnologias veio facilitar em muitos aspetos a vida dos professores. Repare que quando eu comecei a trabalhar repertório nas aulas de Formação Musical usavam-se cassetes. Era terrível. Hoje esse trabalho faz-se com um Tablet e uma coluna, e conseguem-

se ouvir coisas como uma qualidade extraordinária. Eu acho que isso veio facilitar imenso o trabalho dos professores, mas não deixo de notar que é necessário também pensar na perspectiva dos alunos. E sobre isso eu, francamente, não sei se está a ser utilizada toda a tecnologia que os alunos têm com eles em benefício da aprendizagem musical. Para o professor sei que foi uma diferença brutal. Para os alunos tenho algumas dúvidas, sobretudo porque a evolução tecnológica é constante e eu não sei se se está a tirar o máximo proveito disso a pensar nos alunos.

¶ **45** Acho que se deveria começar pelos professores de Formação Musical e deixar bem claro junto destes o que é trabalho técnico e o que é o trabalho com repertório musical. Deixar bem claro o que se pretende com cada destes trabalhos, o que é trabalhar para desenvolver nos alunos o traquejo, a rapidez e a facilidade se respostas variadas relacionadas com identificação de elementos musicais, sejam eles rítmicos, melódicos, harmónicos ou outros... tem de ficar claro junto dos professores que isto é um trabalho que tem de ser feito com rapidez, com perspicácia. [...] Depois disso tem de haver a aplicação à música. Só assim a técnica faz sentido e o esforço da aprendizagem faz sentido. Do meu ponto de vista, não pode ser só repertório porque falha a parte técnica. Por sua vez, se for apenas a parte técnica não estamos a criar músicos. Portanto, se queremos pensar numa filosofia de ensino para a disciplina de Formação Musical, temos de pensar num equilíbrio entre estas duas dimensões: a técnica e o repertório como síntese da música.

**49** A disciplina de Formação Musical ter essa componente prática com os instrumentos dos próprios dos alunos e o professor de Formação Musical ser capaz de fazer o verdadeiro caminho de levar o aluno a conhecer a linguagem musical.

#### **RT**

¶ **8** Ah, sem dúvida! Na minha escola [Conservatório de Braga], pelo menos isso fez-se notar. Eu lembro-me que, na altura, sugeri a alguns professores que tinham os mesmos alunos que eu, que seguíssemos, dentro do possível, a mesma linha pedagógica dessa metodologia, principalmente na leitura por relatividade e na forma de selecionar e a apresentar os materiais aos alunos. Mas, mesmo explicando a metodologia aos meus colegas havia os que diziam que não tinham nada a ver com isso e que iam continuar a ensinar à maneira deles.

¶ **12** Também havia muita influência da Metodologia Willems e mesmo da Metodologia Orff. Por exemplo uma das grandes vantagens que se começou a perceber na Metodologia Kodály era grande economia de meios, pois só era preciso um diapasão, partitura, a voz e o movimento corporal.

¶ **24** No passado também não era tudo mau. Mas estou certa de que houve uma grande rutura. Já ninguém trabalha com os métodos dos anos 60 e 70. Os materiais são diferentes, os professores de instrumento também têm melhor formação e mais abertura para a disciplina.

¶ **38** Olhe como recursos, as tecnologias até podem ter lugar na Formação Musical, mas eu digo sempre que a música é suficiente. A Metodologia Kodály é um exemplo por isso mesmo. Porque mostra bons resultados e não recorre às tecnologias. Mesmo para os alunos, se eles não têm as competências musicais bem desenvolvidas, se não têm hábitos de audição, nem autonomia na leitura e interpretação, não se pode esperar que sejam as tecnologias a resolver os problemas, não é? Antes das tecnologias eu penso que os alunos têm de ter conhecimentos musicais, competências e capacidade suficientes para, então aí, sim, recorrer às tecnologias para as desenvolver as mesmas. Até lá, acho que não.

¶ **40** Mas o que eu vejo é que neste momento existe alguma dispersão em termos de metodologias. Não consigo identificar o seguimento de apenas uma linha metodológica no ensino especializado da música. Isso depende também das escolas e do grupo de professores com que se trabalha.

Acima de tudo eu penso que cada professor deve conhecer bem todas as metodologias para depois decidir que metodologia usar, fazendo-o de uma forma bem consciente. Em muitos casos até deve ser aconselhável utilizar vários conceitos das diferentes metodologias. Como lhe disse, para mim a metodologia mais completa é a de Kodály. Conheço-a profundamente e já experimentei. É a que dá mais resultados na formação dos alunos. Mas, atenção, quem não está dentro desta metodologia é melhor que nem a use, deve escolher outra ou outras em que se sinta mais à vontade. Outro aspeto importante é que, qualquer que seja a metodologia, deve-se valorizar a prática, pensar na vivência musical dos alunos. As dificuldades da matéria devem ser apresentadas de uma forma progressiva e com sentido. E se os alunos sentirem muitas dificuldades, é porque o professor não ajustou devidamente a progressão das dificuldades.

#### **TM**

- ¶ **8** O eficaz funcionamento da disciplina depende da formação de alto nível do professor. Há dezenas e dezenas de metodologias. Escolher a que mais se aproxima dos objetivos a atingir.
- ¶ **14** A invenção e a criação musical devem acompanhar o aluno desde o início da sua formação. Começa pela imitação, seguida da invenção e mais tarde pelos atos de criatividade mais desenvolvidos. Três etapas que não devem confundir-se, pois representam três estados de evolução do aluno. Vários métodos propõem um instrumentário bastante diversificado e relativamente fácil de manejar. Permite aos alunos momentos de invenção, criatividade e jogo de timbres. Bem orientados, pode contribuir para desenvolver os reflexos.
- ¶ **18** Existem numerosos métodos para aprender a ler música. O professor deve escolher o que lhe parecer mais eficaz e afastar-se dos meios extramusicais. O professor deve ter o sentido das múltiplas dificuldades que esta disciplina pode propor e saber ordenar a sua progressão. Sem esse sentido da progressão o trabalho pode ser penoso e pouco eficaz para o aluno.

### **MÉTODOS DE ENSINO – UNIDADES DE SENTIDO**

As metodologias de ensino da música aplicadas no passado à disciplina de Formação Musical e às suas antecessoras permitem-nos constatar que, entre outras, as aprendizagens dos alunos eram desenvolvidas a partir repetição e memorização de exercícios propostos aos alunos. Ensinar música era sinónimo de praticar e repetir, tendo como horizonte as avaliações da própria disciplina e a prática instrumental da disciplina de Instrumento. O ensino estava desligado da compreensão e da vivência musical, não havendo propriamente um sentido musical ou artístico das práticas que se desenvolviam. Era, portanto um ensino da música que se manifestava como extrínseco à própria música. Um ensino em que, na ausência de uma ação de diferenciação pedagógica dos alunos, se ensinavam as matérias e os conceitos musicais de igual modo a alunos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos). O ressurgimento de novas metodologias de ensino da música na disciplina de Formação Musical coincidiu com o desenvolvimento de práticas

pedagógicas inseridas no âmbito das metodologias preconizadas por pedagogos como Willems, Orff, Kodally e Ward. Como exemplo da vivência destas metodologias encontramos em *Prof.E.Sup* a referência ao uso frequente da voz e das canções, do movimento e da improvisação numa abordagem sensorial da música. Esta abordagem apresentava-se como o primeiro nível de um processo de aprendizagem que resultaria mais tarde na significação e compreensão da linguagem musical. Sobre a utilização e aplicação destas metodologias à disciplina de Formação Musical encontra-se em *Prof.E.Sup* a referência ao impacto positivo que as mesmas tiveram não só na aprendizagem musical como na forma de ensinar música. É ainda possível constatar que estas metodologias eram consideradas como mais indicadas aos níveis de Iniciação Musical, não se verificando o interesse da sua utilização nos níveis mais avançados do ensino da música (Prof-E.Bas/Sec). Refere-se ainda que a difusão de uma grande número de propostas metodológicas não parece ter sido suficiente para que se criasse “escola” em Portugal com alguma destas metodologias (Prof-E.Bas/Sec), sendo mesmo narrado o caso de professores que participavam em formações sobre essas mesmas metodologias, mas que não as aplicavam nas suas práticas pedagógicas. Não havia assim uma transferência para a sala de aula daquilo que havia sido a nova proposta metodológica (Prof-E.Sup). O facto destas metodologias estarem associadas a processos de ensino mais inovadores e mais próximos de uma efetiva aprendizagem musical é possível encontrar exemplos de práticas pedagógicas que se desenvolviam sem a sustentação dessas mesmas metodologias, algo verificável em momento anterior à difusão das metodologias ativas do ensino da música em Portugal. Tal abordagem passava por desenvolver um ensino baseado na vivência e prática musical, integrando conceitos como ritmo, melodia e harmonia, em ações pedagógicas consideradas vivas e dinâmicas e que visavam o desenvolvimento de conhecimentos e competências musicais consistentes (Prof-Apos). Neste sentido, também a criação do Bacharelato e Licenciatura de Formação Musical em Lisboa [ESML] vem referido como um marco na definição de pedagogia e didática da disciplina de Formação Musical pela forma como, não tendo a si associado uma metodologia específica para o ensino da música na disciplina de Formação Musical, se apresentou como um contributo para a mudança de paradigma no ensino da música em Formação Musical (Prof-E.Sup). A forma como metodologicamente se tem desenvolvido o ensino da música na disciplina de Formação Musical ao longo dos anos parece exercer uma influência no modo como hoje se ministra o

ensino da música nessa mesma disciplina (Prof-Apos). Por essa razão se considera que atualmente é pouco provável haver uma metodologia de ensino aplicada à disciplina de Formação Musical. Entende-se, por exemplo, que existe uma prática de coisas avulsas que não é sustentada por um pensamento pedagógico sistemático e construtivo e que se desenvolve um tipo de ensino muito baseado na ação visual e mecanizada, com pressupostos tecnicistas aplicados, por exemplo, às práticas de leitura e escrita musical, ditado (Prof-E.Sup). Numa visão oposta entende-se também que atualmente se desenvolve melhor o ensino da música na disciplina de Formação Musical sendo isso determinado pela formação e pela experiência de ensino dos professores. No trabalho pedagógico habitualmente realizado, em que a prática precede a teoria, a memória e a vivência musical assumem um papel de destaque no processo de ensino e aprendizagem, recorrendo-se para tal a uma multiplicidade de tarefas e recursos (incluindo recursos tecnológicos) que permitem ao aluno a descoberta de novos domínios da linguagem musical (Prof-E.Sec/Bas). É consensual a ideia de que não havendo atualmente uma metodologia específica para o ensino desta disciplina, se vá tomando o conhecimento geral do que representam as várias metodologias de ensino da música e a assunção de princípios pedagógicos para o desenvolvimento das práticas docentes. Entende-se assim que os princípios pedagógicos são mais fáceis de aplicar e mais ajustados às diversas realidades educativas. Disso é exemplo o princípio de que o ensino da música em Formação Musical deve ser desenvolvido tal como o ensino de uma língua e do seu pensamento literário. Insiste-se que a formação do professor é determinante na forma como atualmente se ensina música, na medida em que pela qualidade musical das suas interações com os alunos no processo de ensino e aprendizagem se dispensa o seguimento rigoroso de uma determinada metodologia de ensino (Pro-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos). Numa perspetiva do que poderá vir a ser a evolução da disciplina de Formação Musical em termos de métodos de ensino da música em Formação Musical, também não é possível identificar uma metodologia específica que se lhe possa aplicar à disciplina. As ideias apresentadas pelos sujeitos entrevistados sugerem que o processo de ensino deve ser pensado com base no princípio de que a sensorialidade deve merecer um maior destaque uma vez que a essência da música é sonora, processada pelo nosso ouvido e gerada pelos movimentos do nosso corpo em interação com os instrumentos. Outra ideia apresentada é a de que o processo de ensino também deve ser pensado a um nível técnico que vise o

desenvolvimento da destreza, da fluência e da perspicácia do aluno na percepção de elementos musicais como ritmo, melodia, harmonia, entre outros. Entende-se ainda que esta dimensão técnica, pensada isoladamente no processo de ensino é desprovida de sentido musical, pelo que a utilização de repertório musical se deverá apresentar como indispensável para a construção do significado da linguagem musical na disciplina de Formação Musical. Neste contexto, tem-se ainda presente que gerar música, lida e inventada, deverá fazer parte da atividade musical dos alunos e que o contacto com os códigos e convenções musicais não podem, nem devem ser o início ou o fim da experiência musical. Determinante parece ser também a formação em música dos professores, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem dependerá da qualidade desta vertente formativa do professor para que se possa levar a música de forma viva à sala de aula de Formação Musical. Esta, por sua vez, deverá ser ambivalente, com espaços próprios onde mais facilmente se possam desenvolver práticas relacionadas com o movimento, com a prática vocal e instrumental, com a utilização de tecnologias, com a leitura, com a escrita musical, entre outros. Tal como se refere em *Prof.E.Sup* este contexto adequa-se à conceção de Formação Musical como uma disciplina de projeto ajustada aos interesses dos alunos e à realidade de cada escola.

Por fim, outro ponto referido e que se relaciona com aquilo que poderá vir a ser a conceção metodológica de ensino da música em Formação Musical diz respeito à avaliação dos alunos. Esta deve afastar-se do peso exagerado que se coloca na avaliação sumativa e privilegiar a avaliação formativa. Além disso, acrescenta-se que o contacto pedagógico *professor / aluno* deveria ser mais regular de modo a permitir uma maior consistência nas aprendizagens desenvolvidas (Prof.E.Sup; Prof.E.Sec/Bas; Prof. Apos).



## 2.2.1.7. OBJETIVOS EDUCATIVOS

### OBJETIVOS EDUCATIVOS – Grupo 1 Prof-E.Sup

#### EL

- ¶ **4** O objetivo ali era o desenvolvimento de competências rítmicas e auditivas e de leitura e escrita.
- ¶ **4** Em pouco tempo percebi que a questão da percepção musical e a praxis eram muito importantes.
- ¶ **16** A disciplina de Formação Musical, hoje em dia, tem como um dos seus objetivos ensinar o aluno a ouvir. Saber ouvir é, por assim dizer, uma das principais qualidades de um músico. Tem que saber ouvir. Ora, é por essa razão que esse é um dos desígnios principais da Formação Musical. Não podemos separar a disciplina de Formação Musical do que é saber ouvir, saber refletir sobre a música, saber acerca da música, está a ver?
- ¶ **16** Por isso, a aula de Formação Musical terá de ser sempre um ato de criação.
- ¶ **34** [...] o futuro da disciplina de Formação Musical é o de fazer com que cada aula seja uma performance artística para os professores de Formação Musical e para os alunos.
- ¶ **34** Temos que acompanhar a evolução dos alunos sem perder a noção do rigor e da técnica que a arte musical exige e continuará a exigir. Por exemplo na Formação Musical terá que se continuar a trabalhar para que um aluno seja capaz de olhar para uma partitura e cantar o que lá está. Quem diz cantar diz também analisar e refletir historicamente. Terá que ser esse, cada vez mais, o sentido da tal literacia musical que tantas vezes foi confundido com o solfejo e com o instrumento.

#### FC

- ¶ **18** Como o objetivo era ensinar a ler, grande parte das atividades desenvolvidas nas aulas de Formação Musical estavam relacionados com aquilo a que nós chamamos de solfejo.
- ¶ **41** Tentar ajudar ao máximo os professores de Instrumento, ajudar os alunos desses professores a estarem preparados para ler aquela notação, aquela figuração.
- ¶ **64** Aproximar as duas disciplinas [Formação Musical e Instrumento]. Isso, quer queiramos quer não, atribui mais valor à disciplina de Formação Musical, vai ao encontro do seu objetivo como disciplina. Torna-a muito mais valiosa, torna-a útil para o professor de Instrumento e, por consequência, para a escola.
- ¶ **70** Para mim, é nisto que os professores de Formação Musical se têm de focar, no sentido de servir melhor os interesses dos alunos e dos professores de Instrumento.

#### JB

- ¶ **8** [...]uma disciplina onde se tinha como propósito saber dizer notas rapidamente, rezando, como se diz, em nada se relacionava com qualquer tipo de imperativo de aprendizagem musical.
- ¶ **14** Há pessoas, contudo, que sugerem e praticam mudanças. Ao nível dos objetivos procura-se delinear o que são objetivos de ordem musical. Quero dizer competências musicais.
- ¶ **28** Transformar a aula de Formação Musical num momento de fruição em aprendizagem da música, na liberdade possível para os seus protagonistas; não um acervo de expedientes vazios de sentido e de repercussões relevantes musicais, com o objetivo de colocar em provas, também estas sem sentido.
- ¶ **30** [...] muito raramente se assume que a maior parte das crianças que vão estudar música não a vão abraçar como profissão, o que é muito bom [...] O futuro da disciplina deve ter em conta

esta diferença e lidar com ela com inteligência. Porque a tal maioria que não virá a seguir a carreira, é bom que aprenda a conhecer a música com uma coisa fascinante, que de facto é.

- ¶ **36** [...] deve contribuir para a construção da solidez do conhecimento musical, tanto ao nível da compreensão conceptual como no domínio empírico, da compreensão pela experiência, com impacto no músico em exercício; por outro lado, deve contribuir para a otimização da relação pessoa/música [...]

#### **MHC**

- ¶ **6** Todos os alunos, fossem de Curso de Formação Musical ou do Curso de Instrumento tiveram que lidar com matérias típicas da área da música. Tiveram que compor, tiveram que escrever, tiveram que improvisar. Houve um trabalho muito específico de criatividade, sem dúvida. Cada grupo teve que fazer música, uns fizeram música num contexto jazzístico, outros pop, enfim. É uma forma de trabalhar que me pareceu bem e que se encaixa perfeitamente naquilo que são os objetivos da Formação Musical.
- ¶ **8** Já nós, na Juventude Musical Portuguesa, trabalhávamos muito a audição interior e ficamos na posse de um pensamento sonoro de uma compreensão sonora muito poderosa. Isso era o objetivo mais importante. Os exames vinham em segundo lugar. Isto foi assim durante muito tempo e nós tínhamos orgulho no nosso ouvido e até fazíamos concursos. Outra coisa que lhe posso dizer e que ilustra como era representada a disciplina de Formação Musical é que não se via nos outros alunos este orgulho como nós tínhamos na Formação Musical.
- ¶ **14** Penso que a leitura e a escrita são competências que, não sendo a base do processo, não são uma definição em si do que é a literacia musical. Portanto saber música não é apenas e só saber ler e escrever, é também saber ler e escrever, é também saber tocar. E é por aqui que a Formação Musical deveria seguir como objetivo e como princípio.

#### **JPM**

- ¶ **10** Espero que o curso tenha servido a uns e outros para ajudar a vivenciar a música e a sua linguagem numa forma mais natural e condizente com as necessidades contemporâneas. Afinal era esse o objetivo do curso e, creio que também deve ser o objetivo da Formação Musical em qualquer nível de ensino.
- ¶ **20** Os professores de Formação Musical seriam treinados em movimento, e seriam capazes de fornecer exemplos claros sobre formas em que o corpo pode reagir a música, porque o objetivo a longo prazo destas aprendizagens seria que o corpo aprendesse a encarnar a essência expressiva da música, desde um ponto de vista teatral, expressivo. O foco não seria a estética do corpo em movimento, como na dança, mas sim numa tradução “incorporada” das qualidades expressivas, emocionais e energéticas da música.

### **OBJETIVOS EDUCATIVOS – Grupo 2 Prof-E.Bas/Sec**

#### **JPMS**

- ¶ **28** Qual é o foco que hoje em dia ponho na Formação Musical? Tu sabes, mas eu vou-te dizer: acho que o professor de Formação Musical deve ter apenas atender a dois objetivos claros, só dois. Uma é a leitura e a descodificação do ritmo. O outro é ensinar a ouvir, ponto final. A teoria vem depois e apenas na medida do que for necessário.

#### **NR**

- ¶ **34** [A] disciplina atende a esse objetivo de ser uma disciplina mais musical e mais artística.

#### **PL**

¶ **6** [...] se recuarmos ao século passado, verificamos que o ensino da música se desenvolvia muito centrado no ensino do instrumento. Na verdade, as outras disciplinas e, concretamente a Formação Musical serviam esse propósito, o de ensinar os alunos a ler para servir o ensino do Instrumento.

¶ **18** Os grandes objetivos da disciplina de Formação Musical continuam a passar pela compreensão e interpretação da linguagem musical, logo, embora as estratégias possam ser mais dirigidas ou adaptadas às realidades, há obviamente alguma influência do passado [...] não considero que tenhamos que romper com as práticas do passado naquilo que era positivo. Acredito sim que temos a obrigação de aproveitar as coisas boas e tentar desenvolver o que achamos menos positivo.

#### **PN**

¶ **14** [...] o que lhe posso dizer é que durante muitos anos a Formação Musical servia para ler, aprender a ler.

¶ **16** Pela minha experiência, era evidente que o objetivo da disciplina era a preparação do aluno para o instrumento. Portanto tudo o que se fazia nas aulas era feito nesse sentido, mais nada. Era preparar o aluno para poder tocar, poder ler as suas partituras. Olhando agora, eu acho que faltava assim, às vezes, uma visão global do que era a música. No fundo o que nós fazemos hoje em dia.

¶ **32** Atualmente, não deixa de ser uma disciplina que visa a preparação do aluno para o Instrumento, no fundo. Mas é noutro sentido. O objetivo agora é mais o de dar a conhecer ao aluno um bocadinho de tudo o que é a música.

¶ **54** Vejo-a como uma disciplina [pausa cursa] como uma disciplina que deverá permitir aos alunos perceberem que o que se trabalha em Formação Musical tem como objetivo torná-los musicalmente mais autónomos [...] nós trabalhamos aqui é para fazer com que eles [alunos] consigam pegar no instrumento deles e estudar de forma autónoma sem terem de ir ouvir um CD para saber como se toca. Eu digo muitas vezes aos meus alunos, o objetivo de Formação Musical é vocês pegarem na partitura do concerto "X", e tocarem sem precisam de ir ouvir o CD.

#### **PM**

¶ **6** Havia muito a perspectiva de que o Professor de Formação Musical deveria ensinar a ler, deveria ensinar a escrever e deveria ainda transmitir os conhecimentos teóricos da música.

¶ **16** [...] temos também de cumprir a função importantíssima de ensinar a ler e a ouvir. Isso é importantíssimo para um aluno. É importante [com voz firme]. Não podemos esquecer que é um professor global, mas que também tem essa missão específica como é o caso da leitura.

¶ **26** [...] não se pode esquecer a importância em responder às necessidades dos alunos naquilo que é a resolução dos seus problemas. Seja a nível auditivo, a nível rítmico, melódico ou harmónico. Estamos a falar que a Formação Musical tem que responder a isso tudo.

¶ **36** Parece-me mesmo que um dos principais objetivos da Formação Musical passa por aí, por desenvolver muito a memória musical dos alunos.

¶ **24** Em termos de objetivos de aprendizagem, a Formação musical tem que ter uma linha de seguimento e, pontualmente, tem de dar resposta a cada uma das necessidades da disciplina de Instrumento. Por isso tem que se assumir também uma autonomia própria para a disciplina de Formação Musical e não se apenas atender às outras disciplinas.

## OBJETIVOS EDUCATIVOS – Grupo 3 **Prof-Apos**

### **MFS**

- ¶ **12** Eu acho que a partir de um determinado momento, nas aulas de Formação Musical, eu tive sempre presente esse meu objetivo que era desenvolver “os abdominais”, a técnica, a destreza, está a ver? Isso tinha que fazer parte. Não se pode deixar de fazer isso. É como querer correr a maratona sem fazer preparação física, não pode ser! Isso era feito com outro material, qualquer que ele fosse. Ganhava-se traquejo e depois, aí sim, ir para a música real.
- ¶ **39** A leitura deveria ser assumidamente o grande objetivo da disciplina de Formação Musical. Trabalhar para se conseguir ler o melhor possível.
- ¶ **49** [...] ser capaz de fazer o verdadeiro caminho de levar o aluno a conhecer a linguagem musical.

### **RT**

- ¶ **42** Uma boa Formação Musical facilita o desempenho das outras disciplinas de música, uma vez que a disciplina tem como objetivo desenvolver a compreensão teórica da música, o seu sentido auditivo e interpretativo e ainda o sentido estético da obra a estudar.

### **TM**

- ¶ **2** Consideravam a disciplina pouco ativa e pouco exigente. Lamentavam-se sobretudo da deficiente leitura, memória musical e desenvolvimento da audição musical.

## **OBJETIVOS EDUCATIVOS – UNIDADES DE SENTIDO**

Os objetivos por que se regiam que no passado a disciplina de Formação Musical e suas antecessoras atendiam ao propósito de ensinar o aluno a ler (ritmo e solfejo) e a tomar conhecimento dos conceitos teóricos da música. Além deste, são ainda referidos outros objetivos relacionados com a escrita musical e o desenvolvimento das competências auditivas e da memória musical. Estes objetivos eram concebidos com base no princípio de que todo o trabalho pedagógico desenvolvido nesta(s) disciplina(s) servia um tipo de ensino muito voltado para a disciplina de Instrumento, estando essa prática pedagógica (Formação Musical) desprovida de uma visão mais abrangente do que representava a linguagem musical (Pro-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos). Por essa razão se considera em *Prof-E.Sup* que tais objetivos em nada se relacionavam com “qualquer tipo de imperativo de aprendizagem musical”. Noutra perspetiva, também é possível encontrar referências a objetivos relacionados com o desenvolvimento da técnica e da destreza musical como base para o trabalho a realizar posteriormente com a música de repertório. Por fim foram ainda referidos objetivos que visavam o desenvolvimento da audição interior, da percepção e compreensão musical. A estes estavam associados a vivência e a prática musical de uma forma mais

natural e condizente com necessidades contemporâneas, de que é exemplo o caso referido em Prof-E.Sup, onde os alunos [em contexto de projeto] criativamente tiveram de “fazer música” de vários estilos: “tiveram que compor, tiveram que escrever, tiveram que improvisar”. Na atualidade, considera-se em *Prof-E.Bas/Sec* que os “grandes objetivos da disciplina de Formação Musical continuam a passar pela compreensão e interpretação da linguagem musical”, fazendo-se assim sentir no presente uma influência daquilo que foram, no passado, os objetivos desta disciplina. Do mesmo modo em *Pro-E.Sup* e *Prof-Apos* entende-se que esta disciplina atende a objetivos como desenvolver a memória musical, ensinar a ler, a ouvir, a compreender e a refletir acerca da música. Os objetivos relacionados com a leitura e o desenvolvimento auditivo surgem realçados em *Prof-E.Bas/Sec* entendendo-se que a teoria musical apenas deve constituir objetivo de ensino na medida do que for necessário. Refere-se ainda que enquanto disciplina, a Formação Musical e os seus professores atuam num âmbito alargado dos conteúdos e da linguagem musical por forma a poderem assim responder às necessidades dos alunos e à resolução de problemas, sejam eles a nível auditivo, rítmico, melódico ou harmónico. Um último aspeto a salientar em termos de objetivos educativos, prende-se com o apoio e com a preparação dos alunos, seja para a disciplina de Instrumento, seja para as outras disciplinas (*Pro-E.Sup*; *Prof-E.Bas/Sec*; *Prof-Apos*). Este alinhamento dos objetivos da disciplina de Formação Musical às outras disciplinas vem referido como uma forma de tornar mais valiosa e mais útil esta disciplina que tem ainda como propósito ser uma disciplina mais musical e artística. Em termos de objetivos educativos, entende-se ainda que no futuro a disciplina de Formação Musical deverá manter como propósito o ensino da leitura e da percepção musical de modo a tornar os alunos mais autónomos nas suas práticas musicais. Neste contexto, a disciplina deverá ainda acompanhar a evolução dos seus alunos mantendo o rigor e a técnica como suporte da arte musical, fazendo ainda com que cada uma das suas aulas seja uma performance artística (*Pro-E.Sup*; *Prof-E.Bas/Sec*; *Prof-Apos*). Os objetivos educativos que atendem ao desenvolvimento da literacia musical são perspetivados como indo além do que é simplesmente a leitura e a escrita musical. Refere-se, por isso, que em Formação Musical o conceito de saber música não se poderá limitar apenas ao saber ler e escrever música, mas também ao saber tocar, saber cantar, saber analisar, saber refletir acerca da música, saber criar. São objetivos que permitem à disciplina de Formação Musical cumprir a missão de

levar os seus alunos a tomar conhecimento do que representa a linguagem musical. Neste contexto realça-se ainda como objetivo educativo a valorização do corpo em movimento numa tradução “incorporada” das qualidades expressivas, emocionais e energéticas da própria música (Pro-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos). Entende-se, finalmente, que os objetivos educativos da disciplina devem ainda ter em conta que os seus alunos não serão todos profissionais na área da música, pelo que a disciplina terá de lidar com uma realidade que é a de apenas dar a conhecer a música como uma “coisa fascinante, que de facto é” (Prof-E.Sup).

### 2.2.1.8. PERFIL DO PROFESSOR

#### PERFIL DO PROFESSOR – Grupo 1 **Prof-E.Sup**

##### **EL**

- ¶ **16** Falando no perfil de professor de Formação Musical, as exigências ditavam que o professor de Formação Musical tinha que ser um músico e, portanto, estar preparado musicalmente.
- ¶ **16** Concluindo, o perfil do professor passa por alguém que domina de forma inequívoca os conteúdos científicos, possui formação em psicopedagogia e didática específica – o saber e a competência de ser professor - e possui um conjunto de qualidades que passam por uma capacidade de reflexão sobre a sua prática; capacidade de inovação; capacidade de iniciativa e tomada de decisões; (o professor é um decisor curricular) saber trabalhar em equipa; possuir motivação de autoaperfeiçoamento permanente, ser um agente de mudança e de diálogo com os seus pares. Em suma um conjunto complexo de conhecimentos, destrezas e atitudes que conduzam a um perfil de profissionalismo docente. Do ponto de vista musical um professor que tem uma filosofia de ensino assente em bases sólidas de conhecimento científico/ artístico e pedagógico, capaz de transmitir valores estéticos e humanistas com o propósito de formar jovens músicos, mas também cidadãos no mundo.
- ¶ **32** Por isso, voltando à sua questão, o perfil e a identidade de um professor de Formação Musical deve ser sempre centrado nessa ideia de ser um profissional em educação que tem na base uma formação altamente especializada em música, nos fundamentos da música, na teoria e na prática. O perfil tem que ser este e a formação académica tem que ser pensada em função disso. Tem que permitir um percurso académico a pensar na Formação Musical e naquilo que é o perfil que o aluno deve ter à saída de uma licenciatura.

##### **FC**

- ¶ **33** Um professor de Formação Musical tem que ter, por isso, uma forte preocupação musical. Não só na escolha do repertório mas em tudo o que faz. Se vamos fazer uma leitura de uma chanson ou de um lieder, temos que estar 5 ou 10 minutos só a fazer música. Eu acho que esse tipo de preocupação começa a surgir, sobretudo quando comparo com aquilo que se via há 10 anos. E eu acho que isso tem que ver com as mudanças de que já falei há pouco. Mas atenção, também sinto que há professores da velha guarda que continuam a trabalhar um bocadinho como se trabalhava antes.

¶ **60** Pois! Há, infelizmente, uma diversidade de perfis.

¶ **66** Bom, em começo por dizer que uma aula de Formação Musical é, ou deveria ser, uma aula de música. Depois diria ainda que um professor de Formação Musical deve e deveria ser sempre, em primeiro lugar, um músico. Tudo o resto faz sentido se respeitar estas duas premissas.

#### **JB**

¶ **12** A quantidade de professores [de Formação Musical] com uma musicalidade sofrível, para dizer o mínimo, era muito evidente. Ainda hoje isso se vê: numa dimensão onde seria exigível o mais refinado nível de crítica, criatividade, musicalidade, etc, encontramos pessoas com uma visão muitíssimo asséptica da música

#### **MHC**

¶ **18** Vou-lhe dizer uma coisa que pode não parecer muito importante, mas que para mim é. É algo que não está diretamente explícito na aprendizagem, mas que até está lá: é o músico que é professor. Em que ele não está a ensinar nada, mas que a gente está a ouvir, estamos a ouvir o que ele toca. Isso é muito importante.

¶ **18** Isto para mim é um ensinamento pedagógico de valor, porque eu considero que o professor de Formação Musical tem que ser um músico de excelência, nomeadamente um harmonizador.

¶ **18** De modo que, para concluir, o bom som do professor é tanto mais necessário quanto menos o aluno sabe. Por causa disto, eu considero que o professor de Formação Musical não é aquele que está ali a um canto, que é um professor qualquer que nem toca, nem nada. É justamente o contrário. É o melhor músico.

### PERFIL DO PROFESSOR – Grupo 2 **Prof-E.Bas/Sec**

#### **JPMS**

¶ **16** A ideia muito clara que eu tenho é que, antes de 1983, a maioria dos professores podia dar aulas de Formação Musical, qualquer professor de instrumento poderia ser professor de Solfejo ou de Educação Musical. E eu fui um desses casos. Até ao ano 2000 fui simultaneamente professor de Formação Musical e de Piano [...] Há um bocadinho aquela tendência, que eu não contrário, de que quem não queria ser músico ia para professor de Formação Musical. Isso acontecia, claro. Era uma saída e não vejo nada de mal nisso. Se calhar até era bom, porque ao menos tínhamos professores de Formação Musical que, melhor ou pior, eram músicos. Conheci e conheço alguns professores do Conservatório assim e que eram muito bons professores, com vocação e com grande dedicação para a Formação Musical. Naturalmente que também havia alguns professores fraquinhos. Mas isso, sempre houve e haverá sempre.

¶ **22** Eu conheço colegas, e se calhar tu até deves saber de alguns, que são incrivelmente bons a nível auditivo. Fazem ditados musicais a cinco e a seis vezes sem um único erro, mas depois, quando se aproximam de um instrumento, aquilo nem se pode ouvir, não têm uma relação por pequena que seja com o instrumento e, de alguma forma, isso acaba por se refletir nos alunos. Mais não seja porque o seu trabalho em sala de aula não tem nada a ver com a formação do aluno enquanto músico e instrumentista. Isto é de tal forma um problema, que depois tens professores de Formação Musical que acham que o importante é ter um grande ouvido e, em contrapartida, ouves alunos a tocar um instrumento em que percebemos imediatamente que não ouvem nada... nem percebem o que querem fazer.

¶ **48** Quando me perguntam o que é um bom professor de Formação Musical eu defino rapidamente: é um músico que na sua atividade como professor tem o ensino de tal maneira

estruturado que os seus alunos num espaço de tempo relativamente curto não vão precisar do professor para nada. Isto para mim é um bom professor: é um professor eficiente e que fornece aos alunos a autonomia de que eles precisam para a sua vida profissional.

**NR**

- ¶ **26** Por exemplo, eu enquanto professor de Formação Musical, dá-me jeito saber tocar piano e saber cantar

**PL**

- ¶ **42** Antes de mais, como qualquer outro professor, deverá ser uma pessoa bem formada em termos pessoais e sociais. Deverá ter uma base sólida em termos de conhecimentos e destrezas musicais. Por último e não menos importante, ter uma boa formação profissional.

**PN**

- ¶ **26** Era um professor com bastante experiência em termos de Composição, como dizia, os ditados eram criados na hora, os ditados melódicos... Portanto eram professores com bastante experiência, em termos pianísticos, mas também em termos de Composição e de Análise Musical.

- ¶ **28** [...]eram pessoas muito bem preparadas musicalmente, muito bem preparadas, às vezes na motivação para a aprendizagem é que poderia haver alguma lacuna, mas musicalmente eram muito bem preparados, sim.

- ¶ **50** Tem que ser um professor, vou-me repetir, tem que ser um professor que seja extremamente conhecedor da linguagem musical, de como é que funciona essa linguagem, ter experiência, além de saber. Tem que ser alguém que tenha experiência, que já foi, ou é músico, que já passou pelo palco, por exemplo.

**PM**

- ¶ **16** [...] o Professor de Formação Musical tem que ser músico. Não me parece que isso fosse assim entendido muitas vezes no passado [...] o professor de Formação Musical é aquele que tem que reunir um maior número de competências musicais para as transmitir e desenvolver nos alunos [...] Portanto, sem fugir, à questão, o perfil do professor tem que responder a isto tudo. Tem que responder à técnica, às competências e, sobretudo, à parte musical.

- ¶ **40** Acho que é importante esta ligação a música através do instrumento. Nós, Professores de Formação Musical, temos que fazer música, seja a tocar, seja a cantar. Portanto, respondendo à tua pergunta, não parar de tocar. Isso é importantíssimo. Seja para quem for. Nós temos de executar um instrumento



**MFS**

- ¶ **23** [...] mas começámos a ter cada vez mais professores de Formação Musical que são professores de Formação Musical e não são músicos. Mas atenção: até eu me incluía nesse grupo. É que eu compunha canções, não tocava. Era muito diferente do meu marido que está num coro sinfónico e que passa a vida a fazer concertos. Agora, está a ver, só são professores de Formação Musical. Isso vai criar lacunas não só do ponto de vista musical, como também do ponto de vista cultural e até do conhecimento da História da Música.
- ¶ **51** Numa outra vertente, é de referir que os professores Formação Musical têm que ser músicos, mesmo que não sejam virtuosos. Não têm de ser uma Maria Callas, mas têm que ter uma prática musical.

**RT**

- ¶ **44** Segundo, falando de perfil, eu estou certa de que cada professor de Formação Musical deveria manter sempre a prática instrumental com o instrumento a que estivesse ligado. Acho fundamental um professor de Formação Musical domine minimamente um instrumento. Isso facilita-lhe a leitura e escolha de obras a apresentar nas aulas.

**TM**

- ¶ **24** Têm de ter conhecimento e tanto quanto possível prática de contraponto, harmonia, análise, composição de várias épocas e estilos, ritmo, movimento em múltiplos aspetos, formas e escrita das mais antigas às contemporâneas, improvisação, história da música ocidental e do mundo, tocar e saber improvisar num instrumento harmónico, vasto conhecimento de repertório musical, cultura geral. Cultura das artes, literatura, poesia, teatro, psicologia.

## PERFIL DO PROFESSOR – UNIDADES DE SENTIDO

Numa visão menos favorável sobre o perfil do professor de Formação Musical é possível encontrar em *Prof-E.Sup* e *Prof-E.Bas/Sec* a referência à existência de professores que, tanto no passado como no presente, têm um nível musical considerado baixo, não obstante a exigência de uma boa preparação musical para o exercício da atividade docente. A complementar essa ideia, em *Prof-Apos* refere-se que, num passado mais recente, se tem verificado a existência de professores de Formação Musical que apenas são professores, não estando estes ligados a uma qualquer prática musical. Este aspeto vem também mencionado em *Prof-E.Bas/Sec*. Porém, neste grupo de professores dá-se também conta de que no passado o perfil do professor de Formação Musical se caracterizava por ser um professor que estava melhor preparado musicalmente, fosse ao nível do Instrumento, fosse ao nível da Análise ou da Composição. Numa referência aos aspetos que devem atualmente caracterizar o perfil do professor de Formação Musical, refere-se em *Prof-E.Sup*, *Prof-E.Bas/Sec* e *Prof-Apos* que estes professores devem ter uma prática musical regular, devem ser músicos, reunir um maior número de conhecimentos e competências musicais que possam ensinar e desenvolver junto dos seus alunos. Em *Prof-E.Sup* refere-se que, não obstante uma diversidade de perfis que se verifica atualmente no grupo dos professores de Formação Musical, há uma maior preocupação com a parte prática da música que deve estar presente quer na vida dos professores, quer na própria disciplina. Refere-se ainda que, além dos conhecimentos musicais, o professor está mais conhecedor dos aspetos didáticos e pedagógicos, essenciais à sua prática docente. Na forma como se perspectiva no futuro o perfil do professor de Formação Musical, considera-se em *Prof-Apos* que, além dos conhecimentos musicais (contraponto, harmonia, análise, composição de várias épocas e estilos, ritmo, movimento em múltiplos aspetos, formas e escrita das mais antigas às contemporâneas, improvisação, história da música ocidental e do mundo, tocar e saber improvisar num instrumento harmónico, vasto conhecimento de repertório musical), o professor deverá ser um indivíduo globalmente culto, possuidor de conhecimentos ao nível das artes, da literatura, poesia, teatro e psicologia.

## 2.2.1.9. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

### PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – Grupo 1 Prof-E.Sup

#### EL

- ¶ **4** Sabíamos cantar tudo. No segundo ano o solfejo era cantado e no terceiro ano já era rezado (o célebre solfejo de Artur Fão) e tínhamos ainda os ditados.
- ¶ **6** Era a disciplina dos ditados, a disciplina da teoria e que os alunos nem sequer entendiam para que é que servia, nem qual era a relação que a disciplina tinha com o instrumento.
- ¶ **6** Eu lembro-me de ser confrontada com situações em que não se cantava nas aulas de Formação Musical no Conservatório.
- ¶ **6** Estava completamente desassociada da realidade. Aquilo [construção de escalas] era para eles uma questão “teórica” e não era “música”... Era uma disciplina que eles tinham, onde aprendiam umas coisas muito aborrecidas.
- ¶ **10** Os alunos foram criando também a ideia de que a Formação Musical era uma disciplina para se fazer [...] era tudo muito repetitivo, havia o estigma de ser vista como uma disciplina teórica.
- ¶ **18** Enquanto aluna uma das coisas que mais senti foi o facto de se dar demasiada atenção à leitura e ao solfejo. Nós só sabíamos ler e tocar as coisas que tínhamos na nossa frente na aula de piano e na Formação Musical era igual. A mudança começou a sentir-se quando em determinada altura, se passou a pedir para improvisar e até a fazer outras coisas que não o solfejo. Por exemplo eu lembro-me do professor Cândido Lima se sentar ao piano a tocar e colocar questões sobre o que estava a tocar. Isto mostra que aquele trabalho muito centrado no solfejo estava a dar lugar a uma conceção de ensino em que a música passava a ser o ponto fulcral.
- ¶ **18** Também não se deixaram de vez determinadas práticas, o que acontecia é que a forma era diferente [pausa breve] era uma formação holística. Continuou a haver na mesma a escrita musical onde se incluía a realização de ditados e não só, continuaram a fazer-se exercícios de teoria como classificar os intervalos e escrever as escalas... havia tudo isso nas aulas e nos testes, estava lá tudo. Acontece é que isto deixou de ser visto como um fim em si e passou mais a ser visto como um meio para chegar à música.
- ¶ **19** Estamos a dar às crianças na Formação Musical e no ensino especializado da música aquilo que elas têm lá fora [ensino genérico...] não entendo que um Conservatório de ensino vocacional de música realize um qualquer musical em vez de uma ópera infantil. No ensino genérico eu entendo e compreendo a importância de trabalhar esse tipo de repertório. No Conservatório tem que se pensar de outra forma.
- ¶ **24** A meu ver, a Formação Musical até poderia ganhar muito com esse tipo de práticas pedagógicas [práticas instrumentais]. E ganharia muito com isso porque permitiria relacionar os conteúdos programáticos da Formação Musical com a própria prática instrumental dos alunos. Era uma Formação Musical mais próxima da realidade dos alunos e estes sairiam beneficiados com isso.
- ¶ **26** Em síntese, leitura e escrita musical como mera destreza, sem valor estético, não me parece que deva ser feita. Porém são atividades importantes. Copiar uma partitura, refletindo sobre o que se está a copiar, ouvindo interiormente, pode e deve ser feito.
- ¶ **34** Esta componente prática terá que ser permanente e tem que estar sempre em ligação com a teoria e com as outras áreas do currículo, seja a Análise ou a História. É para este diálogo

pedagógico entre as várias disciplinas que tem de se olhar no futuro. A meu ver, é a única forma de acabarmos de vez com essa ideia de que estudar música é tocar um instrumento.

#### **FC**

- ¶ **12** Eu lembro-me perfeitamente de haver um professor (eu já não me lembro quem é que usava bastante o Piano e que fazia muito trabalho do ponto de vista da harmonia. Fazíamos muito trabalho de transposição e isso até teve um impacto interessante sobre mim porque eu tinha ouvido absoluto antes.
- ¶ **18** [...] grande parte das atividades desenvolvidas nas aulas de Formação Musical estavam relacionados com aquilo a que nós chamamos de solfejo: leitura do nome de notas com ritmo associado. O tradicional solfejo rezado. E porquê? Porque era preciso ler. Não havia necessariamente o som associado. A maior parte dos professores não tinha essa sensibilidade porque o que importava era a destreza na identificação do nome das notas com o ritmo que lhe estava associado. Portanto, isto era um tipo de atividade que se fazia. O segundo tipo de atividades, era a realização de exercícios que tinham a ver essencialmente com a identificação de intervalos, achando que a aprendizagem dos intervalos era a chave para a compreensão da melodia.
- ¶ **29** Continua-se, obviamente, a desenvolver as competências de leitura. Continua a haver atividades de leitura de notas com ritmo associado, o solfejo rezado. Mas essas atividades são colocadas em contexto, têm um fim, tem um propósito. Não são vistas como: “- *Ok, vamos todos fazer solfejo durante esta aula.*” *Solfejar de manhã até à noite, está a ver? Estas atividades agora aparecem com um fim específico, com uma razão pedagógica específica, com uma razão didática específica.*
- ¶ **29** A teoria atualmente, surge como resultado de todas as aprendizagens feitas do ponto de vista auditivo. Portanto, a teoria surge na parte final e não no início. Ou pelo menos é disso que se fala.
- ¶ **39** Mas a improvisação como instrumento para o desenvolvimento de competências musicais, isso é que não existe! Ou seja, do ponto de vista da aquisição de competências ou do desenvolvimento de competências musicais, a improvisação deveria surgir quando essas competências já foram adquiridas ou desenvolvimento até um certo ponto.
- ¶ **64** A primeira mudança era aquela que estávamos a falar há pouco: pedir aos professores de Formação Musical que incluam tarefas e atividades com o instrumento dos alunos da aula Formação Musical.

#### **JB**

- ¶ **8** [...] as estratégias de aula e a avaliação formavam – e continuam a formar – um círculo fechado: nas aulas pratica-se à exaustão os expedientes que se vão verter em exame.
- ¶ **10** O que se faz é repetir de modo mais ou menos acrítico alguns expedientes que depois se virão a avaliar. Ditados e leituras.
- ¶ **22** Mas pode-se afirmar com toda a segurança: a passagem por este tipo de atividades [criatividade: improvisação e composição] nas aulas de Formação Musical é residual, com toda a certeza.
- ¶ **22** A criatividade, através da improvisação e da composição, devia ser o palco regular das atividades da disciplina de Formação Musical. Pois é neste domínio de que se podem explorar, em síntese, praticamente todas as dimensões do conhecimento musical, rítmica, melódica, harmónica, estrutural.
- ¶ **28** Abdicação do predomínio da dimensão simbólica, com a adoção de atividades que cultivem a audição ativa, a audição interpar, a criatividade em composição e improvisação.

## MHC

- ¶ **8** Antes de mais, esta disciplina de Formação Musical até o ser, foi mudando de nome, por exemplo, já foi Solfejo, Educação Musical... Eu lembro-me de ser aluna e de haver uma cisão muito grande entre o que era o Solfejo e o que nós fazíamos no privado [ensino]. Porque havia essa ideia de que nós no privado tínhamos muitos momentos em que fazíamos música e quando íamos fazer o exame ao Conservatório, diziam-nos que íamos fazer o exame e aí nós acionávamos o modo ditados e leituras porque era isso que nos ia ser pedido.
- ¶ **8** Bem, os ditados que tínhamos de fazer eram de facto uma tarefa extremamente árdua. Quando eles começavam com os ditados a quatro vozes, aquilo era uma audição para cada voz e nós tínhamos quatro vezes para ouvir uma voz e escrever, mais quatro vezes para ouvir duas vozes, mais quatro vezes para ouvir três vozes e, no fim, mais quatro vezes para ouvir as quatro vozes. Era um exercício de treino para decorarmos rapidamente o que tínhamos de escrever. E se não se decorava, não havia uma estratégia para ajudar o ouvido a ouvir harmonicamente.
- ¶ **8** Outra representação que eu tinha da Formação Musical lá do Conservatório era que, de facto aquilo era apenas um conjunto de leituras, para além do treino dos ditados. Agora veja, nós que não andávamos no Conservatório, fazíamos tantas coisas para além das leituras e dos ditados...nem imagina.
- ¶ **8** Resumindo e concluindo Formação Musical era um conjunto muito restrito de exercícios de treino, sem a aquela dimensão da audição e compreensão musical.
- ¶ **10** [...] nós na escola de música tínhamos uma roda. Não tínhamos cadeiras e estávamos à volta do professor a fazer exercícios auditivos. Depois tínhamos uma mesa redonda para onde íamos trabalhar, à volta do professor. Nós não copiamos porque isso não era uma coisa de que tivéssemos necessidade. Nós primávamos o nosso ouvido. Estávamos numa rodinha e fazíamos os exercícios escritos ou até acontecia de um aluno estar na cauda do piano fazer algum exercício, enquanto outros estavam no chão, por exemplo. Eram turmas mais pequenas e havia um contacto muito próximo entre nós, cantávamos, improvisávamos em conjunto com harmonia, com vozes e outras coisas...
- ¶ **12** Nunca aquilo se tornava uma coisa mecanizada, estávamos constantemente a resolver problemas, era muito engraçado, mesmo nos intervalos. Só para lhe dizer muito rapidamente, nós lidávamos com o solfejo de tal maneira, que tinham várias tonalidades, nós desde muito cedo tínhamos que lidar com o solfejo silábico em muitas tonalidades e, parecendo que não, aquilo estava muito fluido. Ah! Depois tínhamos ainda outra ferramenta, que era, como nós trabalhávamos improvisação com base nos modelos do repertório que aprendíamos [...] O professor utilizava aquelas canções para fazer inúmeros exercícios. Num dos exercícios, o que nós fazíamos era a transposição oral, não estamos a falar de transposição visual, estamos a falar de transposição oral.
- ¶ **26** Na minha visão de Formação Musical considero que não se pode estar como se está hoje. Se você for ver como está a Formação Musical atual vai admirar-se com uma abordagem que, não sendo nova (lá está, vem do passado) é absolutamente mecânica. É a ideia de ter tudo mecanizado.
- ¶ **30** Os conteúdos harmónicos, ritmicos, melódicos e toda a classificação dos conceitos estava sustentada em material sonoro. E eu disse cá para mim: assim, sim! Afinal há esperança. Pensava eu que esta maneira de ensinar música na Formação Musical já tinha morrido, mas afinal não. É que eu tenho ido às escolas e só se vê que as crianças não cantam, não gostam de cantar, tem dificuldades em fazer uma melodia, tem dificuldade em memorizar, porque não sabem ou porque não gostam... Só estão agarradas a exercícios completamente

descontextualizados a fazer intervalos, valha-me Deus. É isto que eu tenho visto. Quando eu chego ali [Orfeão de Leiria], e vejo aquilo, aquela forma de ensinar, pensei logo que ali havia uma luz.

- ¶ **36** Eu incentivo os meus alunos, nos estágios, a desenvolverem o pensamento criativo e tenho tido contacto com alguns professores que fazem o mesmo, mas são casos pontuais. É aqui e ali. Acho que é uma área que precisava de ser mais sistematizada. A mim o que me parece é que não se sabe muito bem a forma como desenvolver atividades para o desenvolvimento do pensamento criativo. Por exemplo a improvisação melódica, além de atender a esse pensamento divergente, é uma excelente estratégia de avaliação. Repare, a improvisação é um excelente exercício harmónico. É o exercício da harmonia. Na música tonal, mesmo que seja do ponto de vista da horizontalidade, o aluno, ao improvisar, tem que fazer uma seleção que permite ao professor perceber como é que ele se relaciona com o baixo.
- ¶ **54** Não pode ser algo cristalizado no tempo e que vem ali só no compêndio de leituras. Isso não pode ser. Tem de ser algo que se mexe, que se apalpa que se transforma, que se faz, que se constrói e que serve para um cenário específico

### **JPM**

- ¶ **20** Visualizo uma sala com muito espaço para mexer e poucos alunos. A experiência física e sensorial prevalece. Há recurso aos símbolos e à escrita, naturalmente, mas sempre com o cuidado de que quando uma representação simbólica duma ideia musical é oferecida, seja apenas como uma oportunidade de re-conhecer uma aprendizagem já feita pela via sensorial. Nesta sala trabalhar-se-ia muito na base da improvisação. Cada aprendizagem nova seria reutilizada de forma criativa pela classe. Uma parte importante do tempo seria dedicada à “interpretar” com o corpo (dançar, coreografar) músicas que soam.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – Grupo 2 Prof-E.Bas/Sec**

### **JPMS**

- ¶ **10** Aquilo antigamente era solfejo puro e duro. Não havia muito mais para além disso. E o que é que fazíamos nas aulas? É fácil de dizer: olha, ou era leitura de claves solfejadas, ditados rítmicos ou melódicos, leituras melódicas e teoria. Rigorosamente mais nada [...] Era engraçado que, chegados ao fim do ano letivo, sabíamos tudo de cor. As aulas eram passadas a repetir e a repetir de tal forma que, chegávamos ao fim e sabíamos os livros sem olhar [...] Durante muito tempo era assim o ensino e o funcionamento da disciplina. Em muitos aspetos acho que o que mudou foi apenas o nome da disciplina. Não quero com isto dizer que também não houve evolução. Isso houve.
- ¶ **26** Sobre o que se passa atualmente nas aulas de Formação Musical, lembras-te de eu te ter dito que a história aqui não podia ser compartimentada? Pois é, eu estava a falar de uma certa evolução natural das coisas que é ao mesmo tempo a sua própria continuidade. É que hoje, em muitas aulas de Formação Musical ainda é assim que se ensina, ou melhor, que se pensa que se ensina música.
- ¶ **52** Quero acreditar que no futuro se vai apostar ainda mais nesta vertente prática da música. A evolução é dinâmica e está a acelerar. Vai ter de se caminhar para uma visão de Formação Musical mais próxima dos alunos e daquilo que eles fazem não só no Conservatório, como também lá fora.

## NR

- ¶ **26** Por exemplo: o ditado rítmico com notas dadas não se fazia no tempo em que eu era o aluno, começamos por fazê-lo no secundário [...]
- ¶ **32** Ai [na disciplina de Solfejo] só se aprendia a ler e depois também a escrever os ditados, embora eu acho que o solfejo e o ditado existem numa linha transversal, Eu explico: Era uma coisa que já se fazia, continua-se a fazer hoje em dia e há-de continuar a fazer-se porque é uma capacidade importante que os alunos têm de ter: ler e escrever.
- ¶ **36** Daquilo que eu vejo e falando também um pouco por mim, acho que isso da criatividade e da criação musical, se calhar é das partes menos trabalhadas. Penso que tem a ver com o facto de ser uma atividade um bocado individual. O que nós temos ali é uma turma à nossa frente e se cada aluno for fazer uma improvisação ou uma composição nunca mais acabamos aquilo, quebra também um bocado o ritmo de uma aula. Mas trabalha-se. Por exemplo numa prova do nono ano (quinto grau) a improvisação está lá. Portanto não surge do nada. Teve que ser praticado durante as aulas. Mas é como lhe digo: não é do que é mais se faz nas aulas. Até porque enquanto um está a improvisar, os outros “desligam-se” um pouco e não estão atentos a ouvir os colegas. Eu quando faço isso, faço um dia com uns alunos e um dia com outros para não estar muito tempo nessa atividade sem perder a atenção da turma.
- ¶ **54** Primeiro que tudo era necessário dar-lhe mais tempo de aula por semana. Uma vez por semana não é nada [acenando negativamente com a cabeça] Como está, é pouco. Sobretudo porque os alunos estudam na aula e têm de praticar na aula com os professores, caso contrário, nunca serão autónomos. Muitos alunos têm mesmo de estudar na aula. Temos algumas exceções. Há alunos que se preparam bem em casa. Mas uma boa parte não. E como tal só se lembram desta disciplina daí a uma semana. Depois há aqueles alunos que se tiverem um trabalho de casa para fazer, só o fazem na véspera, mas entretanto já estiveram 6 dias sem contacto com isto. Há uns poucos anos atrás, não vai há muito tempo, eram tempos lectivos 90 minutos e ainda de 45 minutos. Isso já era bom. Devia-se ir por aí outra vez.

## PL

- ¶ **8** Também se trabalhava improvisação, ainda que pontualmente. Tínhamos que saber ler, entoar, identificar auditivamente e escrever o que ouvíamos. Em termos teóricos, tínhamos que estudar. Não nos ensinavam a raciocinar. Abordavam-se as temáticas e tínhamos que decorar os conceitos.
- ¶ **10** Eu sempre gostei da disciplina de Formação Musical. Sempre gostei de cantar. Tinha bom ouvido e sentido rítmico o que me levava a ter alguma facilidade na realização dos exercícios, quer entoados, quer de identificação auditiva.
- ¶ **26** Procuramos sempre que os alunos se desenvolvam a esse nível, [criatividade] o que permite criar novas dinâmicas na sala de aula. Eles (os alunos) são muito recetivos. Nas primeiras vezes, os alunos mais tímidos sentem-se constrangidos, mas conforme vão ganhando confiança, vão aderindo com mais empenho.

## PN

- ¶ **14** Pensava-se na Formação Musical como uma disciplina cuja prática pedagógica nos ajudava a ler, a ler, a ler notas, a ler ritmos e durante algum tempo acho que era isso o essencial. Por exemplo, a parte melódica passava um bocadinho ao lado.
- ¶ **34** Nós continuamos a trabalhar a questão de leitura. Isso não é menosprezado.
- ¶ **40** Em termos de criação musical, há, logo desde cedo, a Improvisação e a Composição na sala de aula. É algo que se faz logo desde o primeiro ciclo.

¶ **56** Repare, nós temos que trabalhar também aquelas áreas que não estão no currículo e que tem a ver com falta de confiança, de nervosismo e de ansiedade para o palco. Muitas vezes nós vamos desconstruir os erros, e, no fundo, o que eles têm são problemas de confiança e de insegurança no domínio da linguagem musical. Como é que o aluno pode tocar no seu instrumento algo que ainda não compreende muito bem? Ainda não domina muito bem? Então nós, na aula de Formação Musical, teremos também de trabalhar para isso.

#### **PM**

¶ **8** [...] no passado as atividades de sala de aula eram baseadas numa matriz. Existia uma matriz de um exame e essa matriz era constituída por um determinado número de exercícios. Então nós, os alunos, eramos preparados em função desses exercícios. Não havia uma preparação para a música, assim como também não havia o sentido daquilo que se pretendia com a música. Era mais ou menos assim. Havia a preocupação da leitura e da escrita e, sobretudo, a preocupação em preparar os alunos para os exames.

¶ **36** Como atividade pedagógica, por exemplo isso da memória é feito de várias maneiras na Formação Musical. Vou dar um exemplo muito simples: faz-se um ditado de um coral numa aula, na aula seguinte já se pede ao aluno que o tenha memorizado para trabalhar aspetos relacionados com a sua harmonia. Pede-se ao aluno que de uma aula para a outra faça a memorização de uma melodia para depois de desenvolver outras competências, como por exemplo a nível rítmico, harmónico e outros conteúdos variados.

### **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – Grupo 3 Prof-Apos**

#### **MFS**

¶ **6** Mas, no dia a dia das aulas, aconteciam coisas... Até ao quarto ano, por exemplo, no dia em que se fizesse um ditado a duas vezes perdia-se 1 hora nessa atividade, imagine. Nessa altura a formação musical [Educação Musical] durava 6 anos e a realidade era assim. Quando se fazia um ditado desses, não se fazia mais nada. Era só isso que se fazia na aula. Era uma pobreza! Por isso é que eu digo que no fundo a disciplina estava muito desligada da realidade. Na vida real, ninguém está a 1 hora a fazer uma atividade assim. Depois de ter passado “pelas mãos” da Elisa Lamas é que foi diferente. Só para ter uma ideia, o primeiro período era todo para fazer trabalho oral. Chegávamos a fazer 4 ou 5 ditados a 3 vezes numa parte pequena da aula, em que ela tocava e nos pedia para cantar a voz do meio ou outra voz qualquer. Tudo isso era feito a uma velocidade tal que permitia começar a ter muita agilidade na compreensão musical [...] A verdade é que tudo o que era feito, fossem leituras rítmicas ou leituras melódicas, era no contexto de uma aula muito dinâmica em que tudo era muito rápido. Para mim isso foi um susto porque vinha de um ensino super lento, em que para fazer duas ou três leituras também se perdia outra aula.

¶ **12** A maior parte dos professores Formação Musical deixaram de fazer isso, esse trabalho técnico. Obviamente que a Formação Musical começou a produzir pessoas que leem menos, pessoas que, lendo menos, têm mais dificuldade em cantar, tem mais dificuldade em procurar pontos de apoio, etc

¶ **23** Quando a disciplina era o Solfejo (com a duração de em 3 anos), não se cantava, praticamente nada. Quando eu dei aulas ainda era essa a perspectiva de quem dava aulas. Eram solfejadores exímios, mas o ouvido... [pausa curta, gesticulando negativamente a cabeça] não estava nada trabalhado. Então, depois a disciplina passou para os 6 anos letivos, era a Educação



Musical. E aí eu acho que o trabalho da disciplina melhorou, ficou tudo mais arrumado e mais sólido. O que acontecia é que não se abordava a música contemporânea. Não havia, portanto, o conhecimento da música contemporânea na disciplina. A mudança, daí para a frente, que merece ser assinalada, foi o aparecer do repertório como o principal material didático da disciplina. Essa foi, sem dúvida, uma diferença abissal. Em vez de aproveitarmos o que estava a funcionar bem e somarmos mais coisas, não. Não se fez isso. O que se fez, foi substituir. Isso nunca se devia ter feito: deitar fora o que está a ser bem feito.

¶ **27** Portanto, o que eu quero dizer no fundo é que, desta pequena realidade que eu conheço melhor, o que a disciplina de Formação Musical é atualmente depende muito de cada realidade, de cada escola.

¶ **35** As pessoas dizem que não têm tempo [pausa curta] Olhe, isso é mentira. Isto é um pouco como a escrita criativa, que é o meu mundo, agora. Os ganhos em termos pedagógicos da invenção e da criação são muito mais rápidos que todo o outro trabalho, depois anda muito mais depressa. Eu acho uma pena [...] A velocidade a que anda a aprendizagem quando utilizamos a criatividade é impressionante e é mais significativa, sem dúvida.

¶ **49** Estou-me a lembrar, por exemplo, os alunos serem chamados a "tirar coisas de ouvido" no seu próprio instrumento. Isto torna-se mais fácil de fazer se eles tiverem os seus próprios instrumentos, além de que é mais lógico e mais conforme a realidade musical dos alunos. Em termos de conhecimentos e desenvolvimento musical, estes exercícios são tão importantes que acho que não há ditado nenhum que consiga estar a esse nível de valor.

#### **RT**

¶ **4** [...] o trabalho didático era muito centrado nos ditados e nas leituras, às vezes, rezadas.

¶ **10** Antes de vir da Hungria era quase tudo à base de leituras e solfejos, depois já havia muito mais atividades a fazer, sobretudo com um valor pedagógico maior e com mais sentido musical.

¶ **24** A prática musical nos Conservatórios agora é diferente. Penso que já ninguém dá o solfejo rezado, hoje em dia, como se fazia antigamente, se alguém o faz será uma minoria. A formação de professores aqui também tem dado o seu efeito.

¶ **30** Eu, algumas vezes, escolhia três ou quatro notas e inventava uma linha melódica para trabalhar com os alunos e depois pedia aos alunos que também continuassem a compor com o mesmo material. Ajudava à compreensão desta estrutura musical e via-se também a criatividade e o nível de desenvolvimento musical dos alunos. Na Iniciação Musical até era fácil pedir este trabalho aos alunos, mas tenho a ideia de que em anos mais avançados era mais difícil, pois exigia um nível musical mais evoluído. Acho que se trata de uma atividade importante na Formação Musical porque eles desenvolvem a sua espontaneidade e ganham autoconfiança nesta área.

#### **TM**

¶ **2** O desenvolvimento auditivo, o ditado nas suas várias vertentes, a leitura modal, tonal e atonal, a memória, os reflexos, etc, não eram objeto de atenção. Mas, a leitura dita rezada com o nome das notas e ritmos difíceis e vários aspetos de dinâmica e agógica, isso sim, revestia-se de notória exigência. Mas infelizmente a presença da música estava muito ausente.

¶ **22** Não esquecer que a prática da música implica sempre o fator memória, com especial ênfase na memória musical.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – UNIDADES DE SENTIDO

As práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Formação Musical e suas antecessoras incluíam a realização de um conjunto muito restrito de exercícios que se iam repetindo e que eram essencialmente o treino da leitura e dos ditados e exercícios de teoria. Refere-se que para a sua realização este tipo de exercícios estava desprovido de qualquer entendimento ou compreensão musical. No caso do solfejo rezado, refere-se que este apenas visava a destreza e o desenvolvimento de automatismos ao nível da leitura, estava desprovido de sensibilidade ou sentido musical, na medida em só visava a identificação do nome das notas de forma rápida e consoante o ritmo que lhes estava associado. Ao nível do ditado, esta prática implicava, por exemplo, que se decorasse os excertos a escrever, não havendo, também aí qualquer cuidado pedagógico com o desenvolvimento da percepção musical ou da compreensão harmónica desses excertos. A estas atividades juntavam-se ainda os exercícios teóricos, também eles desassociados de qualquer prática musical (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos). Todos os exercícios eram realizados com base numa matriz de provas de exame, pelo que as preocupações pedagógicas dos professores tendiam mais para os momentos de avaliação do que para a vivência e prática musical (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec). Numa perspetiva diferente acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no passado, há a realçar a realização de uma maior variedade de atividades musicais de que são exemplo a leitura entoada de repertório, a transposição, a improvisação com base nos modelos de repertório, o estudo da harmonia, o desenvolvimento da percepção musical, a análise musical, entre outros, num contexto de aula mais dinâmico e que privilegiava a prática musical através da oralidade. Conforme se refere em *Prof-Apos*, o desenvolvimento deste tipo de atividades coincidiu com o período em que a disciplina se passou a designar por Educação Musical e tinha a duração de 6 anos. Até à atualidade, exercícios como a leitura, a identificação e a escrita musical têm-se mantido como práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical, porém tais exercícios vão-se desenvolvendo de uma forma mais holística em que, pela vivência e pela prática musical, integram conhecimentos de outras áreas curriculares como é o caso da História da Música e da Análise Musical. São exercícios que, não sendo um fim em si mesmos, têm em conta um fim específico, uma razão didática e pedagógica

diferente de outrora (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos). Não obstante esta visão atual sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Formação Musical, refere-se ainda em *Prof-E.Sup* a realização de práticas pedagógicas mecanizadas, descontextualizadas entre si e que, numa aproximação aos seus modelos antigos, mais não são do que repetições de “modo mais ou menos acrítico [de] alguns expedientes que depois se virão a avaliar. Ditados e leituras”. No domínio da criatividade, verificam-se posições diferentes sobre o seu desenvolvimento na disciplina de Formação Musical. Enquanto alguns professores (Prof-E.Bas/Sec) referem a inclusão da improvisação e da composição musical como práticas pedagógicas da disciplina, outros professores (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec) mencionam que este tipo de prática ou não se realiza ou, a realizar-se, é com muito pouca frequência, apontando-se como razão a falta de tempo e a valorização de outras áreas de conteúdo do âmbito da Formação Musical. Sobre esta matéria, refere-se em *Prof-Apos* que a falta de tempo não pode ser a desculpa para que não se realizem práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento da criatividade. Acrescenta-se que a consideração deste tipo de prática resultaria numa aprendizagem musical mais rápida e significativa. Por fim, a memorização é também referida em *Prof-E.Bas/Sec* como uma prática que, desenvolvendo a memória musical, serve a abordagem a outros conteúdos musicais, assim como o desenvolvimento de competências rítmicas, melódicas e harmónicas. O desenvolvimento de atividades pedagógicas em que se inclua a memorização musical vem apresentado em *Prof-Apos* como sendo uma prática pedagógica a considerar no futuro desta disciplina. Acrescentam-se ainda como exemplo outras atividades de que são exemplo: “tirar coisas de ouvido” no seu próprio instrumento, tornando a escrita e o ditado mais lógico, mais conforme com a realidade musical dos alunos e com um maior impacto na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento musical (Prof-Apos). Esta proposta segue a ideia de que as futuras atividades pedagógicas da disciplina de Formação Musical devem ser práticas, incluir a prática instrumental, a audição ativa, a improvisação e a composição musical sem que, contudo, se sobrevalorize o domínio simbólico da linguagem musical (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec). Entende-se que as práticas pedagógicas desta disciplina possam ser desenvolvidas em espaços próprios e multifuncionais, que possam ir ao encontro da realidade dos alunos, dentro e fora dos Conservatórios (Prof-E.Sup).

### 2.2.1.10. PRÁTICAS VOCAIS E INSTRUMENTAIS

#### PRÁTICAS VOCAIS E INSTRUMENTAIS – Grupo 1 **Prof-E.Sup**

##### **EL**

- ¶ **24** A voz e o canto estão realmente presentes. Agora, daquilo que eu tenho presenciado acho que as práticas instrumentais não são atividades muito comuns nas aulas de Formação Musical.

##### **FC**

- ¶ **12** Apesar de nessa altura a maior parte dos professores não harmonizar e não tocar nada ao Piano, cantava-se muito [...]
- ¶ **12** Eu acho que o Instituto Gregoriano era uma escola um bocadinho diferente e especial. Formavam-se muito bons músicos na altura em que estudei lá. Acho que tinha que ver com isto, com o facto de se cantar muito e de alguns professores, por alguma razão, usarem o Piano.
- ¶ **29** Acrescentava ainda que passamos de uma disciplina onde praticamente não se cantava, para uma disciplina onde, com ou sem acompanhamento do Piano, claramente se canta grande parte do tempo.
- ¶ **41** Práticas vocais? Oh, isso há sempre! Mas é interessante perguntar isso porque para mim se um dos objetivos da aprendizagem musical passa pela aprendizagem de um instrumento, um dos problemas que vejo em Formação Musical e que ainda não está totalmente debelado é a distância que existe entre a aula de Instrumento e a aula de Formação Musical. Durante muitos anos o que eu tentei fazer, e fiz, foi tentar aproximar estas duas disciplinas. Isto é possível quando os professores de Formação Musical pedem aos alunos para levarem o instrumento deles para as aulas de Formação Musical. Vamos imaginar uma leitura rítmica que é feita no quadro: acabou de ser feita com a voz ou com o corpo e agora dizemos: “- Vamos pegar nos instrumentos e vamos fazer a mesma leitura rítmica”. O que é que muda? Muda uma coisa fundamental. De repente aquilo que era som tem agora uma forte componente motora. É uma aprendizagem adicional.
- ¶ **43** Eu sei que muitos dos alunos que temos aqui [ESML] e que têm saído do Mestrado do Ensino da Música tentam de alguma forma implementar algumas dessas práticas. Mas pedir aos alunos para levarem o instrumento para a sala de aula de Formação Musical, aí é mais difícil. E é difícil porque significa que os pais terão que carregar o instrumento mais que um dia. Implica da parte dos professores de Formação Musical um conhecimento mais aprofundado sobre os instrumentos, algo que às vezes não existe. Implica ainda uma dinâmica de aula um bocadinho diferente.

##### **JB**

- ¶ **22** Quanto a práticas vocais, não sei se existem mais. Algo me diz que pode ter acontecido muito mais prática vocal antigamente. Lembro-me que havia uns métodos de canto coral, de Tomás Borda, por exemplo, e outros. O meu pai aprendeu música em criança e tinha ainda, de memória, muitas melodias desse livro, antes de falecer. Mas a tradição dos conservatórios deve ter mandado isso às urtigas.

##### **MHC**

- ¶ **38** Eu não percebo porque é que os instrumentos estão metidos nas caixas. É muito importante não descurar toda uma cultura auditiva. Isso é o nosso primeiro instrumento. Depois o instrumento que tocamos passa a ser parte de nós.

**JPM**

- ¶ **8** Defendi sempre, e continuo a pensar, que o pequeno grupo é o espaço ideal para este tipo de ensino. Os alunos têm neste contexto a oportunidade de interagir de múltiplas formas com os colegas e com o professor. Por exemplo, muitos alunos apreendem com maior facilidade a partir da própria experiência de fazer (i.e. uma harmonização ao piano), enquanto outros talvez beneficiarão da observação dos colegas antes de tentar eles próprios. A pertença ao grupo, se este não for demasiado numeroso, oferece ao aluno melhores oportunidades de identificar as peculiaridades do seu estilo de aprendizagem.

PRÁTICAS VOCAIS E INSTRUMENTAIS – Grupo 2 **Prof.E.Bas/Sec**

**JPMS**

- ¶ **42** Eu percebo que cantar possa ser uma forma de ensinar música aos meninos, mas não posso deixar de dizer que vejo muito abusar-se das práticas vocais na aula de Formação Musical. E o problema é que se canta por cantar sem saber o que se está a fazer. Sem uma compreensão musical, entendes.
- ¶ **42** Perguntavas também sobre as práticas instrumentais nas aulas de Formação Musical. Sei que isso é umas das coisas que alguns professores fazem. Eu não. Só isso de pôr 13 ou 14 alunos a montar os instrumentos e a afiná-los já se perdeu tempo precioso. No Conservatório, na prova oral, os alunos têm uma prova de transposição memorizada para todos os tons. Neste exercício dá-se a possibilidade de eles levarem o instrumento e de, se quiserem, a tocarem. Isto assim, parece-me bem, mas o problema é que no dia a dia das aulas isto é quase impraticável, primeiro porque alguns alunos não podem levar o instrumento, depois há outros que não o têm, depois chegam à aula têm de montar o instrumento, lá com aquelas “coisinhas” todas, depois é a desculpa que não aqueceram, no fim volta o ritual de limpar e desmontar... estás a ver? Quando terminas a aula vês que perdeste imenso tempo e não podes dizer com toda a certeza que os alunos evoluíram muito só porque fizeram uma aula com os instrumentos.

**NR**

- ¶ **38** As práticas vocais, sim. Claramente. Em Formação Musical os alunos têm sempre que cantar. Já as práticas instrumentais, isso nem tanto. Embora até se vá pedindo alguma coisa nesse sentido. Às vezes peço aos alunos para trazerem o seu instrumento e em vez de ser eu a tocar o ditado é o aluno que toca no seu Instrumento. Mas isso não é uma prática tão regular como cantar.

**PL**

- ¶ **28** Na Formação Musical trabalhamos em turma, pelo que, seja em termos vocais, seja em termos instrumentais, é possível desenvolver essas mesmas práticas [...] Este tipo de práticas é mais acentuado no decorrer do primeiro ciclo e tem grande importância a diversos níveis. Para além dos aspetos musicais, desenvolvem-se competências sociais, de interajuda e de trabalho colaborativo.

**PN**

- ¶ **40** Sobre as práticas vocais e instrumentais: práticas vocais sim, práticas instrumentais nem tanto. Isso deve-se muito à falta de espaço e de tempo, mas práticas vocais, sim, em todas as aulas.

**PM**

- ¶ **30** Práticas vocais? Ui! Isso é constante [com um tom de afirmativa certeza] As práticas instrumentais é que nem sempre. Até porque estamos a falar de um constrangimento que não é só a carga horária, mas também o facto de termos turmas de 28 alunos por exemplo [...] Mas sempre que possível, isso sim, uso esse tipo de estratégias. Mas não tanto como cantar, claro.
- ¶ **30** Eu aplico muito a estratégia em que os alunos passam pelo piano. Serve para eles terem um papel enquanto dinamizadores da própria aula, mas sobretudo para aplicarem num instrumento aquilo que está a ser trabalhado. Eu faço isso muitas vezes

PRÁTICAS VOCAIS E INSTRUMENTAIS – Grupo 3 **Prof-Apos**

**MFS**

- ¶ **37** À partida sim [práticas vocais e instrumentais em Formação Musical]. Convinha era que as pessoas [professores] soubessem bem o que estão a trabalhar e como o vão fazer. Acho que todos deveriam ter uma boa formação nesse sentido. Uma boa técnica vocal para saberem guiar os alunos. Sobre a ideia de usar instrumentos, também me parece que seria positivo os alunos tocarem uns para os outros e associar a isso outros trabalhos, sobretudo a análise musical. No fundo seria uma forma de não desligar a Formação Musical de todo o trabalho instrumental que está a ser feito. Depois há ainda outra vantagem muito grande que tem a ver com o nível auditivo dos alunos – é muito superior quando ligado ao timbre do seu instrumento. Isso, realmente, não se deve descurar.

**RT**

- ¶ **32** A prática vocal na sala de aula é uma constante e é muito importante para aquilo que estava a falar há pouco sobre o funcionamento da aula de Formação Musical. Como dizia o Kodály, basta cantar para aprender música, é claro, dando atenção à afinação desde o princípio. Já a prática instrumental, isso era quase só o instrumental Orff no primeiro ciclo. Depois nos outros ciclos perde-se um pouco o interesse porque os alunos começam a tocar bem outros instrumentos e o instrumental Orff já não têm a mesma aceitação [...] Em Formação Musical o problema era outro, geralmente havia só o piano para apoio do professor. Às vezes pede-se aos alunos para cantarem uma voz enquanto o piano toca a outra [de uma obra polifónica]. Pode ser aluno a fazer tudo ou professor/aluno.

**TM**

- ¶ **16** As práticas vocais e instrumentais devem acompanhar e contribuir para o desenvolvimento do aluno. A prática vocal deve acompanhá-lo toda a vida. A voz é um instrumento que nasce com a pessoa. É inerente aos ser humano. Encerra implicitamente a música. É música: altura, duração, timbre, intensidade, etc. Na música instrumental, a palavra “cantabile” significa o que os músicos sabem muito bem o que significa. Mas alguns esquecem-se! Os conjuntos vocais representam a harmonia e devem ter lugar o mais cedo possível, nomeadamente através de cânones.

## **PRÁTICAS VOCAIS E INSTRUMENTAIS – UNIDADES DE SENTIDO**

Conforme se pode constatar pelas considerações dos sujeitos entrevistados, a utilização da voz e o desenvolvimento de práticas vocais têm vindo a ser valorizadas nas práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical. A grande maioria dos professores considera que atualmente as práticas vocais têm uma presença constante nas aulas de Formação Musical. Em *Prof.E.Sup* constata-se que no passado esta era “uma disciplina onde praticamente não se cantava”. Com o tempo, passou a cantar-se com mais frequência, ainda que tal nem sempre fosse feito com acompanhamento do professor ao piano. Relativamente às práticas instrumentais, tem-se vindo a verificar a sua implementação no 1º ciclo [Iniciação Musical] através da utilização do instrumental Orff. Porém, a utilização desses instrumentos não é verificável nos ciclos de ensino subsequentes. Como justificação refere-se que o instrumental Orff tem menos aceitação a partir do momento em que os alunos começam a tocar os seus próprios instrumentos. Ainda assim, refere-se em *Prof.Apos* o exemplo de uma prática vocal e instrumental em níveis de ensino mais avançados em que, recorrendo ao piano (único instrumento de sala de aula) se realizava a leitura entoada de excertos musicais polifónicos em que uma das vozes era tocada ao piano pelo professor ou pelos alunos enquanto a outra voz era simultaneamente entoada. Recorrendo aos instrumentos dos alunos, encontra-se também em *Prof.E.Sup* um exemplo em que, num passado mais recente, se desenvolveram práticas instrumentais nas aulas de Formação Musical. Essas práticas assentavam no princípio de que toda a aprendizagem musical passava pela aprendizagem de um instrumento e que, pelo seu desenvolvimento, se tornava possível uma maior aproximação à realidade das duas disciplinas: Formação Musical e Instrumento. O desenvolvimento dessas atividades era ainda baseado na ideia de que a aplicação imediata ao instrumento das matérias dadas na disciplina de Formação Musical constituía uma aprendizagem adicional e mais significativa, na medida em que aquilo que era som, passava a ter uma componente motora. Na mesma linha de pensamento realça-se a importância de não se “descurar toda uma cultura auditiva”, considerado isso como um primeiro instrumento. Depois desse, segue-se o instrumento que tocamos, o qual passa a ser parte de nós. Apontam-se ainda como vantagem da

implementação de práticas instrumentais em pequenos grupos a possibilidade de alunos e professor interagirem de múltiplas formas, desenvolverem-se novas experiências de ensino, ao mesmo tempo que se criam melhor oportunidades para identificar os estilos de aprendizagem dos alunos (Prof-E.Sup). Ainda assim, considera-se que atualmente as práticas vocais são predominantes na disciplina de Formação Musical as passo que as práticas instrumentais são atividades menos comuns dado os constrangimentos com a carga horária atribuída à disciplina, com o elevado número de alunos por turma, com a falta de espaços adequados, com a preparação individual que essas práticas implicam, como por exemplo: montar os instrumentos, afinar, fazer aquecimento, limpar e desmontar instrumentos, etc. Algo considerado impraticável no regular funcionamento das aulas de Formação Musical. Apesar disso, recorre-se ocasionalmente a utilização de instrumentos para o desenvolvimento de atividades em que os alunos tocam os ditados musicais no próprio instrumento, realizam uma leitura por transposição no próprio instrumento e tocam ao piano algum tipo de exercício de modo a aplicarem num instrumento aquilo que está a ser trabalhado (Prof-E.Bas/Sec). Ao considerar-se a evolução futura da disciplina de Formação Musical, os aspetos a realçar vão no sentido de que “as práticas vocais e instrumentais devem acompanhar e contribuir para o desenvolvimento do aluno”. Se por um lado a importância das práticas vocais assentam no princípio de que a voz é tida como um instrumento inerente ao ser humano e que o acompanha em toda a sua vida enquanto músico, por outro, as práticas instrumentais acrescentam valor pedagógico as aprendizagens dos alunos porquanto permitem uma maior ligação entre a realização musical do aluno ao instrumento e o trabalho desenvolvido na disciplina de Formação Musical (Prof-Apos).



### 2.2.1.11. RECURSOS DIDÁTICOS

#### RECURSOS DIDÁTICOS – Grupo 1 **Prof-E.Sup**

##### **EL**

- ¶ **4** A grande diferença entre o Solfejo e a Formação Musical que veio a seguir foi, a meu ver, por um lado a utilização do repertório porque no Solfejo era tudo muito a “seco” e por outro uma aprendizagem que exigia destrezas auditivas e rítmicas [...] E ainda, a improvisação.
- ¶ **24** [...] o que é que se leva para a aula de Formação Musical? Todos sabemos que é um lápis, caderno e pouco mais.

##### **FC**

- ¶ **27** Aliado a este espírito, foi também a possibilidade de se poder ouvir música de uma forma mais acessível. Passou a ser possível comprar discos, os CDs. Já não estávamos com os vinis.... Tecnicamente houve uma evolução grande. Era relativamente barato adquirir um CD e usar CDs nas aulas de música. Isso potenciou uma relação diferente com o som, algo que não existia até então, eu lembro-me perfeitamente. Isto porque até então os ditados eram todos compostos pelo professor e eram tocados pelo professor. A maior parte dos ditados eram tão maus do ponto de vista musical, mas tão maus....
- ¶ **29** A utilização do Piano, eu diria, que passou quase de 0% para 100%. Bem, eu diria que 100% não, mas 80%, sim.
- ¶ **29** Ainda juntamente com essa utilização do Piano, passamos de uma disciplina onde a música que se fazia passava pela realização de exercícios que a maior parte dos professores “desenhavam”, para uma disciplina onde música vem do repertório musical.
- ¶ **37** Eu acho que hoje não há dúvidas de que a música e o repertório têm que fazer parte da disciplina de Formação Musical. Eu sinto isso e vejo isso em escolas do centro do país, no norte do país... Acho que é uma realidade em que não há discussão quanto a isso.

##### **JB**

- ¶ **22** Finalmente, um outro sinal e divergência com o passado é a disponibilidade de ferramentas tecnológicas. Infelizmente, na minha opinião, vêm muitas vezes decalcar os processos tradicionais do ditado e da leitura. Mas já há ferramentas muito interessantes, que tomam em consideração que a audição musical é um fenómeno relacional [...] Não acredito, contudo, que se possa tomar as ferramentas tecnológicas e resolver com elas os problemas do dia a dia da compreensão musical.

##### **MHC**

- ¶ **12** Nós logo no imediato, para além dos exercícios de escalas e ordenações, que não eram dados da forma como eu agora vejo, tínhamos muita diversidade de canções, onde aprendíamos tudo [...] Aquilo tinha que ser muito conectado com o cancionero e nós não dávamos nada que não tivesse uma ligação lúdica e significativa com um repertório.
- ¶ **30** Vejo, por exemplo, num estágio onde estive agora em Leiria, em que o professor, Mário Nascimento, eu cheguei lá e os alunos cantavam e tinham imenso repertório.
- ¶ **32** Eu não vejo o ensino da música sem repertório. Porque a música é uma construção social e cultural. Eu posso a dada altura fazer um exercício para me ajudar aqui ou acolá e por exemplo utilizar as escalas. As escalas aqui são como que estigmatizações. É como

dizer, por exemplo dizer: “– Olha, o verbo é este... Agora diz-me qual é o seu presente do indicativo” e nós vamos ao verbo só para lembrar. Portanto é uma utilização de um exercício que não é repertório. Eu não me estou a contradizer porque isto só serve para lembrar o aluno de um determinado conteúdo.

- ¶ **44** A tecnologia não é um fim, é um meio. Depende o que é que ela está a servir. Se está a servir uma causa boa, então seja bem-vinda a tecnologia. Mas não vejo que seja sempre assim. Ainda há uns dias estive a arguir uma tese sobre aplicação das tecnologias no ensino da música. Aquilo era qualquer coisa como fazer o Artur Fão [livro de solfejo e teoria musical] num iPad. As intenções eram boas, mas a pessoa não sabia muito de música e, portanto, aquilo teve que ser. Do ponto de vista sonoro e musical, aquilo era brincar. Não tinha valor pedagógico absolutamente nenhum. E mais: era uma nova tecnologia! Esta a ver?! As pessoas iludem-se. A lúdicidade é muito importante por causa da comunicação, mas tem que trazer desafios importantes e neste caso, a música não pode ser descurada.

## RECURSOS DIDÁTICOS – Grupo 2 **Prof-E.Bas/Sec**

### **JPMS**

- ¶ **10** Seguíamos um livro ou dois. No 1º e 2º ano do Solfejo seguíamos um livro do Augusto Machado e no 3º ano um do Artur Fão. Os livros de teoria eram do Ernesto Vieira ou do Artur Fão.
- ¶ **10** Hoje, acho que o professor tem que ter um papel mais ativo para arranjar materiais pedagógicos, para desenvolver materiais mais adequados, para fazer outro tipo de exercícios, para “tirar” um exemplo de um livro, “tirar” outro exemplo de outro livro e assim sucessivamente. Isto é um pouco o que vem a acontecer com passagem do Solfejo para a Educação Musical. É aqui que se leva para as aulas uma “coisa” que até aí não se usava: os corais de Bach. E mais, não te esqueças que há aqui, nesta altura, uma coisa que nunca podes separar da evolução histórica da disciplina que é a questão tecnológica. O primeiro leitor de Cd’s aparece em Portugal [...] Este avanço tecnológico vai ter um impacto muito grande no ensino da música. Até aí não tinhas nada, nadinha que produzisse som na sala de aula que não fosse um piano.
- ¶ **36** A utilização que faço do repertório é como uma ferramenta de que me sirvo para chegar onde quero e onde eu quero que os alunos cheguem

### **NR**

- ¶ **28** antigamente o ditado melódico era feito com melodias que nós os professores inventávamos. Entretanto deixou-se de fazer isso. Agora o que é que fazemos? Vamos buscar obras, excertos de obras de repertório e damos aos alunos. É muito mais musical, mais artístico. Eu até posso compor umas melodias giras, mas se os alunos estiverem a escrever uma melodia de Haydn, Mozart, ou de Beethoven é muito mais interessante, não é? Tem um valor artístico maior.
- ¶ **34** Em termos de audição e repertório musical, tudo o que se faz, todo o tipo de ditados são retirados de obras. Os ditados rítmicos percutidos não são, mas o ditado rítmico com notas dadas, são feitos a partir de excertos de obras. O ditado melódico é quase sempre feito a partir de um enxerto de uma melodia de repertório. Os ditados a duas vozes são feitos a partir dos corais de Bach. As entoações por exemplo, são melodias de compositor,

etc. As entoações com acompanhamento são peças do repertório de canto, do repertório do canto com acompanhamento ao piano.

- ¶ **54** Depois, há um bocado falamos das tecnologias. Eu acho que as melhorias e o futuro da Formação Musical também podem passar por isso. Eu acho que era uma coisa boa, cada aluno ser capaz de ter acesso a tecnologias que permitissem estudar música com melhor qualidade. Imagine a falta de autonomia que às vezes têm para estudar sozinhos, fora da escola. É tudo muito mais lúdico, mais interativo...

**PL**

- ¶ **14** Dado que não existem manuais adotados para o ensino vocacional, temos vindo a elaborar *Sebentas* como material de apoio para os alunos, a partir do quinto até ao décimo segundo ano, contendo material didático de acordo com os conteúdos para cada ano. Para complementar esses conteúdos são elaboradas fichas de trabalho de apoio ao conjunto dos exercícios escolhidos.

- ¶ **30** Os recursos tecnológicos estão presentes nas aulas de Formação Musical. Desde logo porque se usam muitas vezes suportes áudio para o trabalho não só de audição, como de exercícios de identificação e reconhecimento auditivo.

- ¶ **36** Outra das coisas a melhorar tem a ver com as condições físicas. Já tivemos salas fixas para Formação Musical e isso era muito bom. Neste momento essa realidade é dificultada pois temos uma maior população escolar comparativamente com o passado. Nessas condições, poderíamos ter o instrumental à nossa disposição, coisa que não acontece com frequência. Por exemplo, se quero usar o movimento para trabalhar determinado conteúdo, temos de ir para o exterior. E isso nem sempre pode ocorrer devido às condições climatéricas.

**PN**

- ¶ **42** Na minha prática tenho vindo a utilizar cada vez mais [recursos tecnológicos]. Tenho verificado que é uma forma de os motivar para o estudo. Tenho encontrado coisas interessantes e ando constantemente à procura de aplicações que eles possam colocar no telemóvel, por exemplo para treino auditivo. Já há várias aplicações para esse efeito... Software gratuito nem tanto, mas existem sites que eles podem visitar e praticar.

**PM**

- ¶ **26** Apesar de atualmente eu usar exemplos de música [repertório] tem que se fazer um trabalho a pensar na técnica. E quando quero resolver um problema dessa natureza, por exemplo uma tercina, eu posso utilizar repertório mas também posso utilizar um livro que me resolva essa especificidade técnica da tercina. Em certa medida, isto tem também a ver com o funcionamento da Formação Musical. Eu até nem sou apologista de que temos que utilizar 100% música [repertório] para o trabalho de Formação Musical [...] conversando com os meus colegas de profissão, vejo que eles sentem um bocado isto também. Não devemos resolver todos os problemas utilizando sempre música [repertório]. Devemos usar sempre que possível música [repertório] porque é o que eles vão ter sempre, ou quase sempre. Contudo a resolução de alguns problemas técnicos tem que ser com alguns exercícios técnicos.

- ¶ **34** De facto a disciplina de Formação Musical sempre ganhou muito com a evolução das tecnologias. São sempre um bom recurso para o nosso trabalho. As audições de repertório que vieram com os discos e os CDs são um exemplo disso. Agora é a internet e o Youtube. Eu uso o que posso [...] os recursos tecnológicos já não só a aparelhagem da sala de aula, mas também os recursos a pensar no espaço fora da sala aula. É uma forma que eu vejo

que motiva os alunos. Permite-lhes ter mais autonomia e até desenvolver competências mais técnicas que habitualmente se desenvolvem em Formação Musical.

#### RECURSOS DIDÁTICOS – Grupo 3 **Prof-Apos**

##### **MFS**

- ¶ **10** Durante o tempo que eu estive no Conservatório e até mesmo depois disso, acho que a Formação Musical era respeitada, era muito respeitada. Depois começou a ser um alvo a abater. Penso que foi quando se começou a trabalhar com repertório. Eu acho interessante trabalhar com repertório, mas penso que não resulta se for uma tarefa que demora uma hora a fazer. Não faz sentido nenhum.

##### **RT**

- ¶ **4** As leituras musicais eram compostas especialmente para a Formação Musical, o que tornava a literatura musical usada muito pobre e pouco variada.
- ¶ **10** [...]os materiais pedagógicos melhoraram, sobretudo porque se fez uma seleção muito cuidada e com dificuldades progressivas adaptada à evolução dos alunos.
- ¶ **18** Aqui no Conservatório de Braga, por exemplo, o professor de Formação Musical já tinha organizado uma quantidade de ditados que tínhamos que fazer aos alunos, que já se faziam há 10 ou 20 anos. Com as leituras musicais, era exatamente o mesmo, o material já era muito antigo. É claro que o professor podia inovar, mas facilitava-se nisso. Eu acho que isto mostra como funcionava a disciplina, o quanto influenciava a vida profissional dos professores. Até costume dizer que era um material pobre, que tornava pobre o professor, as aulas e os alunos.
- ¶ **28** Os materiais didáticos têm melhorado muito e os professores também chegam agora ao ensino com outra preparação.
- ¶ **32** Recentemente temos o apoio em áudio de obras musicais gravadas, o que torna a audição mais abrangente.

##### **TM**

- ¶ **12** Os excertos de autores devem servir de base para a realização de vários exercícios. Tem a imensa vantagem de que a música que encerram ser de alta qualidade e portanto contribuir para o desenvolvimento estético do aluno. Nunca esquecer que o trabalho está a ser realizado sobre obras de arte. Por respeito aos autores escolhidos, o “mais ou menos” não deve ser admitido.

## **RECURSOS DIDÁTICOS – UNIDADES DE SENTIDO**

A utilização de repertório como recurso didático apresentou-se como aspeto marcante na evolução histórica da disciplina de Formação Musical, sobretudo aquando da passagem da disciplina de Solfejo para a disciplina de Educação Musical. Simultaneamente passou a haver uma maior utilização do piano e um maior acesso à música gravada em CDs, potenciando assim uma maior ligação à música e ao som (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos). Até então, os recursos didáticos mais utilizados eram os livros de solfejo e teoria musical de autores como Augusto Machado, Ernesto Vieira ou do Artur Fão e exercícios escritos pelo próprio professor para a prática da leitura e dos ditados. Refere-se que esse tipo de recursos (exercícios escritos pelo professor) era para os alunos uma literatura musical pobre, pouco variada e com um valor musical e artístico inferior ao repertório de compositores como Haydn, Mozart, ou de Beethoven (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos). Por sua vez, e como aspeto menos positivo, refere-se em Prof-Apos o desenvolvimento de trabalhos / práticas pedagógicas mais demoradas como resultado dessa utilização de repertório nas aulas. Noutro exemplo, refere-se a organização e compilação de ditados e leituras [sebentas] que se mantinham ao longo de 10 a 20 anos. Era considerado um material didático pobre que tornava pobre a aula, o professor e os próprios alunos (Prof-Apos). Atualmente considera-se que tem havido um maior cuidado da parte dos professores de Formação Musical na conceção dos materiais didáticos para a disciplina. Refere-se que, não havendo a adoção de um manual específico para Formação Musical, são elaboradas Sebentas de Formação Musical onde consta uma seleção de materiais didáticos que são adaptados ao progresso e nível de desenvolvimento dos alunos. Estas sebentas são ainda complementadas com Fichas de Trabalho (Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos). Em termos de recursos tecnológicos são referidos os ganhos que a disciplina de Formação Musical tem tido ao longo dos tempos com a evolução tecnológica. Se houve um período em que os discos e os CDs constituíram uma inovação em termos de didática para o ensino da música, atualmente é a internet, o youtube, as plataformas

de música e as aplicações que assumem maior destaque quer como suporte áudio para a audição musical, como também na realização de exercícios identificação e reconhecimento auditivo (Prof-E.Bas/Sec). Na opinião de Prof-E.Bas/Sec a opção por este tipo de recursos constitui um fator de maior motivação dos alunos para a aprendizagem musical, permite um maior desenvolvimento da autonomia dos alunos e serve para desenvolver determinadas competências técnicas fora da sala de aula. Em Prof-E.Sup entende-se como positiva a utilização de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical, no entanto chama-se a atenção para o facto de que, em alguns casos, estes recursos recalcam processos mais tradicionais de ensino da música – leitura e ditado. Ressalva-se ainda que enquanto material e instrumento para o ensino da música, os recursos tecnológicos não respondem aos problemas do dia a dia, especificamente o problema da compreensão musical. Relativamente à utilização atual de repertório como recurso didático, refere-se que essa utilização está generalizada em todas as escolas portuguesas. Porém é aceitável a opção por outro tipo de recurso / exercício que não são parte integrante do repertório. Entende-se que há problemas que, sendo de natureza técnica, devem ser tratados com outro tipo de recursos que não o repertório musical. Pese embora se entenda que se deve usar sempre que possível a música e o repertório nas aulas de música. Atualmente esta utilização de repertório concretiza-se em prática pedagógicas como: audição musical, leitura entoada com e sem acompanhamento, ditados melódicos, ditados rítmicos e ditados polifónicos (Prof-E.Sup Prof-E.Bas/Sec). Perspetiva-se que na evolução futura desta disciplina, o repertório musical seja a base por que se deverá desenvolver o processo de ensino e aprendizagem musical dada a qualidade musical que encerra enquanto obra de arte. Além do repertório entende-se ainda que os recursos tecnológicos, a melhoria de condições físicas e a utilização de instrumentos são aspetos determinantes na definição do que poderá vir a ser a didática da disciplina de Formação Musical (Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos).

### 3. CATEGORIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1. CATEGORIAS

Após o tratamento dos dados, emergiu um conjunto de categorias seguindo o critério semântico de categorização tal como sugerido por Bardin (2016, pp. 147-148). Assim, as unidades de sentido anteriormente expostas foram agregadas em virtude das suas características o que levou a que, de forma indutiva, se pudesse obter um sentido coerente sobre os temas em estudo. O quadro que se segue expõe as categorias obtidas, assim como as unidades de sentido que se lhe fizeram corresponder.

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de sentido</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Audição, leitura e escrita musical</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Audição, leitura e escrita musical</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conteúdos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conteúdos programáticos</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ensino da música em Formação Musical</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Objetivos educativos</li><li>• Métodos de ensino</li><li>• Práticas pedagógicas</li><li>• Recursos didáticos</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Práticas vocais e instrumentais</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Práticas vocais e instrumentais</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Profissionalidade docente</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formação do professor</li><li>• Perfil do professor</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Utilidade da disciplina</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Função da disciplina</li><li>• Importância da disciplina</li></ul>

**Quadro 75 Categorias e unidades de sentido**

Para a conceção e desenvolvimento deste sistema de categorias seguiram-se os princípios da exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, produtividade, objetividade e fidelidade (Bardin, 2016, pp. 149-150). Conforme a seguir se expõe, procurou-se descrever e realçar os detalhes e as particularidades dos dados da investigação, assim como obter uma síntese de toda a informação recolhida. Acrescenta-se ainda que não se estabeleceu a comparação de casos, de temas ou de situações verificadas, antes se procurou desenvolver uma compreensão global do fenómeno em estudo o qual está centrado na identidade da disciplina de Formação Musical.

### 3.1.1. AUDIÇÃO, LEITURA E ESCRITA MUSICAL

Nesta categoria, *Audição, leitura e escrita musical*, inscrevem-se as unidades de sentido referentes ao modo como no passado e no presente se tem perspectivado a audição, a leitura e escrita musical no âmbito das práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical.

Do que nos é revelado pelos diversos professores entrevistados a propósito da representação passada da disciplina de Formação Musical, há duas visões opostas nas unidades de sentido inscritas nesta categoria. A primeira dessas visões é a de uma disciplina diminuída e de *curto alcance pedagógico* em termos de aprendizagem musical. Refere-se a esse respeito que as práticas pedagógicas desenvolvidas visavam apenas a leitura e a escrita musical sem que houvesse a preocupação com o desenvolvimento de uma cultura auditiva ou com o desenvolvimento da compreensão musical propriamente dita. Do ponto de vista da leitura, esta era *uma disciplina de suporte* à disciplina de Instrumento na medida em que servia apenas para ensinar os alunos a ler música. Do ponto de vista da escrita, as práticas desenvolvidas centravam-se essencialmente na realização de ditados rítmicos e melódicos. Ao nível da harmonia, há a referir que o seu estudo estava desligado do sentido vertical da música bem como da sua compreensão harmónica. Quando abordada, a harmonia focava-se, individualmente e de forma progressiva, em cada uma das linhas melódicas sobreposta (Prof-E.Bas/Sec). Insere-se ainda nesta visão de Formação Musical a ideia de uma disciplina onde se desenvolviam práticas pedagógicas que, não sendo claras quanto à sua utilidade em termos de desenvolvimento musical, tornavam os alunos mais lentos, *menos equipados tecnicamente e menos práticos musicalmente*. Tal se devia a morosidade e ao grande período de tempo dedicado em contexto de aula à realização de exercícios de audição e escrita musical como era o caso dos ditados (Prof-Apos).

Numa visão oposta, (situada ainda no passado) é possível notar em *Prof-E.Sup* uma representação mais favorável das práticas associadas à audição, leitura e escrita musical da disciplina de Formação Musical. Isso mesmo se justificava pelo maior interesse no desenvolvimento auditivo dos alunos e pela inclusão de *momentos de escuta e entoação musical* nas práticas pedagógicas desenvolvidas (Prof-E.Sup). As atividades de escrita musical, especificamente os ditados, estavam em estreita relação com o desenvolvimento da perceção e da compreensão musical e, quando realizados, não eram mais do que o culminar de uma sequência de atividades pedagógicas de que fazia parte a análise auditiva e a entoação musical (Prof-Apos). Relativamente à leitura, essa era desenvolvida a partir



de múltiplas formas de realização e com uma grande variedade de exemplos musicais, visando assim a fluidez e a melhoria das capacidades de leitura dos alunos (Prof-Apos).

Esta abordagem à audição, leitura e escrita musical no passado permitiu que no momento presente houvesse uma *mudança de paradigma* no ensino da música na disciplina de Formação Musical (Prof-E.Sup). Assumindo-se que a audição, a leitura e a escrita musical são *parte integrante* da disciplina de Formação Musical e que o domínio simbólico não é sinónimo de significado musical, verifica-se uma maior incidência nas práticas pedagógicas orais, recorrendo-se mais à escrita (ditados) para efeitos de avaliação das aprendizagens. Trata-se de uma *abordagem pedagógica mais prática* em que a audição musical se apresenta como pilar da disciplina e o ponto de partida para a abordagens de conteúdos musicais ao nível da leitura e da escrita musical (Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos). Neste sentido, sugere-se em *Prof-E.Sup* o desenvolvimento de estratégias de ensino e de vivência musical que coloquem a ênfase no som e que permitam diversificar as valências musicais do aluno enquanto interprete e criador.

Do que se constata nos DOCFM, acerca desta categoria, há a referir que atualmente a audição, a leitura e a escrita musical *continuam presentes* nas práticas pedagógicas regularmente desenvolvidas na disciplina de Formação Musical. Relativamente à leitura e à escrita musical é de salientar que, do ponto de vista visual e auditivo, estas práticas implicam simultaneamente a identificação e o reconhecimento de vários elementos da linguagem musical. No que respeita à audição musical, realça-se a estreita ligação desta com a escrita musical. Tal como na leitura e na escrita musical, a audição implica a capacidade de identificação e reconhecimento musical e, enquanto prática pedagógica, vê-se materializada em exercícios como por exemplo: os ditados (rítmicos, melódicos, harmónicos); a identificação visual e auditiva de elementos musicais (intervalos, acordes, funções tonais, cadências, tonalidades e métrica) e a identificação e correção de erros (rítmicos ou melódicos) de um determinado excerto musical. Dissociada das práticas de escrita musical, a audição musical está ainda presente nas práticas análise auditiva de excertos musicais. Por sua vez a escrita musical quando não está relacionada com a audição musical, serve apenas para a realização (escrita) de exercícios teóricos.

### **3.1.2. CONTEÚDOS**

Na categoria *Conteúdos*, inscrevem-se as unidades de sentido referentes aqueles que, na perspectiva dos Professores e dos DOCFM, têm sido os conteúdos abordados na disciplina de Formação Musical. Relativamente aos conteúdos abordados no passado na disciplina de Formação

Musical e suas antecessoras, há a salientar que, desde sempre, as escolas seguiram programas próprios, não havendo por isso uma *homogeneidade em termos de conteúdos* a nível nacional, o que na opinião dos professores entrevistados (Prof-E.Bas/Sec), constitui um constrangimento que perdura até aos dias de hoje. Apesar disso, considera-se que atualmente a disciplina de Formação Musical atua num *âmbito alargado* de conceitos e elementos da linguagem musical ao abordar temas relacionados com a Análise Musical, com a História da Música, com a Improvisação e com a Composição Musical devidamente integrados com os conteúdos rítmicos, melódicos, harmónicos e teóricos da música (Prof-Apos; Prof-E.Bas/Sec).

Apesar da evolução que ao longo dos anos se foi observando no ensino especializado da música e conforme se verificou nas entrevistas realizadas, a disciplina de Formação Musical e as suas antecessoras têm, quer no passado, quer no presente, versado os seus conteúdos nos *fundamentos teóricos da música*, por exemplo: as figuras musicais, as notas, os intervalos, as escalas, os compassos e os acordes. Juntamente com estes consideraram-se ainda *os conteúdos interpretativos da música* (leitura rítmica, leitura melódica, leitura em diferentes claves, leitura com acompanhamento) e *os conteúdos auditivos* (audição e ditados musicais). Do que referem os professores entrevistados, a *harmonia* veio a ser considerada mais tarde como um conteúdo da disciplina, sobretudo a partir do momento em que se entendeu que nessa disciplina deveriam ser abordados simultaneamente todos os elementos da linguagem musical. Até então, o estudo da harmonia estava, no passado, muito centrado no estudo dos acordes como unidades isoladas de um contexto tonal.

Enquanto conteúdo da disciplina, a leitura e a escrita musical são apontadas pelos professores *Prof-E.Sup* como conteúdos que por si só (mesmo que repetidos ao longo dos anos) não conduzem os alunos à *apreensão e compreensão* da linguagem musical. Entende-se por isso como favorável uma abordagem sustentada em material sonoro de todos os elementos relacionados com o ritmo, a melodia, a harmonia e a teoria musical.

A criatividade e a criação musical são apresentadas pelos *Prof-E.Bas/Sec* como conteúdos pouco desenvolvidos atualmente na disciplina de Formação Musical, embora sejam consideradas por alguns dos sujeitos entrevistados como *elementos fundamentais* da formação dos alunos. Das razões apontadas para esse pouco desenvolvimento da criatividade refere-se a falta de tempo. Os professores entrevistados (Prof-E.Sup) referem ainda a existência de uma visão distorcida do valor pedagógico que a criatividade e

a improvisação têm na aquisição e desenvolvimento de competências musicais. Este desenvolvimento de competências é realçado pelos professores ao referirem que a disciplina de Formação Musical tem de manter esta componente de destreza e treino com compreensão de modo a atender ao objetivos e resultados esperados da formação dos alunos (*Prof.E.Sup*).

Nos atuais DOCFM, os conteúdos abordados na disciplina são elementos da linguagem musical aparecem distribuídos pelos *domínios de ritmo, melodia, harmonia e teoria musical*. Além destes elementos, estão ainda definidos como conteúdos o exercício de audição, identificação, escrita e leitura musical.

Perspetivando a evolução futura da disciplina de Formação Musical, o documento AEFM, assinala como conteúdos a abordar os vários elementos que constituem a *linguagem musical*: a notação musical, a intensidade, a dinâmica, os compassos, o ritmo, a melodia, a harmonia, o desenvolvimento auditivo, a leitura musical, a reprodução, entre outros. Por sua vez, os professores entrevistados perspetivam a evolução futura da disciplina de Formação Musical salientando a ideia de que conceitos musicais e os conteúdos a abordar devem ir ao encontro da *realidade e da necessidade dos alunos e das escolas*. Acrescentam que esses conteúdos devem ser sustentados na prática musical, podendo esta ser desenvolvida através de projetos em que a criatividade, a leitura, a escrita e o contacto com a cultura marquem presença (*Prof.E.Sup; Prof.E.Bas/Sec; Prof-Apos*). Ao nível do programa da disciplina os professores indicam *a abordagem a outras estéticas musicais*, a novos repertórios e estilos musicais. Por fim, sugerem uma maior uniformização e a flexibilização dos programas bem como a criação de materiais didáticos de maior qualidade (*Prof.E.Bas/Sec; Prof-Apos*).

### **3.1.3. ENSINO DA MÚSICA EM FORMAÇÃO MUSICAL**

Esta categoria reúne as unidades de sentido selecionadas que contêm informações relativamente à forma como, até à atualidade, se tem vindo a desenvolver o ensino da música na disciplina de Formação Musical e suas antecessoras, nomeadamente os objetivos educativos por que se têm orientado, os métodos que têm vindo a utilizar, as práticas pedagógicas que se têm desenvolvido e, finalmente, os recursos didáticos usados. Além dessas informações são ainda apresentados alguns dados que nos permitem perspetivar o sentido da evolução da disciplina de Formação Musical relativamente ao ensino da música na disciplina de Formação Musical em termos de objetivos educativos, métodos de ensino, práticas pedagógicas e recursos didáticos.

### **– Objetivos educativos**

Perspetivando aqueles que eram, no passado, os objetivos da disciplina de Formação Musical há a referir que a disciplina de Formação Musical e suas antecessoras atendiam ao propósito de *ensinar o aluno a ler* (ritmo e solfejo) e a tomar conhecimento dos *conceitos teóricos* da música. Além desses, era ainda objetivo da disciplina o desenvolvimento da escrita musical, o desenvolvimento das competências auditivas e da memória musical (Pro-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos). De salientar que sobre este tipo de objetivos é referido em *Prof-E.Sup* o facto de os mesmos não serem sinónimo de aprendizagem musical. No mesmo grupo de professores (Pro-E.Sup) apresenta-se outra visão sobre os objetivos da disciplina, o quais seguiam, no passado, a linha do desenvolvimento da técnica, da destreza musical, da audição interior, da percepção e da compreensão musical através da vivência e da prática musical a que se seguia o *contacto com a “música real”* através da escrita musical, da improvisação, da composição e da prática instrumental.

Na atualidade, os professores entrevistados (Prof-E.Bas/Sec) consideram que os objetivos da disciplina continuam a passar pela *compreensão e interpretação da linguagem musical*. Referem que, no momento presente, se faz ainda sentir uma certa influência daquilo que foram, no passado, os objetivos da disciplina. Os professores entrevistados, *Pro-E.Sup* e *Prof-Apos*, referem que, atualmente, esta disciplina atende a objetivos como: desenvolver a memória musical, ensinar a ler, a ouvir, a compreender e a refletir acerca da música. Os objetivos relacionados com a leitura e o desenvolvimento auditivo são realçados pelos *Prof-E.Bas/Sec*, referindo estes que os conhecimentos teóricos da música apenas devem constituir objetivo de ensino na medida daquilo que venha a ser necessário para os alunos. Nos três grupos de professores entrevistados há a referência ao facto de que atualmente é objetivo da disciplina de Formação Musical *o apoio e a preparação dos alunos* quer para a disciplina de Instrumento, quer para outras disciplinas. Desse modo, entende-se que alinhando os objetivos da disciplina de Formação Musical com as outras disciplinas do currículo, se torna a disciplina mais valiosa e mais útil na formação artística dos alunos.

Conforme consta dos DOCFM (Plan-Prog, MP, CA) os objetivos educativos pelos quais se orienta atualmente a disciplina de Formação Musical estão associados a ações pedagógicas que consistem em: ouvir, memorizar, identificar, relacionar, escrever e ler música. Na modalidade teórica acrescentam-se ainda objetivos relacionados com a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos teóricos (Plan-Prog, CA) e objetivos que se situam no âmbito da criação musical,

nomeadamente: improvisar e compor música, relacionar a aprendizagem musical com outras áreas da aprendizagem e expressar gostos musicais com base no desenvolvimento musical dos alunos (Plan-Prog). Do ponto de vista da avaliação verifica-se que é objetivo desta disciplina avaliar ao nível da escrita e da oralidade as capacidade, os conhecimentos e as competências musicais dos alunos ao nível da identificação e reconhecimento de elementos musicais, da memória, da capacidade de audição interior e, finalmente, da compreensão da linguagem musical nos domínios do ritmo, da melodia, da harmónico e da teoria musical (MP; CA).

Perspetivando a evolução futura do ensino da música em Formação Musical, nomeadamente aos objetivos por que se deve orientar, encontram-se referências em todos os grupos de professores entrevistados à ideia de que esta disciplina deverá acompanhar a evolução dos alunos mantendo o rigor e a técnica como suporte da arte musical. Nesse sentido, cada aula terá de ser uma *performance artística* (Pro-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos). Entende-se ainda que se deverá atender ao ensino da leitura e ao desenvolvimento da percepção musical de modo a tornar os alunos mais autônomos nas suas práticas musicais. Refere-se, contudo, que o desenvolvimento da literacia musical vai para além daquilo que é simplesmente a leitura e a escrita musical e acrescenta-se, que em Formação Musical o conceito de saber música não se poderá limitar apenas ao saber ler e escrever música, mas também ao *saber tocar, saber cantar, saber analisar, saber refletir acerca da música, saber criar*. Considerando que esta disciplina é frequentada por um grande número de alunos que, no futuro, não serão todos profissionais na área da música, refere-se em *Pro-E.Sup* que esta disciplina terá de atender a objetivos como o de apenas dar a conhecer a música como uma “*coisa*” *fascinante*.

Ao definir as aprendizagens essenciais a desenvolver na disciplina de Formação Musical, o documento *AEFM* (Plan-Prog) indica-nos que, globalmente, os objetivos educativos da disciplina mantêm uma *linha de continuidade* com os que até então se têm vindo a aplicar. Pretende-se, por exemplo, “que os alunos desenvolvam competências de literacia musical, nomeadamente ao nível da leitura musical e compreensão da linguagem musical, através da audição e escrita”. Para tal, são definidos objetivos específicos que, do ponto de vista da sensorialidade, visam o desenvolvimento musical do aluno no reconhecimento de elementos musicais, na comparação e na análise auditiva, na memória auditiva e na entoação melódica. Do ponto de vista da leitura e da escrita, os objetivos específicos visam o desenvolvimento musical do aluno do modo a que lhe seja possível associar, comparar, analisar e reconhecer elementos musicais variados (intervalos,

acordes e cadências) e escrever excertos musicais previamente ouvidos. Do ponto de vista da criação musical, definem-se como objetivos: imitar, improvisar e criar variações simples de uma frase musical.

### **– Métodos de ensino**

A unidade de sentido, métodos de ensino, inserida nesta categoria permite-nos constatar a ideia comum em todos os grupos de professores entrevistados de que, no passado, as metodologias de ensino da música aplicadas à disciplina de Formação Musical e suas antecessoras se baseavam na *repetição e na memorização* de exercícios propostos. Ensinar música era sinónimo de *praticar e repetir* exaustivamente, com vista ao bom desempenho dos alunos. Tratava-se de modo de ensinar que estava desligado da compreensão e da vivência musical, sem sentido musical ou artístico das práticas desenvolvidas. Era por isso considerado como um *ensino extrínseco à própria música*. A acrescentar que, na forma como se ensinava, não havia propriamente uma estratégia de diferenciação pedagógica dos alunos, ensinando-se assim as matérias e os conceitos musicais de igual modo a alunos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos). Conforme foi referido pelos professores entrevistados, a evolução dos métodos de ensino em Formação Musical coincidiu com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inseridas no âmbito das *metodologias ativas* preconizadas por pedagogos como Willems, Orff, Kodally e Ward. Como exemplo da vivência destas metodologias encontramos em *Prof-E.Sup* a referência ao uso frequente da voz e das canções, do movimento e da improvisação numa abordagem sensorial da música. Esta abordagem apresentava-se como o primeiro nível de um processo de aprendizagem que resultaria mais tarde na significação e compreensão da linguagem musical. Sobre a utilização e aplicação destas metodologias à disciplina de Formação Musical encontra-se em *Prof-E.Sup* a referência ao *impacto positivo* que as mesmas tiveram não só na aprendizagem musical como na forma de ensinar música. Por sua vez é referido em *Prof-E.Bas/Sec* que estas metodologias eram consideradas mais indicadas aos níveis de Iniciação Musical, não se verificando o interesse da sua utilização nos níveis mais avançados do ensino da música. Refere-se ainda que a difusão de um grande número de propostas metodológicas não parece ter sido suficiente *para que se criasse “escola”* em Portugal com alguma destas metodologias (Prof-E.Bas/Sec), sendo mesmo narrado o caso de professores que participavam em formações sobre essas mesmas metodologias, mas que não as aplicavam nas suas práticas pedagógicas. Não havia assim uma transferência para a sala de aula daquilo que havia sido a nova proposta metodológica (Prof-E.Sup). Apesar destas metodologias estarem associadas a processos de ensino mais inovadores e mais próximos

de uma efetiva aprendizagem musical, é possível encontrar exemplos de práticas pedagógicas que se desenvolviam sem a sustentação dessas mesmas metodologias. Em *Prof-Apos* encontramos como exemplo uma abordagem metodológica que passava pela vivência e pela prática musical, integrando simultaneamente conhecimentos ao nível do ritmo, melodia e harmonia. Por último, refere-se em *Prof-E.Sup* a criação do Bacharelato e Licenciatura de Formação Musical em Lisboa [ESML] *como um marco* na definição de pedagogia e didática da disciplina de Formação Musical pela forma como, não tendo a si associado uma metodologia específica para o ensino da música na disciplina de Formação Musical, contribuiu para a mudança de paradigma de ensino dessa disciplina.

Conforme se refere em *Prof-Apos*, atualmente *não se verifica* a aplicação ou o desenvolvimento de uma metodologia específica de ensino da música na disciplina de Formação Musical. Refere-se a existência de uma prática de “coisas” avulsas que não é propriamente sustentada por um pensamento pedagógico sistemático e construtivo. Como influência do que a disciplina foi no passado (em certos momentos), desenvolve-se atualmente um tipo de ensino muito baseado na ação visual e mecanizada, *com pressupostos tecnicistas* aplicados, por exemplo, às práticas de leitura e escrita musical, ditado (Prof-E.Sup). Noutra ângulo de visão, entende-se também que atualmente se desenvolve melhor o ensino da música na disciplina de Formação Musical sendo isso determinado por um lado pela *formação dos professores*, por outro, pela *experiência de ensino* dos professores. No trabalho pedagógico habitualmente realizado, em que a prática precede a teoria, a memória e a vivência musical assumem um papel de destaque nos métodos de ensino adotados. Recorrendo-se a uma multiplicidade de tarefas e recursos (incluindo recursos tecnológicos) que permitem ao aluno a descoberta de novos domínios da linguagem musical (Prof-E.Sec/Bas). Todos os professores entrevistados consideraram que, não havendo atualmente uma metodologia específica para o ensino nesta disciplina, opta-se por seguir *princípios pedagógicos*. Entende-se que, pela sua abrangência, seguir princípios pedagógicos permite uma maior ajuste e conformidade dos objetivos e das práticas pedagógicas com as diversas realidades educativas existentes. Relacionado ainda com os atuais métodos de ensino, refere-se a importância da formação dos professores na medida em que tal permite interações (professor/aluno) de maior qualidade musical, o que, por si só, dispensa o seguimento de uma determinada metodologia de ensino (Pro-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos).

Do que nos é dado a conhecer nos DOCFM acerca dos atuais métodos de ensino em Formação Musical, verifica-se que estes se orientam por uma abordagem metodológica baseada na *sensorialidade, escrita e leitura musical*. Ao nível da sensorialidade as estratégias pedagógicas utilizadas visam a

exploração, a audição, a vivência musical, o contacto com diferentes obras de repertório e a improvisação. Por sua vez a escrita está relacionada com a identificação e o reconhecimento musical e está associada à audição musical. É a partir desta que se segue a realização de exercícios como: ditados rítmicos, melódicos, polifónicos, deteção de erros, intervalos, acordes, progressões harmónicas e cadências (Plan-Prog, MP, PM e CA). Conforme se pode constatar nas Matrizes de Prova, os ditados podem ser realizados a uma ou mais vozes, a partir de gravações ou tocados ao piano. Prevê-se um número limitado de audições para a sua realização escrita, podendo essa ser feita através de audição e subsequente escrita (por frase); audição e escrita simultânea ou ainda audição e memorização prévia do excerto a escrever posteriormente. A estes exercícios inclui-se ainda o preenchimento dos quadros de audição musical. Trata-se de um exercício que, recorrendo à escrita, está relacionado com a audição, identificação e reconhecimento de elementos musicais previamente ouvidos. Fora deste âmbito de identificação e reconhecimento auditivo, a escrita é também utilizada como estratégia pedagógica para a realização de exercícios teóricos (classificação, escrita e / ou construção de elementos musicais como intervalos, escalas, acordes, entre outros). Relativamente à leitura verifica-se em todos os documentos a sua presença nas aulas de Formação Musical, no domínio a que respeita a oralidade. Ao considerar os mesmos conteúdos musicais abordados no domínio da escrita, a leitura permite uma nova realização musical desses conteúdos. Enquanto método de ensino da música, a leitura realizada na disciplina de Formação Musical pode ser: rítmica (a uma ou mais vozes); melódica (leitura entoada) com ou sem acompanhamento; solfejada (leitura rítmica com nome de notas, solfejo rezado) e ainda leitura vertical. Na sua realização, prevê-se que a leitura possa ser realizada como um exercício previamente estudado ou como um exercício espontâneo de leitura à primeira vista. São concebidas práticas de leitura com e sem nome de notas, sugerindo-se ainda a sua realização de forma fluente e com marcação de compasso. Além destas estratégias, é ainda considerada a realização de exercícios de leitura por relatividade e leitura por transposição.

Perspetivando a evolução futura dos métodos de ensino da música em Formação Musical, os professores entrevistados não identificaram uma *metodologia específica* que se lhe possa aplicar. Do que foi referido, sugere-se que o processo de ensino deve ser pensado com base no princípio de que a sensorialidade deve merecer um maior destaque uma vez que a essência da música é sonora, processada pelo nosso ouvido e gerada pelos movimentos do nosso corpo em interação com os instrumentos. Outra ideia apresentada é a de que o processo de ensino também deve ser pensado a um nível técnico que vise o desenvolvimento da destreza, da fluência e da perspicácia do aluno na *percepção de elementos musicais* como ritmo, melodia, harmonia, entre outros. Entende-se ainda que esta



dimensão técnica, pensada isoladamente no processo de ensino é desprovida de sentido musical, pelo que a utilização de repertório musical se deverá apresentar como indispensável para a construção do *significado da linguagem musical* na disciplina de Formação Musical. Neste contexto, tem-se ainda presente que gerar música, lida e inventada, deverá fazer parte da atividade musical dos alunos e que o contacto com os códigos e convenções musicais não podem nem devem ser o início ou o fim da experiência musical. Refere-se como determinante a formação em música dos professores de Formação Musical, porquanto isso está dependente da forma (viva) como o professor levará a música para a sala de aula. Esta, por sua vez, deverá ser ambivalente, com espaços próprios onde mais facilmente se possam desenvolver práticas relacionadas com o movimento, com a prática vocal e instrumental, com a utilização de tecnologias, com a leitura, com a escrita musical, entre outros. Tal como se refere em Prof-E.Sup este contexto adequa-se à conceção de Formação Musical como uma *disciplina de projeto ajustada aos interesses dos alunos e à realidade de cada escola*. Por fim, um outro ponto referido com influência naquilo que poderá vir a ser a conceção metodológica de ensino da música em Formação Musical está relacionado com a avaliação. Esta deve afastar-se do peso exagerado que se coloca na avaliação sumativa e *privilegiar a avaliação formativa*. Além disso, acrescenta-se o contacto professor/aluno deveria ser mais regular de modo a permitir uma maior consistência nas aprendizagens desenvolvidas (Prof-E.Sup; Prof-E.Sec/Bas; Prof-Apos).

Em termos de metodologias, o documento das aprendizagens essenciais *AEFM* (Plan-Prog) dá-nos a indicação de que a disciplina de Formação Musical, em perspetiva do que poderá vir a ser a sua evolução futura, sustentará as suas práticas pedagógicas nos domínios da *sensorialidade, da leitura, da escrita musical e da criação musical*. Nesse sentido, entende-se como princípio basilar a ideia de que as aprendizagens e os significados musicais dos alunos deverão ser construídos a partir da audição musical, da leitura musical, da interpretação (cantar, tocar) e da improvisação musical. Nesse sentido, o trabalho pedagógico a desenvolver na disciplina de Formação Musical seguirá duas linhas de pensamento: a primeira é uma linha vertical que se segue numa lógica de espiral, onde se concebe o conhecimento como um saber cumulativo dentro da própria disciplina, a segunda é horizontal que considera a ligação desta disciplina com as demais disciplinas do currículo.

### **– Práticas pedagógicas**

No que respeita a esta unidade de sentido que se inclui na categoria ensino da música em Formação Musical é possível constatar nas entrevistas realizadas a existência, ao longo dos anos,

de um conjunto muito restrito de exercícios centrados no *treino repetitivo* da leitura e da escrita (ditados). Estes exercícios incluíam ainda os exercícios de teoria. Conforme descrito pelos professores entrevistados, estas práticas estavam, no passado, desprovidas de *entendimento ou compreensão* musical. Disso era exemplo o solfejo rezado, o qual visava apenas a destreza e o desenvolvimento de automatismos ao nível da leitura. Não se lhe identificava um sentido musical, uma vez que apenas requeria a identificação do nome das notas de forma rápida e consoante o ritmo que que lhes estava associado, sem se identificar, por exemplo, a altura do som ou outras características. Por sua vez, a escrita cingia-se apenas à realização de ditados, sem qualquer cuidado pedagógico com o desenvolvimento da percepção musical. A estas atividades juntavam-se ainda os exercícios teóricos, também eles desassociados de qualquer prática musical (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos). Conforme se referiu anteriormente também aqui se observa a *sobrevalorização* dos momentos de avaliação em detrimento de um maior investimento na prática musical. Prova disso é que estes exercícios eram realizados com base numa matriz de provas de exame (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec). Noutra perspetiva, há também a realçar a realização de uma *maior variedade* de atividades musicais de que são exemplo a leitura entoada de repertório, a transposição, a improvisação com base nos modelos de repertório, o estudo da harmonia, o desenvolvimento da percepção musical, a análise musical, entre outros, num contexto de aula mais dinâmico e que privilegiava a *prática musical* através da oralidade. Conforme se refere em *Prof-Apos*, o desenvolvimento deste tipo de atividades coincidiu com o período em que a disciplina se passou a designar por *Educação Musical* e tinha a duração de 6 anos.

Sobre o desenvolvimento atual do ensino da música em Formação Musical, considera-se que as práticas de leitura, de identificação e de escrita musical se têm mantido como práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical, porém numa abordagem *diferente* daquela que, em alguns casos, representava o passado da disciplina. Refere-se que estes exercícios se realizam atualmente de uma forma mais holística em que, pela vivência e pela prática musical, *integram conhecimentos* de outras áreas curriculares como é o caso da História da Música e da Análise Musical. São exercícios que, não sendo um fim em si mesmos, têm em conta um fim específico que não apenas os momentos de avaliação como outrora (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos). Apesar deste retrato mais favorável das atuais práticas pedagógicas anteriormente referidos, é possível constatar em *Prof-E.Sup* a prevalência de exercícios mecanizados, descontextualizadas entre si muito próximo dos *seus modelos antigos*. Relativamente às práticas criativas verificam-se posições diferentes sobre o seu desenvolvimento na disciplina de Formação Musical. Enquanto alguns professores (Prof-E.Bas/Sec) referem a inclusão da *improvisação e da composição musical* como práticas pedagógicas da disciplina, outros professores

(Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec) referem que este tipo de práticas ou *não se realizam* ou se realizam com muito pouca frequência, apontando-se como razão a falta de tempo e a valorização de outras áreas de conteúdo do âmbito da Formação Musical. Porém, e como se refere em *Prof-Apos*, essa falta de tempo não pode ser desculpa para que não sejam consideradas, dado os ganhos pedagógicos que trariam em termos de aprendizagem musical. Por fim, refere-se ainda que o exercício da *memorização* é também uma prática pedagógica que se desenvolve atualmente e que serve a abordagem a outros conteúdos e domínio musicais: rítmicos, melódicos e harmônicos (Prof-E.Bas/Sec).

Do que se faz constar nos DOCFM relativamente à unidade de sentido aqui tratada, há a salientar que em todas as unidades documentais (Plan-Prog, MP, PM e CA) se prevê atualmente o desenvolvimento da *percepção musical* na disciplina de Formação Musical. Esse desenvolvimento é materializado em atividades sensoriais de vivência musical, audição de obras musicais, identificação e reconhecimento auditivo de elementos musicais, leitura e escrita musical, transposição, improvisação e realização escrita de exercícios teóricos. Como exemplo das atividades de vivência musical refere-se em *Plan-Prog* a vivência do tempo e da divisão de tempo e a vivência da tonalidade. A audição de obras musicais é uma prática expressa em todos os documentos, assim como a leitura e escrita musical. A leitura musical traduz-se na reprodução de frases rítmicas e entoação de excertos melódicos que, sendo realizada a uma ou mais vozes, pode ser apresentada como um exercício estudado ou como leitura à primeira vista. Especificamente nos excertos e frases melódicas, a leitura realiza-se por absoluto, por relatividade ou ainda por transposição. São ainda apresentadas práticas de leitura rítmica com nome de notas em várias claves e com marcação de compasso (solfejo rezado), leitura melódicas com modulações e leituras rítmicas com mudanças de compasso. Finalmente, como prática pedagógica, a leitura pode ser realizada a solo ou em grupo, sendo ainda possível a sua realização com acompanhamento (CD ou piano). As práticas de escrita musical estão maioritariamente relacionadas com a audição de excertos musicais e a realização dos ditados, os quais atendem aos conteúdos rítmicos, melódicos e harmônicos da linguagem musical. A estas atividades estão associadas outras práticas de que são exemplo a deteção de erros e a memorização musical. Fora deste âmbito (ditados), a escrita musical serve ainda outras práticas como por exemplo: a realização de exercícios teóricos (construção e classificação de intervalos, acordes e escalas), a realização de exercícios de composição musical, o preenchimento de questionários e grelhas de análise auditiva de obras musicais, o desenvolvimento de temas da linguagem musical (p.ex. trabalhos sobre instrumentos, épocas, etc). Do âmbito do desenvolvimento da *criatividade musical*, a composição musical surge apenas em *Plan-Prog*, como uma prática da disciplina de Formação Musical. Neste domínio a prática mais comuns é a *improvisação* musical que pode assumir várias formas de resolução,

por exemplo: improvisação rítmica, improvisação melódica com e sem nome de notas, improvisação tipo pergunta/resposta, improvisação a solo e em grupo, improvisação com ou sem acompanhamento harmónico e improvisação melódica com ritmo dado. As práticas pedagógicas que servem a *avaliação de conhecimentos e competências musicais* são, conforme se depreende dos documentos MP, PM e CA, realizadas na modalidade escrita (provas escritas) e na modalidade oral (provas orais). O tipo de exercícios ou práticas que se desenvolvem com estas provas são em tudo semelhantes aos que anteriormente se descreveram e que dizem maioritariamente respeito à realização escrita de ditados e exercícios teóricos, assim como a realização de leituras.

Perspetivando a evolução futura da disciplina de Formação Musical, nomeadamente as práticas pedagógicas a desenvolver, todos os professores entrevistados entenderam como possível a realização de exercícios como: *escrever música* (ditado) de uma forma mais lógica, *tocar exercícios* na aula e “tirar” músicas de ouvido com o próprio instrumento, desenvolver a memória musical, *improvisar e compor música*. Refere-se ainda que as práticas pedagógicas desta disciplina possam vir a ser desenvolvidas em espaços *próprios e multifuncionais* (dentro e fora dos Conservatórios) e que, enquanto disciplina de uma oferta educativa especializada, se distinga claramente daquela que é a oferta educativa do ensino genérico (Prof-E.Sup). Por sua vez, o documento que consta das aprendizagens essenciais a desenvolver futuramente na disciplina de Formação Musical, AEFM (Plan-Prog), apresenta como exemplo de práticas pedagógicas a desenvolver: *práticas artístico-musicais* onde se possam revelar os conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos, práticas associadas ao desenvolvimento de experiências sonoras e musicais, práticas que impliquem a memorização e a mobilização de conhecimentos, práticas relacionadas com a criação de novos ambientes sonoros/musicais; práticas que impliquem o cruzamento de diferentes áreas do saber, práticas desenvolvidas a partir das obras estudadas nas disciplinas de Instrumento e/ou Classes de Conjunto, práticas que impliquem a procura de soluções diversificadas como resposta a situações várias, entre outros. As *práticas de avaliação* deverão seguir duas linhas de orientação: a primeira linha, de carácter *formativa*, incide sobre os processos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas propostas. A segunda linha, de carácter *sumativa*, consiste na formulação de um juízo global, o qual se traduz na tomada de decisões relacionadas com a classificação e aprovação do aluno na disciplina de Formação Musical.

### **– Recursos didáticos**

Um dos aspetos mais marcantes na evolução da disciplina de Formação Musical e que foi assinalado pelos professores entrevistados (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos) foi a utilização de *repertório como recurso didático* para o do ensino da música nesta disciplina, sobretudo aquando da passagem da disciplina de *Solfejo* para a disciplina de *Educação Musical*. Neste período o contacto com a música passou também a ser maior visto que, juntamente com essa utilização do repertório passou também a haver uma maior utilização do *piano e um maior acesso à música gravada em CDs*. Até então, os recursos didáticos mais utilizados eram os *livros de solfejo e teoria musical* de autores como Augusto Machado, Ernesto Vieira ou do Artur Fão e *exercícios escritos* pelo próprio professor para a prática da leitura e dos ditados. Estes últimos (exercícios escritos pelo professor) foram considerados por todos os professores entrevistados como pobres em termos de valor musical e incomparáveis à riqueza do repertório musical de compositores como Haydn, Mozart, ou de Beethoven. Apesar da evolução assinalada ao nível dos recursos didáticos e da utilização de *repertório nas aulas*, há a assinalar em *Prof-Apos* dois aspetos menos positivos: o primeiro é que as aulas e as práticas pedagógicas desenvolvidas tornaram-me *mais morosas*, o segundo aspeto está relacionado com uma organização e compilação em sebentas de ditados e leituras que se mantinham ao longo de 10 a 20 anos. Esta falta de desenvolvimento de materiais didáticos resultava em aulas musicalmente *mais pobres*, assim como musicalmente mais pobres os professores e os próprios alunos.

Dada a inexistência de um manual oficialmente adotado para a disciplina de Formação Musical, atualmente mantém-se a mesma realidade relativamente à elaboração de *sebentas* por parte dos professores de Formação Musical. Porém, consideram os professores entrevistados (Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos) que tem havido um maior cuidado da parte dos professores *na compilação e conceção* destes materiais didáticos, sobretudo no que respeita à sua adaptação ao progresso e nível de desenvolvimento dos alunos. Disso é exemplo o facto destas sebentas serem complementadas com Fichas de Trabalho.

Atualmente a utilização de *repertório musical* como recurso didático está generalizada em todas as escolas portuguesas e, segundo os professores entrevistados (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec), serve o desenvolvimento de práticas pedagógicas como a audição musical, a leitura e escrita musical por ditado. Não obstante, considera-se aceitável a opção por *outro tipo de recursos* que não são parte integrante do repertório, dado que, quando os alunos apresentam alguma dificuldade ou problema ao nível da técnica musical, se procura dar resposta com outro tipo de recursos (excertos musicais ou partituras) que não o

repertório musical. Ressalva-se porém que, sempre que possível, é a música e o repertório musical que devem ser usados nas aulas de música. Do mesmo modo é possível verificar no DOCFM (Plan-Prog) que as práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical são essencialmente desenvolvidas com recurso às obras de repertório de vários compositores, géneros, estilos, épocas e culturas musicais. Além destas, verifica-se ainda a utilização de manuais de apoio de que é exemplo os livros de leituras musicais da autoria de José Firmino, o tratado rítmico de Fontaine (*Éléments pratiques du rythme mesure*), o livro de leituras melódicas atonais (*Modus Novus*) e o livro de Hindemith (*Elementary Training for Musicians*). É ainda de referir outros recursos didáticos como é o caso do *Piano e aparelhagem de som Hi-fi* para a audição de obras musicais (Plan-Prog). Nas unidades documentais *MP, PM, CA* é possível verificar que as práticas pedagógicas relacionadas com a avaliação das aprendizagens em Formação Musical (avaliação escrita e oral) se realizam com recurso aos ditados, leituras, partituras e questionários de análise auditiva.

Em termos de recursos tecnológicos considera-se em *Prof-E.Bas/Sec* que atualmente é a internet, o youtube, as plataformas de música e as aplicações móveis que assumem maior destaque em termos de suporte áudio para a audição musical das práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical. Na opinião desses professores (*Prof-E.Bas/Sec*) a utilização destes recursos tem sido positiva na medida em que, para além de constituir um fator de maior motivação dos alunos para a aprendizagem musical, permite uma maior autonomia no estudo individual dos alunos e um maior desenvolvimento de competências técnicas fora da sala de aula. Apesar desta visão positiva relativamente à utilização dos recursos tecnológicos, refere-se em *Prof-E.Sup* que, em alguns casos, eles apenas recalcam os processos mais tradicionais de ensino da música (leitura e ditado), não se verificando que possam dar resposta eficaz aos problemas do dia a dia como é o caso do problema da compreensão musical.

Perspetivando a evolução futura da disciplina de Formação Musical ao nível dos seus recursos didáticos, entendem os professores entrevistados (*Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos*) que, enquanto obra de arte, o repertório musical deve servir de apoio ao processo de ensino e aprendizagem musical desta disciplina. Além deste, refere-se ainda a utilização de tecnologias educativas, a utilização dos instrumentos musicais dos alunos nas salas de aula e a melhoria das suas condições como aspetos determinantes do que poderá vir a ser da didática da disciplina de Formação Musical.

### 3.1.4. PRÁTICAS VOCAIS E INSTRUMENTAIS

A categoria *Práticas vocais e instrumentais* provém da unidade de sentido com o mesmo nome e congrega os dados das entrevistas e documentos analisados relativamente à forma como temporalmente se perspetivam as práticas vocais e as práticas instrumentais na disciplina de Formação Musical.

Relativamente às práticas vocais, os professores *Prof.E.Sup* referem que, numa perspetiva evolutiva da disciplina de Formação Musical, vimos de um passado em que nas aulas *não se cantava ou se cantava muito pouco*, para um momento (atual) em que *se canta cada vez mais* e no qual as práticas vocais ocupam boa parte das aulas de Formação Musical. Sobre as práticas instrumentais os professores entrevistados referem que a sua implementação tem estado *mais presente no Ensino Básico, 1º Ciclo*, através da utilização do instrumental Orff. Referem ainda que o uso desses instrumentos não é igualmente verificável nos ciclos de ensino subsequentes, justificando-se para tal o maior interesse dos alunos pelos seus próprios instrumentos. Apesar disso, é possível encontrar nos dados das entrevistas alguns exemplos de práticas vocais e instrumentais desenvolvidas num passado recente nas aulas de Formação Musical: no grupo de professores *Prof.Apos* dá-se como exemplo a utilização do piano para a realização de leituras entoadas de excertos musicais polifónicos em que uma das vozes era tocada ao piano (professor ou alunos) enquanto a outra voz era simultaneamente entoada. No grupo de professores *Prof.E.Sup* refere-se o desenvolvimento de práticas instrumentais com base no princípio de que toda a aprendizagem de conceitos musicais passava pela sua *aplicação prática ao próprio instrumento* do aluno. Acrescenta-se que este tipo de atividades, para além de permitir uma maior aproximação da realidade das duas disciplinas (Formação Musical e Instrumento) permitia, na opinião dos professores, que o aluno desenvolvesse uma aprendizagem mais significativa, na medida em que aquilo que era apenas som, se enriquecia com uma componente motora decorrente da sua aplicação ao instrumento. A ideia que servia de base ao desenvolvimento destas práticas era a de que a formação de uma cultura auditiva nos alunos funcionava como um primeiro instrumento a partir do qual se estendia o instrumento (prática instrumental) dos alunos (Prof.E.Sup).

Do que foi possível apurar nas entrevistas aos professores *Prof.E.Bas/Sec* existem atualmente *inúmeros constrangimentos* para o regular desenvolvimento de práticas instrumentais nas aulas de Formação Musical, por exemplo: a preparação e disponibilidade dos alunos (ter consigo o instrumento, montar o instrumento, aquecer, limpar, desmontar o instrumento, etc), o elevado número de alunos por

turma, a falta de espaços adequados, entre outros. Algo considerado impraticável no atual funcionamento das aulas de Formação Musical. Não obstante, e reconhecendo a importância da prática instrumental na aprendizagem musical, estes professores referem que ocasionalmente planeiam atividades e implementam práticas pedagógicas em que os alunos, por exemplo: tocam os ditados musicais no *próprio instrumento*, realizam leituras por transposição no próprio instrumento e tocam ao piano algum tipo de exercício relacionado com os conteúdos abordados (Prof-E.Bas/Sec).

Relativamente às práticas vocais, todos os professores entrevistados são unânimes na consideração de que, atualmente, essas práticas *estão presentes* nas aulas de Formação Musical. O mesmo se deduz dos DOCFM considerados neste estudo. Do que é possível verificar em *Plan-Prog*, *MP*, *PM* e *CA*, as práticas vocais estão associadas às atividades de *leitura entoada* a uma ou mais vozes de excertos musicais modais, tonais e atonais. As práticas vocais surgem ainda na realização de entoações melódicas por transposição, com modulações, com ornamentos e ainda em simultaneidade com leitura percutida de uma parte rítmica. Fora do âmbito da leitura, a prática vocal serve ainda a *realização da improvisação*. Nos documentos analisados não se verifica a existência clara de prática pedagógicas que recorressem apenas à *utilização de instrumentos*. Ainda assim, é possível identificar práticas vocais que, de alguma forma, envolvem a utilização de instrumentos. Disso é exemplo em *Plan-Prog* a entoação de melodias com acompanhamento (piano ou CD) e a entoação de melodias com acompanhamento rítmico percutido. Ainda como exemplo de prática vocal e instrumental refere-se em *MP* a realização de leitura de um *lied*, à primeira vista com acompanhamento ao piano.

Perspetivando a evolução futura da disciplina de Formação Musical ao nível do desenvolvimento de práticas pedagógicas com recurso às práticas vocais e instrumentais, sublinha-se a ideia presente nas entrevistas efetuadas: *“as práticas vocais e instrumentais devem acompanhar e contribuir para o desenvolvimento do aluno”* (Prof-Apos). A justificação apresentada para que este pensamento possa servir de orientação a um tipo de ensino da música que se venha a desenvolver na disciplina de Formação Musical assenta em dois princípios. O primeiro é de que a voz, enquanto instrumento musical *inerente a todo o ser humano*, deve acompanhar o aluno em todas as suas práticas musicais. O segundo é de que as práticas instrumentais acrescentam um *maior valor* às aprendizagens desenvolvidas na disciplina de Formação Musical e uma maior ligação entre o trabalho pedagógico desenvolvido entre essa disciplina e a disciplina de Instrumento.



### **3.1.5. PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

A categoria aqui exposta reúne as unidades de sentido selecionadas das entrevistas efetuadas aos vários grupos de professores contendo informações relativamente à forma como, até à atualidade, se tem vindo a perspetivar a atividade profissional do professor de Formação Musical, nomeadamente a sua formação académica e o seu perfil para o exercício da docência nessa área. Além dessas informações são ainda apresentados alguns dados que nos permitem perspetivar o sentido da evolução da disciplina de Formação Musical, no que respeita àqueles que serão os seus futuros professores.

#### **– Formação do professor**

Do que nos é transmitido pelos professores entrevistados constata-se que no passado não era exigida *formação pedagógica* aos professores das disciplinas que precederam a disciplina de Formação Musical. O mesmo se passaria com as outras disciplinas da área da música. Os professores que se dispunham a ensinar música em Formação Musical (Educação Musical e Solfejo) *eram instrumentistas de formação*, habitualmente pianistas, o que lhes permitia tocar piano nas aulas ou fazer algum tipo de acompanhamento, algo que outros professores de instrumento não poderiam fazer. Conforme se refere em *Prof-E.Sup*, estes professores, demonstrando debilidades ao nível da sua formação instrumental que não lhes permitia seguir uma carreira como instrumentistas, optavam pela carreira docente, neste caso Formação Musical ou equivalente. Um aspeto a salientar das entrevistas aos professores *Prof-E.Sup* e *Prof-E.Bas/Sec*, considerado benéfico para a disciplina Formação Musical, é que apesar dessa debilidade, a formação instrumental desses professores permitia que houvesse um *maior conhecimento musical e uma prática musical* maior nas aulas de Formação Musical. Ao nível da formação pedagógica destaca-se a realização de *formações de curta duração* em metodologias para o ensino da música decorrentes da iniciativa de alguns professores e também da Fundação Calouste Gulbenkian. Estas formações permitiram que se introduzissem e se difundissem em Portugal algumas metodologias de ensino da música que iriam ter uma grande influência no ensino da música às crianças e jovens (*Prof-E.Sup*; *Prof-E.Bas/Sec*; *Prof-Apos*). Num passado mais recente e a propósito da formação superior em música, Bacharelato e Licenciatura em Formação Musical, é referido como aspeto positivo *o valor atribuído às práticas vocais e instrumentais* dessa formação, assim como o valor atribuído às competências pianísticas (piano funcional) a desenvolver por aqueles que viriam a ser futuros professores de Formação Musical (*Prof-E.Sup*).

No momento atual, os professores *Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec* entendem que, ao nível prático, os professores de Formação Musical têm de ter *bons conhecimentos musicais*, algo que terá de se distinguir daqueles que são os conhecimentos teóricos da música e os conhecimentos pedagógicos necessários à sua lecionação. Embora se reconheçam algumas *debilidades ao nível dos conhecimentos práticos* em música dos alunos que se estão a formar com vista ao ensino da música em Formação Musical, é aceitável a forma como atualmente está pensada a formação ao nível superior dos professores de Formação Musical (Prof-E.Sup). Um aspeto a salientar relativamente à forma como atualmente se desenvolve a formação de professores de Formação Musical diz respeito a uma maior *variedade de perfis* de professores como resultado da sua formação inicial (licenciatura em música). Conforme as ofertas educativa das instituições de ensino superior essa formação pode ser de carácter mais prático ou de carácter mais teórico, algo que mais tarde se irá refletir na formação e perfil do professor de Formação Musical. Para os professores *Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec* não é totalmente claro se este é ou não um aspeto positivo a salientar na forma como atualmente se formam esses professores. Refere-se, contudo, que deveria haver uma *maior exigência* em termos de conhecimentos musicais, quer no acesso ao ensino superior (licenciatura), quer durante o ciclo de estudos previsto pelos atuais cursos de mestrados em ensino da música (Prof-E.Bas/Sec). Ainda assim, os professores *Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos* entendem que a formação atual dos professores de Formação Musical é *demasiado teórica*, mais conducente ao ser professor do que ao ser músico. Nesse seguimento, estes professores (Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos) sublinham a ideia de que a música *requer prática e requer vida*, algo que na sua perspetiva não é verificável nas práticas musicais da maioria dos professores de Formação Musical.

Ao perspetivar a evolução futura da disciplina de Formação Musical é unânime a ideia de que o futuro professor de Formação Musical deve ter um elevado nível de *conhecimentos e competências* musicais (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos). Além desses, deve ainda desenvolver conhecimentos ao nível da *pedagogia* musical e da *psicologia* da educação. Refere-se a necessidade de um *maior investimento* na formação dos professores de Formação Musical, a qual deve ser pensada logo a partir do curso de licenciatura em música.

### **– Perfil do professor**

Na unidade de sentido, *perfil do professor*, prevalece a ideia de que, não obstante as exigências da profissão, sempre existiu um perfil de professor de Formação Musical caracterizado pelo baixo nível de conhecimentos ou competências musicais. Em *Prof-Apos* refere-se o facto de, num

passado mais recente, se verificar a existência de professores de Formação Musical que apenas são professores, *não estando esses ligados* a uma qualquer prática musical. O mesmo aspeto vem referido em *Prof.E.Bas/Sec*, no entanto existe neste grupo de professores entrevistados a referência à existência, no passado, de professores de Formação Musical que estavam *musicalmente melhor preparados* ao nível do Instrumento, ao nível da Análise e ao nível da Composição para o ensino da música em Formação Musical.

Sobre o atual perfil de professor de Formação Musical refere-se em *Prof.E.Sup* que, não obstante a *diversidade de perfis* que caracteriza atualmente o grupo de professores de Formação Musical, há uma maior preocupação por aquilo que representa o *conhecimento prático da música* e que deve não só caracterizar o perfil de professor, como a própria disciplina de Formação Musical. Refere-se que, além dos conhecimentos e competências musicais que o professor deve desenvolver, este deve ainda ser *conhecedor de pedagogia e didática*, áreas essenciais para o exercício da docência. De salientar que em todos os grupos de professores entrevistados é unânime a ideia de que os professores de Formação Musical têm de ser músicos e estar ligados a uma prática musical.

Ao perspetivar a evolução futura da disciplina de Formação Musical considera-se em *Prof.Apos* que, além dos *conhecimentos musicais* (contraponto, harmonia, análise, composição de várias épocas e estilos, ritmo, movimento em múltiplos aspetos, formas e escrita das mais antigas às contemporâneas, improvisação, história da música ocidental e do mundo, tocar e saber improvisar num instrumento harmónico, vasto conhecimento de repertório musical), o professor deverá ser um indivíduo *globalmente culto*, possuidor de conhecimentos ao nível das artes, da literatura, poesia, teatro e psicologia.

### **3.1.6. UTILIDADE DA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL**

Esta última categoria agrega as informações das unidades de sentido das entrevistas efetuadas aos vários grupos de professores e contem informações relativamente à função e à importância que, ao longo do tempo, se tem atribuído à disciplina de Formação Musical e às suas antecessoras no currículo do ensino especializado da música. Além dessas informações são ainda apresentados alguns dados que nos permitem perspetivar o sentido da evolução da disciplina de Formação Musical relativamente a esses aspetos: função e importância da disciplina no currículo.

### **– Função da disciplina**

O facto da disciplina de Formação Musical e suas antecessoras terem apenas a si associada a função de *ensinar o solfejo e a teoria musical* levou a que no passado se representasse esta disciplina como disciplinas cujo peso no currículo do ensino especializado era menor, quando comparado com as demais disciplinas. Disso resultava a ideia de que sendo uma disciplina que servia para ensinar a ler música era, no fundo, *uma disciplina subsidiária* da disciplina de Instrumento (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec).

Na unidade de sentido sobre esta temática, *função da disciplina*, verifica-se em *Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec* que a ideia criada acerca da função subsidiária da disciplina de Formação Musical à disciplina de Instrumento parece ter vindo a evoluir, sendo verificável num passado mais recente uma maior *proximidade entre as duas disciplinas*. Para tal parece ter contribuído uma maior articulação entre as disciplinas, assim como o desenvolvimento de outras atividades pedagógicas na disciplina de Formação Musical que não apenas o ensino da leitura e da teoria musical. Disso era exemplo a realização de *atividades multidisciplinares*, relacionadas com a análise musical, atividades realizadas a partir do estudo das partituras da disciplina de Instrumento, atividades de desenvolvimento auditivo, atividades relacionadas com temas da História da Música e atividades com recurso aos instrumentos dos alunos (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec). Os professores *Prof-E.Sup* referiram ainda que, para esta aproximação e para o melhor cumprimento da função pedagógica de ambas as disciplinas, foi determinante a adoção de idênticas metodologias de ensino da música. Estes professores consideram ainda que no momento atual a função da disciplina de Formação Musical é a de contribuir para um *conhecimento mais aprofundado* da linguagem musical, provocar a imersão dos alunos no mundo da música, contribuir para o desenvolvimento de competências musicais e promover o prazer da fruição musical. Por sua vez, encontram-se referências no grupo dos professores entrevistados, *Prof-E.Bas/Sec*, de casos em que *a disciplina é vista como desprovida de qualquer utilidade*, constituindo assim uma “perda de tempo” uma vez que continuam a existir alunos com um défice de conhecimentos e competências como é a leitura, a afinação e memorização. Considera-se também que, não sendo uma disciplina subsidiária das demais disciplinas do currículo, é uma disciplina que, *isolada, não serve qualquer interesse*, uma vez que o objetivo primeiro pelo qual os alunos estudam num Conservatório é o de aprender a tocar um instrumento. Entende-se por isso que de pouco serve o bom desempenho de um aluno na disciplina de Formação Musical se, depois, esse resultado não se vier a repercutir na disciplina de

Instrumento. Refere-se ainda que o facto de não ser uma disciplina subsidiária da disciplina de Instrumento não significa que esta não possa cumprir a função de apoiar os alunos na resolução de problemas afetos à prática vocal e instrumental. Na verdade, do discurso dos professores *Prof-E.Sup*; *Prof-E.Bas/Sec* entende-se que neste contexto educativo (ensino especializado de música) a *linguagem musical não é um saber compartimentado* em disciplinas escolares e que numa abordagem interdisciplinar a prática musical desenvolvida na disciplina de Formação Musical pode ser um complemento à prática musical desenvolvida nas demais disciplinas do currículo.

Relativamente à evolução futura da disciplina de Formação Musical, concretamente no que diz respeito à sua função no currículo, é de salientar a visão dos professores *Prof-E.Bas/Sec* e *Prof-Apos*, os quais perspetivam a presença desta disciplina e das aprendizagens por ela desenvolvidas na *realidade musical dos alunos*. Entendem ainda que, cumprindo a sua função educativa e formativa, esta disciplina possa vir a ser fundamental para o bom desempenho musical dos alunos onde quer que esse venha a ocorrer.

#### **– Importância da disciplina**

Na sequência do que anteriormente foi referido, a importância que no passado se reconhecia à disciplina de Formação Musical estava relacionada com *o apoio que esta disciplina dava* à disciplina de Instrumento ao nível do desenvolvimento dos conhecimentos teóricos da música e da prática da leitura musical (solfejo). Era representada como uma disciplina que, comparativamente a outras disciplinas, tinha *um peso inferior no currículo*, sendo mesmo considerada dentro da comunidade docente como uma disciplina de segunda ou terceira categoria. Considera-se ainda que esta visão menos favorável da disciplina de Formação Musical era apreendida pelos alunos, para quem a Formação Musical se encontrava um pouco *distanciada da sua realidade musical*. Um aspeto a salientar e que parece prolongar-se no tempo, até aos dias de hoje, é que mesmo referindo-se que todas as disciplinas do currículo eram igualmente importantes, a primazia era sempre dada à disciplina de Instrumento. Neste contexto, considerava-se também que sendo de menor importância, a disciplina tinha sempre o seu valor na medida em que servia para resolver problemas específicos dos alunos ao nível da leitura e da teoria musical. Numa visão oposta à que anteriormente foi exposta, é possível encontrar referências nos dados das entrevistas a uma representação mais favorável da importância da disciplina de Formação Musical. Refere-se

a ela como *uma disciplina estruturante no desenvolvimento de um pensamento musical* através de práticas baseadas na audição e utilização da voz – canto (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos).

Os dados das entrevistas (Prof-E.Bas/Sec) revelam que, atualmente, a disciplina de Formação Musical parece estar a assumir na posição de uma disciplina anexa uma vez que, em determinados níveis de ensino, se verifica que a disciplina de Formação Musical *já não representa um valor acrescentado* à formação dos alunos, sendo por isso considerada como uma disciplina de menor importância. Acrescenta-se, contudo, que *sendo bem lecionada* e havendo uma ligação desta disciplina com as demais disciplinas do currículo, sobretudo Instrumento, a Formação Musical *passa a assumir um valor de maior destaque* na formação dos alunos, tornando-se assim numa disciplina mais importante pelo apoio e complemento às aprendizagens desenvolvidas nas outras áreas do currículo do ensino da música (Prof-E.Sup; Prof-E.Bas/Sec; Prof-Apos).

## **4. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES**

### **4.1. CONCLUSÕES**

Efetuada a análise e interpretação dos dados obtidos pelas entrevistas e DOCFM, procedeu-se de seguida à formulação das conclusões da investigação. Todo o trabalho de investigação desenvolvido incidu sobre a problemática da génese e a da identidade da disciplina de Formação Musical nas escolas públicas de ensino especializado da música. Para atender a esta problemática foram definidos sete objetivos de investigação a partir dos quais se desenvolveu toda a pesquisa. Esses mesmos objetivos são agora enunciados, de modo a guiar a formulação das conclusões da investigação.

De salientar que a diversidade de documentos analisados e, principalmente, a diversidade de sujeitos entrevistados permitiu uma visão e uma representação distinta da mesma realidade a qual, no caso dos professores entrevistados, certamente resulta do percurso de vida e das vivências enquanto alunos e professores na disciplina Formação Musical.

#### **4.1.1. CONHECER O FUNCIONAMENTO DA DISCIPLINA NO PASSADO E NO PRESENTE**

As conclusões formadas relativamente a este primeiro objetivo sobrevêm da categoria *Ensino da música em Formação Musical* e inclui as seguintes unidades de sentido: objetivos educativos, práticas pedagógicas e recursos didáticos.

##### **– *Objetivos educativos***

A análise e a interpretação dos dados da investigação decorrentes das entrevistas efetuadas permitem-nos concluir que, no passado, a disciplina de Formação Musical movia-se por objetivos que atendiam ao propósito de saber ler música, conhecer os fundamentos teóricos da música, desenvolver a memória musical e as competências auditivas dos alunos. Se por um lado se entende que alguns destes objetivos podiam ser pouco significativos para o que representa o conhecimento musical propriamente dito, por outro lado encontra-se dentro do grupo de professores, *Pro-E.Sup*, uma visão mais alargada relativamente aos objetivos educativos por que se orientava a Formação Musical e suas disciplinas antecessoras: desenvolver a técnica, desenvolver a destreza musical, desenvolver a audição interior, desenvolver percepção musical, desenvolver a compreensão musical através da vivência e da prática musical a que se seguia o contacto com a “música real” através da escrita musical, da improvisação, da composição e da prática instrumental.

Do que nos é dado a conhecer da parte de todos os professores entrevistados, pode concluir-se que os objetivos anteriormente referidos tiveram influência naqueles que são os atuais objetivos da disciplina de Formação Musical. Assim, os dados das entrevistas indicam que na atualidade os objetivos da disciplina continuam a passar pela compreensão e interpretação da linguagem musical, tome-se como exemplo: desenvolver a memória musical, ensinar a ler, a ouvir, a compreender e a refletir acerca da música. Os conteúdos teóricos não parecem constituir atualmente um objetivo prioritário da disciplina uma vez que, estes apenas são abordados na medida do que são as necessidades dos alunos nesse domínio.

Relacionada ainda com esta temática (objetivos da disciplina de Formação Musical) surge a ideia em todos os grupos de professores entrevistados de que atualmente é objetivo da disciplina de Formação Musical apoiar os alunos na aprendizagem musical necessária à disciplina de Instrumento. Entende-se por isso que o alinhamento dos objetivos educativos da disciplina de

Formação Musical com os objetivos das demais disciplinas do currículo fazem da Formação Musical uma disciplina mais valiosa e mais útil na formação artística dos alunos.

A corroborar com as conclusões anteriormente formadas, os atuais DOCFM dão-nos conta que a disciplina tem como objetivos: ouvir, memorizar, identificar, relacionar, escrever e ler música. Além desses, consideram-se ainda como objetivos: ensinar e desenvolver conhecimentos teóricos, desenvolver a criatividade (improvisar e escrita musical) e relacionar a aprendizagem musical com outras áreas da aprendizagem. Do ponto de vista da avaliação e do que se faz contar nas unidades documentais, *MP* e *CA*, conclui-se que é objetivo da disciplina avaliar as capacidade, os conhecimentos e as competências musicais dos alunos através da identificação e reconhecimento de elementos musicais, da memória, da capacidade de audição interior e, finalmente, da compreensão da linguagem musical nos domínios do ritmo, da melodia, da harmónico e da teoria musical.

#### ***– Práticas pedagógicas e recursos didáticos***

A partir da análise e interpretação dos dados das entrevistas é possível identificar a existência de duas visões relativamente às práticas pedagógicas desenvolvidas no passado na disciplina e Formação Musical e nas disciplinas que a antecederam. Para a grande maioria dos professores entrevistados, as práticas pedagógicas que, no passado, se desenvolviam na disciplina de Formação Musical restringiam-se ao treino repetitivo da leitura, da escrita (ditados) e de realização de exercícios teóricos. Eram práticas que, segundo os professores estavam desprovidas de entendimento ou compreensão musical. Refira-se por exemplo a prática do solfejo rezado ao atender apenas ao desenvolvimento da destreza e dos automatismos da leitura. Requerendo somente a rápida identificação do nome das notas, no ritmo que lhe estava associado, esta prática era limitativa em termos de sentido musical uma vez que não considerava a altura do som, nem outras propriedades possíveis. Na mesma linha, a prática pedagógica a que respeitava a escrita de música dedicava-se exclusivamente à realização de ditados. Também aqui se verifica que não existia qualquer cuidado pedagógico com o desenvolvimento da percepção musical. Finalmente, a teoria musical era abordada de forma desligada da prática musical. Do que se refere nas entrevistas, *Prof-E.Sup* e *Prof-E.Bas/Sec*, pode-se concluir que estas práticas pedagógicas ao serem orientadas por matrizes de provas, sobrevalorizavam os momentos de avaliação em detrimento de um maior investimento na prática e vivência musical.



Noutra representação das práticas pedagógicas desta disciplina, apresentada por um dos professores entrevistados é possível constatar a evolução da disciplina neste domínio das práticas pedagógicas e concluir que as práticas descritas no parágrafo anterior não eram certamente comuns a todas as salas de aula. Como exemplo referiu-se a realização de uma maior variedade de atividades musicais de que eram exemplo a leitura entoada de repertório, a transposição, a improvisação com base nos modelos de repertório, o estudo da harmonia, o desenvolvimento da percepção musical, a análise musical, entre outros. Descrevia-se um tipo de aula mais dinâmica e participativa em que se privilegiava prática musical através da oralidade. De referir que o desenvolvimento deste tipo de atividades coincidiu com o período em que a disciplina se designava por Educação Musical e tinha a duração de 6 anos.

Numa perspetiva atual sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em Formação Musical, pode concluir-se que, tal como no passado, se mantêm, hoje, como práticas a leitura e a escrita musical, porém numa abordagem diferente. Estas são atualmente práticas mais holísticas uma vez que integram conhecimentos de outras áreas curriculares (p.ex: História da Música e Análise Musical). Apesar desta representação atual, é referido por um dos professores entrevistados que, atualmente, ainda se vê desenvolver práticas pedagógicas mecanizadas e desprovidas de sentido musical, com influência do que representavam no passado.

É ao nível da criatividade (improvisação, escrita musical criativa, composição musical) que parece haver uma maior divergência em termos de práticas pedagógicas. Dos dados analisados, conclui-se que, apesar de se lhe (criatividade) reconhecer valor, os professores não desenvolvem este tipo de práticas no quotidiano das aulas, apresentando como justificação a falta de tempo e a necessidade de um trabalho pedagógico mais consistente noutras áreas. Não obstante, um dos professores entrevistados, refere a falta de tempo não pode ser desculpa para que não sejam consideradas as práticas criativas em Formação Musical, realçando os ganhos pedagógicos que as mesmas trariam em termos de aprendizagem musical.

Finalmente, a memorização é também apresentada como uma prática pedagógica regularmente desenvolvidas e que serve a abordagem a conteúdos rítmicos, melódicos e harmónicos.

Também aqui os atuais DOCFM estão em linhas do que anteriormente foi referido pelos professores entrevistados. Em termos de práticas pedagógicas, todas as unidades documentais

permitem-nos concluir que atualmente o funcionamento da disciplina de Formação tem a si associado o desenvolvimento da percepção musical. Esse desenvolvimento é concretizado em atividades sensoriais de vivência musical, audição de obras musicais, identificação e reconhecimento auditivo de elementos musicais, leitura e escrita musical, transposição, improvisação e realização escrita de exercícios teóricos. A audição de obras musicais é uma prática expressa em todos os documentos, assim como a leitura e escrita musical. A leitura musical diz respeito à reprodução de frases rítmicas e entoação de excertos melódicos que, sendo realizada a uma ou mais vozes, pode ser apresentada como um exercício estudado ou como leitura à primeira vista. Especificamente nos excertos e frases melódicas, a leitura realiza-se por absoluto, por relatividade ou ainda por transposição. São ainda apresentadas práticas de leitura rítmica com nome de notas em várias claves e com marcação de compasso (solfejo rezado), leitura melódicas com modulações e leituras rítmicas com mudanças de compasso. Finalmente, como prática pedagógica, a leitura pode ser realizada a solo ou em grupo, sendo ainda possível a sua realização com acompanhamento (CD ou piano). As práticas de escrita musical estão maioritariamente relacionadas com a audição de excertos musicais e a realização dos ditados, os quais atendem aos conteúdos rítmicos, melódicos e harmónicos da linguagem musical. A estas atividades estão associadas outras práticas de que são exemplo a deteção de erros e a memorização musical. Fora deste âmbito (ditados), a escrita musical serve ainda outras práticas como por exemplo: a realização de exercícios teóricos (construção e classificação de intervalos, acordes e escalas), a realização de exercícios de composição musical, o preenchimento de questionários e grelhas de análise auditiva de obras musicais, o desenvolvimento de temas da linguagem musical (p.ex. trabalhos sobre instrumentos, épocas, etc).

Ao nível da criatividade musical, a prática mais comum é a improvisação musical, sendo que a escrita criativa (composição musical) vem referida apenas numa unidade documental. Na sua concretização a prática da improvisação apresentada sugere: improvisação rítmica, improvisação melódica com e sem nome de notas, improvisação de pergunta / resposta, improvisação a solo e em grupo, improvisação com ou sem acompanhamento harmónico e improvisação melódica com ritmo dado.

Em termos de avaliação de conhecimentos e competências musicais as práticas pedagógicas sugeridas pelas unidades documentais MP, PM e CA, permitem-nos concluir que o modelo atual de avaliação é ainda bastante incisivo na aplicação de provas escrita e provas orais

com exercícios idênticos aos que anteriormente apresentamos (p.ex. escrita de ditados e exercícios teóricos para a prova escrita e realização de leituras para a prova oral).

### **– Recursos didáticos**

Os professores ouvidos nesta investigação são concordantes na ideia de que um dos momentos mais marcantes da evolução da disciplina de Formação Musical ocorreu aquando da passagem da disciplina de Solfejo para a disciplina de Educação Musical, momento esse que ficou marcado pela utilização de repertório musical como recurso didático para o ensino da música. Com isso houve também uma maior utilização do piano na sala de aula e um maior acesso à gravada em CDs. Conclui-se por isso que, a partir deste período há claramente um maior contacto com a música, isto se considerarmos que até então os recursos didáticos mais utilizados eram os livros de solfejo e teoria musical de autores como Augusto Machado, Ernesto Vieira ou do Artur Fão e os exercícios escritos pelo próprio professor para a prática da leitura e dos ditados. Sobre este último aspeto, em todos os grupos de professores entrevistados há unanimidade ao considerar-se que, pelo seu valor estético, a utilização de repertório musical de compositores como Haydn, Mozart, Beethoven imprimia uma maior riqueza à disciplina de Educação Musical e, posteriormente, Formação Musical, algo que não era possível quando se recorria aos exercícios escritos pelos próprios professores. Também aqui se verifica uma posição divergente: em *Prof-Apos* são apresentados dois aspetos menos positivos relativamente à utilização do repertório. O primeiro diz respeito à morosidade que se veio a verificar nas aulas e nas práticas pedagógicas aí desenvolvidas. O segundo aspeto está relacionado com a compilação de excertos de repertório em sebatas de ditados e leituras as quais eram adotadas por um período que podia ir de 10 a 20 anos. Como se pode deduzir, também aqui as aulas se tornavam musicalmente mais pobres, assim como musicalmente mais pobres os professores e alunos.

Esta realidade relativamente à compilação e realização de sebatas mantém-se atual, porém é reconhecido nas entrevistas a professores dos grupos *Prof-E.Bas/Sec* e *Prof-Apos* que tem havido um maior cuidado da parte dos professores na conceção destes materiais didáticos, sobretudo no que respeita à sua adaptação ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Conforme se depreende das entrevistas aos professores, *Prof-E.Sup* e *Prof-E.Bas/Sec*, atualmente a utilização de repertório nas aulas de Formação Musical é generalizada e serve a realização de atividades pedagógicas de audição musical, de leitura e de escrita musical (ditado).

Porém refere-se também em *Prof-E.Bas/Sec* ser aceitável a utilização de excertos musicais que, não sendo parte integrante do repertório, se apresentam como viáveis na resposta a problemas ou dificuldades técnicas apresentadas pelos alunos.

Os DOCFM que atualmente estão em vigor corroboram a conclusão anteriormente formada quando expõem práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical desenvolvidas a partir das obras de repertório de vários compositores, géneros, estilos, épocas e culturas musicais. Na unidade documental, *Plan-Prog*, verifica-se ainda a utilização de manuais de apoio como o Fontaine (*Éléments pratiques du rythme mesure*), o livro de leituras melódicas atonais (*Modus Novus*) e o livro de Hindemith (*Elementary Training for Musicians*).

Relativamente à utilização de recursos tecnológicos, entende-se ser vantajosa a utilização da internet, do youtube, das plataformas de música e das aplicações móveis uma vez que, todos eles, contribuem para uma maior motivação e uma maior autonomia dos alunos no processo de ensino e a aprendizagem musical. Porém, apesar da importância reconhecida a este tipo de recursos tecnológicos (didáticos) não é possível concluir que os mesmos sejam incontestavelmente valiosos para a aprendizagem musical dos alunos uma vez que, ao replicar os modelos tradicionais de ensino da música, não dão uma resposta eficaz aos problemas relacionados com a compreensão musical.

#### **4.1.2. IDENTIFICAR AS METODOLOGIAS DE ENSINO MAIS INFLUENTES**

As conclusões obtidas da análise e interpretação dos dados que vão ao encontro deste segundo objetivo derivam da categoria *Ensino da música em Formação Musical* e inclui a unidade de sentido designada por métodos de ensino. A unanimidade de pensamento de todos os professores entrevistados relativamente aos métodos que no passado se adotavam para o ensino da música nas disciplinas que precederam a disciplina de Formação Musical permite-nos concluir que o processo educativo dos alunos se desenvolvia com base na repetição e na memorização dos exercícios propostos. Isso mesmo pode ser confirmado pela forma como se descrevia o modo como se ensinava música e que passava por praticar e repetir exaustivamente cada exercício com vista ao bom desempenho dos alunos. Pode, por isso, afirmar-se que este era um modo de ensinar música que estava desligado da compreensão e da vivência musical. Não tinha propriamente um sentido musical e, por isso, era considerado como um ensino extrínseco à própria música que não

diferenciava pedagogicamente os alunos quanto ao seu nível de desenvolvimento e ritmo de aprendizagem.

Outra conclusão a retirar é que a evolução dos métodos de ensino coincide com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inseridas no âmbito das metodologias ativas de ensino da música preconizadas por pedagogos como Willems, Orff, Kodally e Ward, entre outros. Isto mesmo pode ser confirmado pela abordagem sensorial à música e pelo uso frequente da voz, das canções, do movimento e da improvisação nas estratégias de ensino. A referência ao facto de que a abordagem sensorial ao ensino da música se apresentava como o primeiro nível de um processo de aprendizagem que servia de fundamento à significação e compreensão da linguagem musical, permite-nos confirmar a evolução dos métodos de ensino, assim como um maior cuidado e sensibilidade da parte dos professores pela forma como se ensinava música, algo que na perspetiva de um dos professores entrevistados (Prof-E.Sup) viria a ter um impacto positivo na forma de ensinar e de aprender música. Um aspeto a salientar é que estas metodologias ativas de ensino da música eram consideradas mais indicadas para os níveis de Iniciação Musical, não se verificando um interesse generalizado da sua utilização nos níveis mais avançados do ensino da música. Para tal parece ter contribuído o facto de não ter havido uma transferência efetiva dessas metodologias para a sala de aula, não obstante a sua difusão e a oferta formativa proporcionada aos professores. Como tal, confirma-se o facto de, ainda hoje, não se ter criado escola em Portugal relativamente a uma metodologia específica de ensino da música.

A não adoção de uma metodologia específica de ensino da música na disciplina de Formação Musical pode também ser justificada pelo facto de ser possível encontrar exemplos de práticas pedagógicas consideradas efetivas em termos de aprendizagem musical e que se desenvolviam sem a sustentação das metodologias ativas de ensino da música. Em *Prof-Apos* encontramos como exemplo uma abordagem metodológica que passava pela vivência e pela prática musical, integrando simultaneamente conhecimentos ao nível do ritmo, melodia e harmonia. A criação do Bacharelato e Licenciatura de Formação Musical em Lisboa [ESML] apresentou-se como um marco na definição de pedagogia e didática da disciplina de Formação Musical pela forma como, não tendo a si associado uma metodologia específica para o ensino da música na disciplina de Formação Musical, contribuiu para a mudança de paradigma de ensino dessa disciplina em Portugal.

Atualmente, o que os dados das entrevistas nos permitem concluir é que não existe, de facto, o desenvolvimento de uma metodologia específica de ensino da música na disciplina de Formação Musical, apesar de se verificar a existência de práticas "avulsas" que não são propriamente sustentadas por um pensamento pedagógico sistemático e construtivo. É possível também concluir que existe ainda uma influência do que a disciplina foi no passado, pelo menos em certos momentos da sua história. Refira-se, por exemplo o tipo de ensino que se desenvolve e que está ainda muito baseado na ação visual e mecanizada, com pressupostos tecnicistas aplicados às práticas de leitura e escrita musical, especificamente o ditado.

Noutro ângulo de visão, os dados das entrevistas a professores do grupo *Prof.E.Sec/Bas*, permite-nos concluir que atualmente se desenvolve melhor o ensino da música na disciplina de Formação Musical, sendo isso determinado por um lado pela formação dos professores, por outro, pela experiência de ensino dos professores. No trabalho pedagógico habitualmente realizado, em que a prática precede a teoria, a memória e a vivência musical assumem um papel de destaque nos métodos de ensino adotados. Recorrendo-se a uma multiplicidade de tarefas e recursos (incluindo recursos tecnológicos) que permitem às crianças e jovens a descoberta de novos domínios da linguagem musical. Quanto aos métodos de ensino, conclui-se que, não havendo atualmente uma metodologia específica para o ensino nesta disciplina, opta-se por seguir princípios pedagógicos. Entende-se também que, pela sua abrangência, seguir princípios pedagógicos permite uma maior ajuste e conformidade dos objetivos e das práticas pedagógicas com as diversas realidades educativas existentes. Salienta-se a importância da formação de professores, na medida em que, isso permite uma interação (professor / aluno) de maior qualidade musical, o que, por si só, poderá dispensar a adoção de uma determinada metodologia de ensino.

O significado atribuído aos dados da investigação dos DOCFM leva-nos a concluir que atualmente os princípios pedagógicos adotados na disciplina de Formação Musical são baseados na sensorialidade, escrita e leitura musical. Ao nível da sensorialidade desenvolvem-se estratégias pedagógicas que visam a exploração, a audição, a vivência musical, o contacto com diferentes obras de repertório e a improvisação. Ao nível da escrita desenvolvem-se estratégias pedagógicas que visam a identificação e o reconhecimento musical. Ao nível da leitura, as estratégias pedagógicas desenvolvidas incluem a realização de leitura com múltiplas formas de realização

### **4.1.3. IDENTIFICAR OS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS ABORDADOS**

Para a concretização deste terceiro objetivo, considerou-se a categoria *Conteúdos* proveniente da unidade de sentido denominada por conteúdos programáticos. Do que é possível deduzir da análise e interpretação dos dados, considera-se que, quer a disciplina de Formação Musical, quer as disciplinas que se lhe antecederam, os seus conteúdos abordados têm versado sobre os fundamentos da linguagem musical de que são exemplo as figuras musicais, as notas, os intervalos, as escalas, os compassos e os acordes. É também possível identificar outros conteúdos, como é o caso dos conteúdos interpretativos (leitura) e os conteúdos auditivos (audição e ditados musicais). Enquanto conteúdo, a harmonia veio a ser considerada mais tarde como um elemento a abordar.

Relacionado com os conteúdos programáticos, há a referir um aspeto que é caracterizador desta disciplina e que diz respeito ao facto de cada escola seguir programas curriculares próprios, fazendo com isso com que não haja uma homogeneidade em termos de conteúdos a nível nacional. Esta realidade é uma realidade que tem perdurado ao longo dos anos e que, pelo menos em certa medida, parece constranger a prática docente. Apesar disso, considera-se que atualmente a Formação Musical atua num âmbito alargados de conteúdos da linguagem musical (ritmo, melodia, harmonia e teoria), com ligações a temas da Análise, da Composição, da Improvisação e da História da Música.

Apesar de não ser uma conclusão decorrente do discurso e do pensamento de todos os professores entrevistados, a leitura e a escrita musical vêm referidas por um grupo restrito de professores entrevistados como conteúdos interpretativos e auditivos que, por si só, não conduzem os alunos à apreensão e compreensão da linguagem musical. Sugere-se, para tal, uma abordagem pedagógica à música mais sustentada em material sonoro.

Relativamente à criatividade, as conclusões obtidas vão também no sentido de que esta é um conteúdo pouco abordado atualmente na disciplina de Formação Musical, pese embora se lhe reconheça valor pedagógico para a formação dos alunos. Sobre a improvisação, um dos professores entrevistados (Prof-E.Sup) dá-nos conta da visão distorcida acerca do valor que esta tem na aquisição e desenvolvimento de competências musicais, o que permite deduzir que, da parte dos professores, essa falta de entendimentos condiciona o desenvolvimento criativo dos alunos.

Da análise efetuada aos atuais DOCFM é possível concluir que, à semelhança do que havíamos referido no primeiro parágrafo desta seção, os conteúdos abordados atualmente na disciplina de Formação Musical são os vários elementos da linguagem musical que se distribuem pelos domínios de ritmo, melodia, harmonia e teoria musical. Além destes elementos, estão ainda definidos como conteúdos, os conteúdos auditivos e os conteúdos interpretativos da música.

#### **4.1.4. AFERIR O PAPEL DA AUDIÇÃO, DA LEITURA, DA ESCRITA E DA PRÁTICA VOCAL E INSTRUMENTAL**

As conclusões formadas relativamente a este quarto objetivo advêm das categorias *Audição, leitura e escrita musical* e *Práticas vocais e instrumentais*, as quais incluem as seguintes unidades de sentido: audição, leitura e escrita musical; prática vocal e instrumental.

##### ***– Audição, leitura e escrita musical***

A análise e interpretação dos dados da investigação permite-nos deduzir a existência de diferentes representações acerca da audição, leitura e escrita musical no percurso evolutivo da disciplina de Formação Musical. Numa primeira representação dessa realidade passada, quando a disciplina se designava por Solfejo e Educação Musical, entende-se que essa era uma disciplina diminuída e de curto alcance pedagógico por centrar exageradamente as suas práticas pedagógicas na leitura (que servia a disciplina de Instrumento) e na escrita (com a realização de ditados rítmicos e melódicos), sem o cuidado de desenvolver no aluno uma cultura auditiva de percepção e compreensão musical. Neste contexto, o estudo da harmonia não acautelava o sentido vertical e harmónico da música, considerando-se apenas o seu estudo através das linhas sobrepostas de que se fazia compor o excerto a estudar. No grupo de professores entrevistados, *Prof-Apos* refere-se também que as práticas pedagógicas desenvolvidas, nomeadamente a audição e a escrita musical (ditados) não atendiam a um sentido claro de desenvolvimento musical dos alunos, tornando-os mais lentos e menos equipados tecnicamente para a prática musical.

Numa visão oposta à que anteriormente se expôs, destaca-se uma representação mais favorável relativamente às práticas associadas à audição, leitura e escrita musical. O desenvolvimento auditivo dos alunos era sustentado em atividades de audição e entoação musical. Por sua vez a escrita (ditados) surgiam em estreita relação com o desenvolvimento da percepção e da compreensão musical. Quando realizados, os ditados não eram mais do que o culminar de uma



sequência de atividades pedagógicas de que fazia parte a análise auditiva e a entoação musical. Relativamente à leitura, essa era desenvolvida a partir de múltiplas formas de realização e com uma grande variedade de exemplos musicais, visando a fluidez e a melhoria das capacidades de leitura dos alunos.

Na atualidade há uma certa influência daquilo que no passado eram as práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical. Como resultado, verifica-se que as atividades de audição, leitura e escrita musical são parte integrante da disciplina de Formação Musical, sendo estas abordadas sobre um paradigma que apela a uma maior consciência de que o domínio simbólico não é sinónimo de significado musical. Como tal, verifica-se um maior interesse pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas orais, recorrendo-se mais à escrita para efeitos de avaliação do que para o desenvolvimento regular de atividades pedagógicas. Trata-se de uma abordagem pedagógica que apela mais ao sentido prático da música e que tem na audição e na percepção musical a sustentação e o ponto de partida para a abordagens aos conteúdos programáticos da disciplina.

Os atuais DOCFM situam-se na linha das conclusões já referidas. Atualmente, a disciplina inclui a audição, a leitura e a escrita musical nas práticas pedagógicas regularmente desenvolvidas. Constata-se que, do ponto de vista visual e auditivo, a audição, a leitura e a escrita musical se relacionam pedagogicamente, visando a percepção, identificação e reconhecimento dos vários elementos da linguagem musical. Quando não está relacionada com a audição musical, a escrita serve ainda a realização de exercícios de domínio teórico.

### ***– Práticas vocais e instrumentais***

Em termos evolutivos é possível concluir que, relativamente à prática vocal, a disciplina de Formação Musical evoluiu de um tempo em que não se cantava, para um tempo em que se passou a cantar com maior regularidade. As práticas instrumentais eram muito reduzidas, estando a sua implementação mais presente no 1º Ciclo do Ensino Básico (instrumental Orff). Nos ciclos de ensino subsequentes havia já um maior interesse dos alunos pelos seus próprios instrumentos, pelo que a utilização de outros instrumentos, como foi o caso do instrumental Orff, perdia o interesse inicial. Pontualmente eram ainda desenvolvidas práticas vocais e instrumentais em que se utilizava o piano para a realização de leituras: enquanto uma das vozes era tocada ao piano pelo professor ou pelo aluno, a outra voz era, simultaneamente, entoada. Dos dados analisados, conclui-se que, já num passado recente, o desenvolvimento de práticas instrumentais nas aulas de Formação Musical, em

que os alunos materializavam nos seus instrumentos os conteúdos dessa disciplina, assentava no princípio de que a utilização dos instrumentos dos alunos permitia uma maior aproximação da Formação Musical à disciplina de Instrumento.

Atualmente, pode afirmar-se que o desenvolvimento de práticas instrumentais nas aulas de Formação Musical é muito residual ou mesmo impraticável. São vários os constrangimentos que justificam esta realidade presente: a falta de preparação e disponibilidade dos alunos (não ter consigo o próprio instrumento, montar o instrumento, aquecer, limpar, desmontar o instrumento, etc), o elevado número de alunos por turma, a falta de espaços adequados, entre outros. Apesar disso, e porque se reconhece a importância da prática instrumental na aprendizagem musical, há, ocasionalmente, o desenvolvimento de práticas instrumentais, em que os alunos tocam os ditados musicais no próprio instrumento, realizam leituras por transposição no próprio instrumento e tocam ao piano algum tipo de exercício relacionado com os conteúdos abordados nas aulas.

No que concerne utilização da voz (prática vocal), as conclusões indicam que esta é uma prática constante nas aulas de Formação Musical. Os DOCFM considerados neste estudo corroboram nesta conclusão. Em todas as unidades documentais se constata a ligação das práticas vocais às atividades de leitura, a uma ou mais vozes de excertos musicais modais, tonais e atonais. As práticas vocais estão ainda presentes nas entoações melódicas por transposição, com modulações, com ornamentos e ainda em simultaneidade com leitura percutida de uma parte rítmica. Fora desse âmbito a prática vocal serve ainda a realização da improvisação. Relativamente à prática instrumental, os documentos analisados não demonstram, nem sugerem a utilização de instrumentos nas práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical, a não ser a referência mínima à entoação de melodias com acompanhamento (piano ou CD) e a entoação de melodias com acompanhamento rítmico percutido.

#### **4.1.5. IDENTIFICAR A IMPORTÂNCIA E A FUNÇÃO DA DISCIPLINA NO CURRÍCULO**

Para responder a este quinto objetivo da investigação, recorreremos à análise e interpretação dos dados que constam da categoria *Utilidade da disciplina* a qual agrega as unidades de sentido designadas como importância da disciplina e função da disciplina

##### ***– Importância da disciplina***

Relativamente à importância da disciplina e daquilo que nos é possível concluir dos dados analisados, evidencia-se a ideia de que, no passado, a importância da disciplina de Formação Musical e suas antecessoras estava relacionada com o facto de estas serem disciplinas de suporte à disciplina de Instrumento. Eram, por isso, representadas por professores e alunos como disciplinas que, comparativamente às demais disciplinas do currículo, tinham uma menor importância, mesmo que se afirmasse que todas as disciplinas do currículo tinham igual valor. Segundo os dados das entrevistas, esta é uma visão da importância da disciplina de Formação Musical que tem perdurado, fazendo-se sentir ainda hoje. Apesar disso, e na linha do que anteriormente se afirmou, o valor que se vem atribuindo à disciplina de Formação Musical está relacionado com o cumprimento de uma função que lhe é atribuída: resolver problemas de leitura e teoria musical que impedem um melhor desempenho dos alunos na disciplina de Instrumento. Os dados analisados permitem ainda concluir que esta era, simultaneamente, uma disciplina representada como estruturante na formação do pensamento musical dos alunos, algo que resultava das práticas pedagógicas de audição e entoação aí desenvolvidas.

As conclusões indicam ainda que, embora se reconheça atualmente o valor da disciplina de Formação Musical, em determinadas realidades educativas, esta disciplina tem vindo a apresentar-se como uma disciplina com um contributo reduzido para a formação dos alunos.

### ***– Função da disciplina***

No que concerne à função da disciplina de Formação Musical, pode concluir-se que, em termos evolutivos, passamos de uma disciplina de segunda categoria e subsidiária da disciplina de Instrumento (pela atividade exclusiva do ensino da leitura e da teoria musical) para uma disciplina mais próxima da disciplina de Instrumento em termos de pedagogia e métodos de ensino, onde para além da leitura e da teoria musical se desenvolvem práticas pedagógicas relacionadas com a análise musical, atividades realizadas a partir do estudo das partituras da disciplina de Instrumento, atividades de desenvolvimento auditivo, atividades relacionadas com temas da História da Música e, ocasionalmente, atividades com recurso aos instrumentos dos alunos.

Relativamente ao momento presente, conclui-se que a função da disciplina de Formação Musical é a de contribuir para um conhecimento aprofundado da linguagem musical, provocar a imersão dos alunos no mundo da música, contribuir para o desenvolvimento de competências musicais e, finalmente, promover o prazer da fruição musical. Assim, a função da disciplina de

Formação Musical só encontra um sentido, se se considerar que dela resulta uma maior vivência e prática musical. Não porque a disciplina de Formação Musical exista apenas para suportar as outras disciplinas (de prática instrumental ou coral), mas porque, isolada, fica desprovida de sentido ou utilidade. Conclui-se ainda que, de pouco serve o bom desempenho de um aluno na disciplina de Formação Musical se, depois, esse resultado não se vier a repercutir nas suas práticas musicais, dentro e fora da escola. Os dados da investigação permitem-nos ainda afirmar que, a linguagem musical não se compartimenta nas diferentes disciplinas, pese embora cada delas tenha a sua própria função e identidade. Nesse sentido, fica claro que, numa abordagem interdisciplinar, a prática musical desenvolvida na disciplina de Formação Musical pode e deve ser um complemento à prática musical desenvolvida nas demais disciplinas do currículo.

#### **4.1.6. CONHECER O PROCESSO FORMATIVO E O PERFIL DE PROFESSOR DE FORMAÇÃO MUSICAL**

As conclusões obtidas da análise e interpretação dos dados e que atendem a este sexto objetivo da investigação derivam da categoria *Profissionalidade docente* que tem a si associada as unidades de sentido designadas por formação do professor e perfil do professor.

##### **– Formação do professor**

Os dados analisados permitem-nos concluir que o exercício da docência nas disciplinas que precederam a disciplina de Formação Musical não implicava uma formação específica, pelo que, os professores de disciplinas como Solfejo e Educação Musical eram, em muitos casos, instrumentistas que, demonstrando alguma debilidade ao nível da sua formação (que lhes impedia de seguir uma carreira como instrumentistas), optavam pela carreira docente. Muitos desses professores eram pianistas, o que, por seu lado, permitia que se tocasse piano nas aulas, algo que outros professores de instrumento não poderiam fazer de igual forma. Esta era uma realidade que, em certa medida, beneficiava a disciplina uma vez era assim possível uma maior prática musical nas aulas. Ao nível pedagógico, também não se verificava a necessidade de formação específica. Porém, era frequente a realização de formações de curta duração em metodologias para o ensino da música.

A propósito de numa realidade passada, relativamente recente, (Bacharelato e Licenciatura em Formação Musical da ESMAE), é de realçar como aspeto positivo o valor atribuído pelo curso

às competências pianísticas (piano funcional) e às práticas vocais e instrumentais dos alunos, confirmando assim a importância desta componente prática da formação dos professores de Formação Musical.

Na forma como se tem vindo a desenvolver atualmente a formação dos professores de Formação Musical conclui-se que, apesar de se verificar a existência de algumas debilidades ao nível dos conhecimentos práticos da música, é aceitável o modo como atualmente a formação superior está pensada. Ressalva-se contudo que este tipo de ofertas formativas varia de escola para escola (ora mais prática, ora mais teórica) resultando isso numa maior variedade de perfis de professores. Destaca-se a necessidade de uma maior exigência em termos de conhecimentos musicais, quer no acesso ao ensino superior, licenciatura, quer durante o ciclo de estudos previsto pelos atuais cursos de mestrados em ensino de música. Os dados remetem ainda para a ideia de que, atualmente, a formação atual dos professores de Formação Musical é demasiado teórica, mais conducente ao ser professor do que ao ser músico. Por essa razão, sublinha-se a ideia de que a música requer prática e requer vida, algo que não é verificável nas práticas musicais da maioria dos professores de Formação Musical.

### ***– Perfil do professor***

Relativamente à caracterização do perfil de professor, sobressai a ideia de que no passado estes professores estavam mais preparados em termos musicais (em Instrumento, Análise e Composição) para o exercício da docência nas disciplinas que antecederam a disciplina de Formação Musical. No sentido inverso do que seria a melhoria e a evolução destas características do perfil de professor de Formação Musical verifica-se que, num passado mais recente, estes professores se têm vindo a apresentar como detentores de escassos conhecimentos musicais, limitando sua ligação à música apenas pela docência da disciplina de Formação Musical. Falamos de professores que apenas são professores de música, não procurando desenvolver quaisquer outras práticas musicais fora desse âmbito.

Atualmente é notória uma maior diversidade de perfis a caracterizar este grupo de professores, assim como uma maior preocupação pelo conhecimento prático da música. Além disso, é também possível concluir que, além dos conhecimentos e competências musicais que o professor de Formação Musical tem de desenvolver, são também necessários conhecimentos de pedagogia e didática, áreas essenciais para o exercício da docência. As conclusões são claras

relativamente ao facto de que os professores de Formação Musical têm de ser músicos e estar ligados a uma prática musical.

#### **4.1.7. PERSPETIVAR A EVOLUÇÃO FUTURA DA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL**

Para a concretização deste último objetivo e para formulação das conclusões consideraram-se todas as categorias e respetivas unidades de sentido da investigação, em particular as que permitiam perspetivar o sentido da evolução futura da disciplina de Formação Musical.

Assim, em termos de objetivos educativos, pode afirmar-se que a disciplina de Formação Musical se deverá apresentar-se como uma disciplina cujo objetivo será o de acompanhar a evolução dos seus alunos mantendo o rigor e a técnica como suporte da arte musical. A performance artística deverá estar presente em cada aula, o ensino da leitura e o desenvolvimento da percepção musical terão de servir o propósito de tornar os alunos mais autónomos nas suas práticas musicais. Neste contexto, o desenvolvimento da literacia musical e o conceito de saber música não se poderão cingir à leitura e a escrita musical, mas também (e sobretudo) ao saber tocar, saber cantar, saber analisar, saber refletir acerca da música, saber criar.

O documento que apresenta as aprendizagens essenciais a desenvolver na disciplina de Formação Musical (AEFM) permite-nos concluir que, globalmente, os objetivos educativos da disciplina se deverão manter numa linha de continuidade com os que até então se têm vindo a seguir. Exemplo disso é que nesse documento se prevê que os alunos venham a desenvolver competências de literacia musical, nomeadamente ao nível da leitura musical e da compreensão da linguagem musical, através da audição e da escrita musical. Para tal, são definidos objetivos específicos que, do ponto de vista da sensorialidade, visam o desenvolvimento musical do aluno no reconhecimento de elementos musicais, na comparação e na análise auditiva, na memória auditiva e na entoação melódica. Ao nível da leitura e escrita musical, os objetivos definidos atendem ao desenvolvimento musical do aluno para que lhe seja possível desenvolver ações como associar, comparar, analisar e reconhecer elementos musicais variados e escrever excertos musicais previamente ouvidos. Por fim, ao nível da criatividade, os objetivos propostos incidem em imitar, improvisar e criar variações simples de frases musicais.

Em termos de práticas pedagógicas, as conclusões apontam para a ideia de que a disciplina de Formação Musical poderá incluir nas suas atividades a realização de exercícios de escrita musical de forma mais lógica e claramente mais distanciada dos seus modelos tradicionais. Além desta, consideram-se ainda como possíveis práticas pedagógicas a realização dos exercícios com o próprio instrumento dos alunos, “tirar” músicas de ouvido com recurso ao instrumento, memorizar, improvisar e compor músicas. Da análise dos dados espera-se que a disciplina de Formação Musical se possa desenvolver em espaços próprios e multifuncionais, dentro e fora dos Conservatórios, com atividades que se afirmem claramente como parte de uma oferta especializada de ensino da música.

Do que se conclui dos dados das AEFM, pode afirmar-se que as práticas pedagógicas a desenvolver futuramente na disciplina de Formação Musical incluirão atividades artísticas e musicais onde os alunos possam revelar os seus conhecimentos, capacidades e atitudes. Deverão ser práticas relacionadas com o desenvolvimento de experiências sonoras e musicais: práticas que impliquem a memorização e a mobilização de conhecimentos, práticas relacionadas com a criação de novos ambientes sonoros/musicais, práticas que impliquem o cruzamento de diferentes áreas do saber, práticas desenvolvidas a partir das obras estudadas nas disciplinas de Instrumento e/ou Classes de Conjunto, práticas que impliquem a procura de soluções diversificadas como resposta a situações variadas previamente sugeridas. Em termos de avaliação, as práticas a desenvolver deverão seguir duas linhas de orientação: a primeira linha, de carácter formativa, deverá incidir sobre os processos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas propostas. A segunda linha, de carácter sumativa, deverá coincidir com a formulação de um juízo global, o qual se traduzirá na tomada de decisões relacionadas com a classificação e aprovação do aluno na disciplina de Formação Musical.

Relativamente aos recursos didáticos a utilizar futuramente na conceção e desenvolvimento das práticas pedagógicas da disciplina de Formação Musical, constata-se que, enquanto obra de arte, a música de repertório se deverá manter como um recurso de apoio ao processo de ensino e aprendizagem musical. Juntamente com esta, também o instrumento dos alunos e as novas tecnologias se deverão afirmar como recursos válidos para a disciplina.

No que respeita aos métodos de ensino a considerar futuramente nesta disciplina, pode deduzir-se do discurso dos professores entrevistados que o processo de ensino e aprendizagem

musical não deverá ser pensado ou orientado por uma metodologia específica de ensino da música. Neste domínio, entende-se que a disciplina possa vir a orientar-se por princípios pedagógicos e, como exemplo de princípios viáveis, refere-se que a sensorialidade deve merecer um maior destaque nesta disciplina, uma vez que a essência da música é o som percebido pelo nosso ouvido e gerado pelos movimentos do nosso corpo em interação com os instrumentos musicais. Em termos de princípios pedagógicos constata-se também que o ensino da música em Formação Musical deverá atender ao desenvolvimento técnico do aluno, ao desenvolvimento da destreza, ao desenvolvimento da fluência e da sua perspicácia na percepção de elementos musicais como ritmo, melodia, harmonia, entre outros. Ressalva-se, porém, que a abordagem isolada da técnica musical torna a música desprovida de sentido musical. Nesse sentido, entende-se que a utilização regular de música real será imprescindível para a construção de significado musical. Neste contexto, deverá ainda fazer parte da atividade musical dos alunos a (re)produção musical (música lida e música inventada), com base no princípio de que o contacto dos alunos com os códigos e convenções musicais não poderá ser o início ou o fim da sua experiência musical.

A formação e o perfil de professor de Formação Musical são também um aspeto que está diretamente relacionado com aquilo que serão os princípios pedagógicos de ensino da música em Formação Musical a seguir no futuro. Isto porque, quer a formação, quer o perfil de professor determinarão a forma (viva) como o se levará a música para a sala de aula. Do mesmo modo, também o espaço (sala de aula) será determinante uma vez que as aulas deverão desenvolver-se em locais próprios, onde mais facilmente se possam realizar atividades relacionadas com o movimento, com a prática vocal e instrumental, com a utilização de tecnologias, com a leitura, com a escrita musical, entre outros. Conforme sugerem os dados, a conceção pedagógica (metodologia de ensino) da disciplina de Formação Musical coloca-a como uma disciplina de projeto ajustada aos interesses dos alunos e à realidade de cada contexto educativo. Por fim, e no que concerne à avaliação, projeta-se um futuro em que se deseja haver maior afastamento do peso (exagerado) que se tem colocado na avaliação sumativa, privilegiando assim a avaliação formativa das aprendizagens.

Da análise e interpretação dos dados veiculados pelas AEFM conclui-se que, em termos de conceção metodológica, a disciplina de Formação sustentará as suas práticas pedagógicas nos domínios da sensorialidade, da leitura, da escrita musical e da criação musical. Seguirá como princípio a ideia de que as aprendizagens e os significados musicais dos alunos serão construídos



a partir da audição musical, da leitura musical, da interpretação (cantar, tocar) e da improvisação musical. Consta-se também que o trabalho pedagógico a desenvolver na disciplina de Formação Musical será orientado por duas linhas de pensamento: a primeira é uma linha vertical, em que baseado numa lógica espiral de desenvolvimento se entendem os conhecimentos como saberes integrativos dentro da própria disciplina. A segunda é uma linha horizontal, que considera a ligação desta disciplina com as outras disciplinas do currículo.

Relativamente aos conteúdos programáticos a desenvolver futuramente na disciplina de Formação Musical, a perspectiva que nos é apresentada pelas AEFM permitem-nos concluir que, na linha do que já se tem vindo a desenvolver, serão considerados todos os elementos da linguagem musical, por exemplo: a notação musical, a intensidade, a dinâmica, os compassos, o ritmo, a melodia, a harmonia, o desenvolvimento auditivo, a leitura musical, a reprodução, entre outros. Sobre esta matéria conclui-se do pensamento dos professores entrevistados que os conceitos e os conteúdos musicais a abordar futuramente devem ir ao encontro da realidade e da necessidade dos alunos e dos contextos educativos em que se inserem. Acrescentam que esses conteúdos devem ser sustentados na prática musical, podendo esta ser desenvolvida através de projetos que impliquem o contacto do aluno com a cultura, assim como o seu desenvolvimento em domínios como o da criatividade, da leitura e da escrita.

Quanto à prática vocal e instrumental, as conclusões indicam que, no futuro, ambas as práticas poderão vir a acompanhar o desenvolvimento musical dos alunos na disciplina de Formação Musical. A primeira, a prática vocal, porque sendo a voz um instrumento musical próprio de todo o ser humano, deverá acompanhar o aluno em tudo quanto são as suas práticas musicais, a segunda, a prática instrumental, porque a possibilidade dos alunos aplicarem ao seu instrumento as aprendizagens e competências que estão a ser desenvolvidas na disciplina de Formação Musical, permitirá acrescentar valor à disciplina, criar uma maior ligação entre a disciplina de Formação Musical e a disciplina de Instrumento e tornar as aprendizagens dos alunos mais significativas.

No cumprimento do que é a função da disciplina de Formação Musical no currículo, depreende-se do discurso dos professores entrevistados que, no futuro, esta disciplina e as aprendizagens nela desenvolvidas virão a fazer parte da realidade musical dos alunos, tornando-se assim numa disciplina fundamental para o desempenho musical dos alunos, onde quer que esse venha a ser aplicado.

Finalmente, a propósito da formação e do perfil de professor de Formação Musical, a análise e interpretação dos dados permite concluir-se que os futuros professores desta disciplina deverão ser possuidores de um elevado nível de conhecimentos e competências musicais, assim como conhecimentos ao nível da pedagogia musical e da psicologia da educação. Ressalva-se, porém, que a concretização desta realidade ficará dependente de um maior investimento na formação dos professores de Formação Musical, a qual terá de ser pensada logo a partir do curso de licenciatura em música. Desse modo será possível pensar-se num perfil de professor como um docente completo em áreas de conhecimentos como contraponto, harmonia, análise, composição, ritmo, movimento, formas musicais, improvisação e história da música. Será ainda fundamental ter um vasto conhecimento de repertório musical, assim como saber tocar e saber improvisar num instrumento harmónico. Fora deste âmbito, a caracterização do perfil do futuro professor de Formação Musical passará também por ser um indivíduo globalmente culto, possuidor de conhecimentos ao nível das artes, da literatura, poesia, teatro e psicologia.

#### **4.2. PERSPETIVAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES**

À data de início deste estudo verificava-se que, enquanto disciplina escolar, a Formação Musical tinha sido ainda muito pouco estudada. Essa foi uma das razões que levou a que se optasse por realizar um estudo abrangente, que permitisse uma visão global sobre a evolução desta disciplina e sobre o que a identifica no contexto das escolas públicas portuguesas de ensino especializado da música.

Por se entender ser necessária a continuidade de estudos aprofundados e sistemáticos sobre esta disciplina escolar, julga-se que seria importante compreender, por exemplo, qual o impacto que as AEFM irão ter no ensino da música em Formação Musical, uma vez que este documento procura responder à necessidade de uma orientação curricular mais ampla para esta disciplina que, até à sua entrada em vigor, tinha em cada escola um referencial curricular próprio. Considerando que a disciplina de Formação Musical está presente em todos os níveis de ensino, do 1º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Superior (licenciatura e mestrado), parece útil desenvolver estudos sobre esta disciplina em cada um dos seus níveis de ensino, assim como estudos que se centrem nos alunos e no perfil de conhecimentos e de competências a desenvolver ao longo de cada nível ou ciclo de ensino. Do mesmo modo, aponta-se como proposta de novos estudos a definição do perfil dos alunos à entrada e à saída do ensino superior, sobretudo em cursos que

visam a Formação Musical e compreender em que medida as diferentes ofertas formativas ao nível do ensino superior contribuem para o desenvolvimento do ensino da música em Formação Musical. Finalmente, ao nível das metodologias de ensino e das práticas pedagógicas, a sugestão de novos estudos vai no sentido de se estudar *in loco* as práticas desenvolvidas, nomeadamente verificar o seu valor pedagógico no desenvolvimento musical do aluno, quer ao nível da disciplina de Formação Musical, quer ao nível das outras disciplinas.

### **4.3. EPÍLOGO**

Ao propor-me estudar a disciplina de Formação Musical não foi minha intenção desenvolver um estudo histórico sobre essa disciplina escolar, mas sim desvendar e compreender os principais aspetos que, ao longo do tempo, têm concorrido para a formação daquilo que é hoje esta disciplina e o que poderá vir ser no futuro. A análise retrospectiva ao que a disciplina foi no passado e ao que tem sido a sua evolução permitiu-me demonstrar que o modo de pensar a Formação Musical se foi interligando época após época, com características que, mais ou menos apreciadas, conferiram uma identidade que lhe é própria. No meu entender, a representação da identidade da disciplina de Formação Musical reflete a opinião, o pensamento, a história de vida e até os interesses de quem a representa. Os atuais documentos de orientação curricular (DOCFM) considerados na investigação corroboraram, em parte, com essa representação e demonstram a força que o passado possui na construção de novos referenciais e novas realidades. Assim, conhecidos os principais traços que marcam a evolução histórica desta disciplina, discutidas as continuidades e descontinuidades que caracterizam a sua identidade é importante continuar a pensar a disciplina de Formação Musical. É urgente pensá-la como uma disciplina que, apesar de ter sido e continuar a ser o apoio estrutural das disciplinas de Instrumento, Canto, Análise, Composição e outras, deve fazer convergir para si cada vez mais as práticas e o mundo dessas disciplinas, como se a Formação Musical fosse o cimento e a articulação significativa que as pode unir e configurar num todo coerente de aprendizagens para os alunos. Por essa razão é urgente também enquadrar a disciplina numa conceção de música viva, de domínio funcional e artístico da linguagem musical pelos próprios alunos e também pelos professores, que se desejam músicos em atividade. É urgente ainda que a disciplina atenda cada vez mais às realidades atuais, aos contextos humanos e sociológicos, à riqueza multicultural e de repertórios, ao desenvolvimento científico e tecnológico, às descobertas da pedagogia e da formação de professores, e à complexidade da vida e da sociedade. Da procura dessa riqueza curricular e pedagógica surgirá um maior encantamento das

crianças e jovens por atividades e práticas pedagógicas que continuam a ser necessárias e identitárias da disciplina, mas que carecem de profundidade multidimensional e significado contextual para se tornarem mais motivadoras para os alunos. Da procura dessa riqueza surgirá também um dinamismo curricular que potenciará novas evoluções e metas da disciplina, abandonando uma perspectiva "do exercício pelo exercício", ou "da gramática pela gramática", para abraçar e acompanhar uma perspectiva do enquadramento das práticas e técnicas numa visão artística e musical ativa, dos nossos dias, de envolvimento de alunos e professores no fazer música hoje, de trazer a arte musical para dentro da sala de aula, e de projetar a vida de aluno e do professor para fora da sala, numa vivência da música a tempo inteiro.

## REFERÊNCIAS

- Abeles, H., Hoffer, C., & Klotman, R. (1995). *Foundations of Music Education*. New York, Thomson Schirmer.
- Abreu, M. (1998). *Jaques Dalcroze, o pai da Rítmica (1865-1950)*. Boletim da APEM n.º 98, pp. 10-15.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. [s.d.]. Consultado a 28 de abril de 2019. Disponível em <https://www.a3es.pt/pt/o-que-e-a3es>
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. [s.d.]. *Cursos do Ensino Artístico Especializado – Música*. Consultado a 05 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>
- Agrupamento de Escolas da Bemposta. [s.d.]a. *Projeto Educativo*. Consultado a 31 de dezembro de 2019. Disponível em [http://wp.aebemposta.com/wp-content/uploads/2017/05/ProjetoEducativo\\_2016\\_2019.pdf](http://wp.aebemposta.com/wp-content/uploads/2017/05/ProjetoEducativo_2016_2019.pdf)
- Agrupamento de Escolas da Bemposta. [s.d.]b. *Regulamento Interno*. Consultado a 31 de dezembro de 2019. Disponível em [http://wp.aebemposta.com/wp-content/uploads/2017/06/1b\\_REGULA\\_INTERNO\\_AEB\\_2015\\_2019\\_Atualizado\\_05\\_12\\_2016\\_.pdf](http://wp.aebemposta.com/wp-content/uploads/2017/06/1b_REGULA_INTERNO_AEB_2015_2019_Atualizado_05_12_2016_.pdf)
- Agrupamento de Escolas da Bemposta. [s.d.]c. *Matriz da Prova de Acesso ao 5º ano 2019-2020*. Consultado a 25 de maio de 2019. Disponível em <http://aebemposta.com/wp-content/uploads/2019/05/Matriz-Prova-de-acesso-Integrado-para-o-2019-2020.pdf>
- Agrupamento de Escolas de Vialonga [s.d.]a. *Projeto Educativo*. Consultado a 31 de dezembro de 2019. Disponível em [https://c450425f-50f4-472f-8d02-72d042f06d1c.filesusr.com/ugd/221813\\_8a11b66cafc042aeb0c9f6cb84fb707a.pdf](https://c450425f-50f4-472f-8d02-72d042f06d1c.filesusr.com/ugd/221813_8a11b66cafc042aeb0c9f6cb84fb707a.pdf)
- Agrupamento de Escolas de Vialonga [s.d.]b. *Regulamento Interno*. Consultado a 31 de dezembro de 2019. Disponível em [https://c450425f-50f4-472f-8d02-72d042f06d1c.filesusr.com/ugd/221813\\_7bed884d008e4f61a0af22a44a59da63.pdf](https://c450425f-50f4-472f-8d02-72d042f06d1c.filesusr.com/ugd/221813_7bed884d008e4f61a0af22a44a59da63.pdf)
- Alegria, J. A. (1985) *O Ensino e a prática da música nas Sés de Portugal (da reconquista ao fim do século XVII)*. Biblioteca Breve Volume 101. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa – Ministério da Educação
- Almeida, H. J. (2014). *Relatório de estágio*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado a 16 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5688>
- Almeida, J. C. (2009). *O Repertório Português no Curso Básico do Ensino Especializado. Manual para os 1º e 2º graus da Disciplina de Formação Musical*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

- Amado, M. L. (1999). *O prazer de ouvir música. Sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Araújo, P. J. (2016). O Ensino das Ciências Musicais e a Retórica: Discurso Musical no Período Barroco. Consultado a 18 de março de 2019. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/43899>
- Artiaga, M. J. (2001). *A disciplina de Canto Coral e o seu repertório de 1918 a 1960*. Consultado a 20 de abril de 2018. Disponível em <https://parc.ipp.pt/index.php/rmpe/article/view/2407/568>
- Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen. (2007). *Pre-college music education in Europe*. Utrecht: AEC Publications.
- Aston, P., Blake, D., Brunard, P., Mateiro, T. e Palheiros, G. B. (2010). *John Paynter (1931-2010)*. Revista Portuguesa de Educação Musical n.º 124, pp. 5-10.
- Azevedo, S. (1998). *A invenção dos sons*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Baltazar, M. F. (2018). *Desenvolvimento de competências auditivas harmónicas através do repertório do século XVIII: Propostas de estratégias para a Formação Musical no 2º ciclo*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/6127>
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beineke, V. (2011). *Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais*. Revista da ABEM, n.26, pp. 92-104.
- Bell, J. (1997), *Como realizar um projecto de investigação. Trajetos*. Lisboa: Gradiva
- Bernardes, V. (2001). *A Percepção Musical sob a ótica da linguagem*. Revista da ABEM, n.º 6, pp. 73-85.
- Benjamin, T., Horvit, M. e Nelson, R. (2009). *Music for sight singing*. Boston: Schirmer Cengage Learning.
- Berklee (2018). *Ear Training Core*. Berklee College of Music. Consultado a 2 de outubro de 2018. Disponível em <https://www.berklee.edu/core/ear-training?ss=203321>
- Bezerra, M. J. (2017). *Percurso de vida: a formação musical ao encontro do instrumentista*. Consultado a 19 de março de 2019. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57755>
- Biblioteca Nacional de Portugal [s.d.]. *300 anos do Real Seminário de Música da Patriarcal*. Consultado a 4 de maio de 2020. Disponível em [http://www.bnportugal.gov.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=835%3A%3Amostra-300-anos-do-real-seminario-de-musica-da-patriarcal-22-jul-6-set&catid=163%3A2013&Itemid=861&lang=pt](http://www.bnportugal.gov.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=835%3A%3Amostra-300-anos-do-real-seminario-de-musica-da-patriarcal-22-jul-6-set&catid=163%3A2013&Itemid=861&lang=pt)

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bochmann, C. (2010). Escola Superior de Música de Lisboa (ESML). In S. C. Branco, *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (Vol. II, p. 417). Lisboa: Círculo de Leitores, Temas e Debates.
- Bogdan R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Borba, T., Lopes Graça, F. (1996). *Dicionário de Música (2ª edição)*. Porto: Mário Figueirinhas Editor.
- Borges, C. S. (2016). *A audição musical: estratégias para o seu desenvolvimento*. Consultado a 13 de março de 2019. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/9131>
- Bowman, D., Terry, P. (1993). *Aural Matters, a Student's Guide to Aural Perception at Advanced Level*. London: Schott.
- Branco, J. F. (1972) *Viana da Mota*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Branco, J. F. (1995). *História da Música Portuguesa, 2ª Edição*, Mem Martins: Publicações Europa América.
- Branco, L. F. (1920). *O Ensino Musical*. Revista do Conservatório Nacional de Música, Ano I, n.º 1, pp. 4-6.
- Brissos, A. C. (2010). Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL) In S. C. Branco, *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (Vol. II, p. 644). Lisboa: Círculo de Leitores, Temas e Debates.
- Brito, M., Cymbron, L. (1992), *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Brockmann, N. (2009). *From Sight to Sound. Improvisational games for classical musicians*. Bloomington: Indiana University Press.
- Buonviri, N. (2015). *Building Better Dictation Skills*. Maryland: Rowman e Littlefield Publishing Group.
- Burnard, P. (2015). *Ensinar música criativamente e o pluralismo no desenvolvimento de criatividade musicais diversificadas em educação musical, na academia e na indústria*. Revista Portuguesa de Educação Musical n.º 140-141, pp 86-100.
- Burns, R. (2000). *Introduction to research: methods*. London: Sage Publications.
- Campinho, C. A. (2015). *A importância do Coro de Pais como potenciador do sucesso escolar no contexto do Ensino Vocacional*. Consultado a 13 de março de 2019. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44110>
- Campbell, P. S. (1991). *Lessons from the world. A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books.

- Campos, A. R. (2014). *O património musical bracarense no currículo das disciplinas de História da Música, Organologia e Formação Musical*. Consultado a 19 de março de 2019. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35772>
- Candé, R. (2004). *História Universal da Música*, Vol. I e II. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Canelas, E. M. (2017). *O Papel da Memória na Aprendizagem das Ciências Musicais*. Consultado a 18 de março de 2019. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45706>
- Cardoso, F. (2011). *A Improvisação Vocal como Ferramenta para as Aulas de Educação Musical*. Consultado a 16 de setembro de 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/236843430\\_A\\_Improvisacao\\_Vocal\\_como\\_Ferramenta\\_para\\_as\\_Aulas\\_de\\_Educacao\\_Musical](https://www.researchgate.net/publication/236843430_A_Improvisacao_Vocal_como_Ferramenta_para_as_Aulas_de_Educacao_Musical)
- Cardoso, F. U. (2018). *Valorização de práticas instrumentais em Formação Musical*. Consultado a 18 de março de 2019. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57440>
- Carneiro, H. F. (2014). *A integração de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical: Uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música. Porto: Escola das Artes, Universidade Católica Portuguesa – Porto. Consultado a 7 de agosto de 2019. Disponível em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15897/1/Disserta%3%a7%3%a3o%20Final%2007.05.14.pdf>
- Carneiro, H. F. e Vieira, M. H. (2017). A disciplina de Formação Musical no ensino especializado da música em Portugal: Contributos para a caracterização da sua identidade. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación, 2017, Vol. Extr, N° 04, A4-145-A4150*, DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2769>.
- Carreiro, M. M. (2016). *Relatório de estágio*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado a 16 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/7932>
- Caspurro, M. H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Tese de Doutoramento em Educação Musical. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.
- Caspurro, M. H. (2007). *Audição e audição – O Contributo Epistemológico de Edwin Gordon para a História da Pedagogia da Escuta*. Consultado a 5 de janeiro de 2014. Disponível em <http://lamci.fcsh.unl.pt/index.php/pt/realizacoes/realizacoes-nacionais>
- Caspurro, M. H. (2010). Conservatório de Música do Porto. In S. C. Branco, *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (Vol. I, pp. 323-324). Lisboa: Círculo de Leitores, Temas e Debates.
- Caspurro, M.H. (2019). *helenacaspurromulheravestruz*. [webpage]. Consultado a 18 de janeiro de 2019. Disponível em <http://www.mulheravestruz.pt/>



- Castelo-Branco, S. E. (2010). Universidade Nova de Lisboa (UNL). In S. C. Branco. *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (Vol. IV, pp. 1301-1302). Lisboa: Círculo de Leitores, Temas e Debates.
- Castro, J. L. (2013). *O sistema numérico como agente de sensibilização à hierarquia do sistema tonal*. Consultado a 18 de março de 2019. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Aveiro: Universidade de Aveiro Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/12382>
- Castro, J. L. (2014). A criatividade no ensino da música. In Vieira, M. H. e Soutelo, R., *Percursos do Ensino da Música*. Galiza: Arte Tripharia.
- Clemente, E. J. (2017). *A otimização da leitura à primeira vista na disciplina de Classes de Conjunto: coro*. Consultado a 19 de março de 2019. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57267>
- Coelho, A. S. (2019). *A leitura melódico-rítmica entoada nas práticas letivas em Formação Musical: a importância das orientações de Gary Karpinski*. Consultado a 12 de novembro de 2021. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Porto: Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo; Escola Superior de Educação, IPP. Disponível em <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/18795>
- Cohen, L., Manion, L. e Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Conservatoire à Rayonnement Regional de Paris. [s.d.]a. *Conservatoire à Rayonnement Regional de Paris*. Consultado a 12 setembro de 2018. Disponível em [http://crr.paris.fr/CRR\\_de\\_Paris.html](http://crr.paris.fr/CRR_de_Paris.html)
- Conservatoire à Rayonnement Regional de Paris. [s.d.]b. *Projet d'Etablissement 2016-2020*. Consultado a 18 setembro de 2018. Disponível em <http://crr.paris.fr/XPDF/pdf/Projet-Etablissement.pdf>
- Conservatoire à Rayonnement Regional de Paris. [s.d.]c. *Reglement des Etudes*. Consultado a 18 setembro de 2018. Disponível em <http://crr.paris.fr/XPDF/pdf/Reglement-des-etudes.pdf>
- Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian [s.d.]a. *História*. Consultado a 30 de dezembro de 2019. Disponível em <https://www.cmacg.pt/o-conservatorio/historia>
- Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian [s.d.]b. *Apresentação*. Consultado a 30 de dezembro de 2019. Disponível em <https://www.cmacg.pt/o-conservatorio/apresentacao>
- Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian [s.d.]c. *Oferta Formativa – Estudar no Conservatório*. Consultado a 30 de dezembro de 2019. Disponível em <https://www.cmacg.pt/oferta-formativa/estudar-no-conservatorio>
- Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian [s.d.]d. *Regulamento Interno*. Consultado a 30 de dezembro de 2019. Disponível em [https://www.cmacg.pt/images/RegulamentoInterno/CMACG\\_RegulamentoInterno.pdf](https://www.cmacg.pt/images/RegulamentoInterno/CMACG_RegulamentoInterno.pdf)
- Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian [s.d.]e. *Programa de Iniciação Musical 2018/2019*. Consultado a 25 de maio de 2019. Disponível em <http://www.cmacg.pt/images/>

AnoLetivo\_2018-19/Programas/CM/CMACG\_-\_FM\_Programa\_INICIA%C3%87%C3%83O\_-\_18-19.pdf

Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian [s.d.].f. *Formação Musical - Programa do 2º Ciclo do Curso Básico 2018/2019*. Consultado a 25 de maio de 2019. Disponível em [http://www.cmacg.pt/images/AnoLetivo\\_2018-19/Programas/CM/CMACG\\_-\\_FM\\_Programa\\_2%C2%BA\\_CICLO\\_-\\_18-19.pdf](http://www.cmacg.pt/images/AnoLetivo_2018-19/Programas/CM/CMACG_-_FM_Programa_2%C2%BA_CICLO_-_18-19.pdf)

Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian [s.d.].g. *Formação Musical - Programa do 3º Ciclo do Curso Básico 2018/2019*. Consultado a 25 de maio de 2019. Disponível em [http://www.cmacg.pt/images/AnoLetivo\\_2018-19/Programas/CM/CMACG\\_-\\_FM\\_Programa\\_3%C2%BA\\_CICLO\\_-\\_18-19.pdf](http://www.cmacg.pt/images/AnoLetivo_2018-19/Programas/CM/CMACG_-_FM_Programa_3%C2%BA_CICLO_-_18-19.pdf)

Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian [s.d.].h. *Formação Musical – Curso Secundário de Música 2018/2019*. Consultado a 25 de maio de 2019. Disponível em [http://www.cmacg.pt/images/AnoLetivo\\_2018-19/Programas/CM/CMACG\\_-\\_FM\\_Programa\\_SECUND%C3%81RIO\\_-\\_18-19.pdf](http://www.cmacg.pt/images/AnoLetivo_2018-19/Programas/CM/CMACG_-_FM_Programa_SECUND%C3%81RIO_-_18-19.pdf)

Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga [s.d.].a. *História do Conservatório*. Consultado a 30 de dezembro de 2019. Disponível em <https://www.conservatoriodebraga.pt/?id=20>

Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga [s.d.].b. *Apresentação*. Consultado a 30 de dezembro de 2019. Disponível em <https://www.conservatoriodebraga.pt/?id=19>

Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga [s.d.].c. *Projeto Educativo*. Consultado a 30 de dezembro de 2019. Disponível em [https://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/CMCG\\_Projecto%20Educativo%202014\\_2018.pdf](https://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/CMCG_Projecto%20Educativo%202014_2018.pdf)

Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga [s.d.].d. *Projeto Curricular*. Consultado a 30 de dezembro de 2019. Disponível em [https://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/CMCG\\_Projeto%20Curricular%20de%20Escola.pdf](https://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/CMCG_Projeto%20Curricular%20de%20Escola.pdf)

Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga [s.d.].e. *Planificação Anual de Formação Musical*. Consultado a 25 de maio de 2019. Disponível em [https://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/file/FMUS\\_Plan\\_Anuais\\_18\\_19.pdf](https://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/file/FMUS_Plan_Anuais_18_19.pdf)

Conservatório de Música de Coimbra [s.d.].a. *Conservatório de Música de Coimbra: História*. Consultado a 04 de janeiro de 2020. Disponível em <https://www.conservatoriomcoimbra.pt/index.php/institucional/historia-do-conservatorio>

Conservatório de Música de Coimbra [s.d.].b. *Conservatório de Música de Coimbra: Missão e Objetivos*. Consultado a 04 de janeiro de 2020. Disponível em <https://www.conservatoriomcoimbra.pt/index.php/cursos/musica>

Conservatório de Música de Coimbra [s.d.].c. *Conservatório de Música de Coimbra: Cursos*. Consultado a 04 de janeiro de 2020. Disponível em <https://www.conservatoriomcoimbra.pt/index.php/cursos/musica/musica-oferta-educativa>

- Conservatório de Música de Coimbra [s.d.]d. *Plano a Longo Prazo de Formação Musical* [documento não publicado, gentilmente cedido pelo Juan Carlos Martins Fernandez, Coordenador do Departamento de Ciências Musicais do Conservatório de Música de Coimbra].
- Conservatório de Música de Coimbra [s.d.]e. *Projeto Educativo*. Consultado a 30 de dezembro de 2019. Disponível em <https://www.conservatoriomcoimbra.pt/attachments/article/162/Projeto-Educativo-2017-2021.pdf>
- Conservatório de Música de Coimbra. [s.d.]f. *Regulamento Interno*. Consultado a 31 de dezembro de 2019. Disponível em <https://www.conservatoriomcoimbra.pt/attachments/article/162/Regulamento%20Interno%202018.pdf>
- Conservatório de Música do Porto [s.d.]a. *História*. Consultado a 29 de dezembro de 2019. Disponível em <https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/a-escola/historia>
- Conservatório de Música do Porto [s.d.]b. *Projecto educativo*. Consultado a 29 de dezembro de 2019. Disponível em [https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/images/downloads/Projeto\\_Educativo\\_CMP.pdf](https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/images/downloads/Projeto_Educativo_CMP.pdf)
- Conservatório de Música do Porto [s.d.]c. *Matrizes das Disciplinas – Formação Musical*. Consultado a 25 de maio de 2019. Disponível em [https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/wp-content/uploads/2019/05/admiss\\_2019\\_fmusical.pdf](https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/wp-content/uploads/2019/05/admiss_2019_fmusical.pdf)
- Conservatório de Música do Porto [s.d.]d. *Admissões 2019/2020 Provas Modelo*. Consultado a 25 de maio de 2019. Disponível em <https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/?p=7136>
- Conservatório de Música do Porto [s.d.]e. *Grelha de Progressos de Formação Musical*. [documento não publicado, gentilmente cedido por Nuno Rocha, professor de Formação Musical do Conservatório de Música do Porto].
- Correia, A. A. (2017). *Leituras solfejadas: a escolha de excertos do repertório instrumental como estratégia de motivação*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Consultado a 19 de março de 2019. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57099>
- Correia, L. F. (2015). *Repertório de Jazz nas aulas de Formação Musical – um percurso complementar*. Consultado a 1 de março de 2019. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/9713>
- Costa, C. O. (2015). *Sistema móvel para aprendizagem da leitura rítmica: experiência em aula*. Projeto Educativo para obtenção de grau em mestrado em Ensino de Música. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado a 17 de março de 2019. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/14847>
- Costa, D. R. (2015). *A importância da Improvisação e o seu papel na formação de jovens músicos: contexto de Formação Musical e História da Cultura e das Artes*. Consultado a 18 de março de 2019. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44099>

- Costa, J. A. (2000) *A Reforma do ensino da música no contexto das reformas liberais: Do Conservatório Geral de Artes Dramáticas de 1835 ao Conservatório Real de Lisboa de 1841*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Costa, J. A., Vieira, L.P. e Pinto, I. (2018). *A ausência de outras músicas nas aprendizagens em formação musical*. Revista Portuguesa de Educação Musical, n.º 144, pp. 51-59.
- Costa, J. A. (2021). A análise musical e a (re)construção de um habitus de escuta. Comunicação no CIPEM|INET - md, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal, 16-18 de setembro de 2021. Livro de resumos disponível em: [https://eu-central-1.linodeobjects.com/evt4-media/documents/IC\\_CIPEM\\_2021\\_ABSTRACTS-RESUMOS\\_Provisional\\_Version.pdf](https://eu-central-1.linodeobjects.com/evt4-media/documents/IC_CIPEM_2021_ABSTRACTS-RESUMOS_Provisional_Version.pdf)
- Costa, M. F. (2012). *Impacto motivacional resultante da utilização do instrumento na aula de Iniciação Musical*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado a 16 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/7685>
- Coutinho, C. M. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra. Almedina.
- Coutinho, S. C. (2018). *A audição de música gravada nas aulas de Iniciação Musical e de Formação Musical do ensino especializado da música em Portugal*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado a 16 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/8940>
- Cruz, C. B. (1988). *Um novo conceito de Formação Musical e a sua aplicação nas escolas Húngaras*. Boletim da APEM n.º 56, pp 10-14.
- Cruz, C. B. (1995). *Conceitos de Educação Musical de Zoltán Kodály e Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon*. Boletim da APEM n.º 87, pp 4-10.
- Cruz, C. B. (1998). *Sobre Kodály e o seu Conceito de Educação Musical. Abordagem geral e indicações bibliográficas*. Boletim da APEM n.º 98, pp 3-9.
- Cruz, C. B. (2010). *Aprender a ler música sem partitura*. Revista Portuguesa de Educação Musical n.º 135, pp 15-19.
- Cruz, C. B. (2013). *O tradicional e o erudito, o som e a escrita, a técnica e a arte. Uma Choradinha açoriana e uma Ungaresca italiana, com Saltarello*. Revista Portuguesa de Educação Musical, n.º 139, pp. 22-30.
- Cunha, J., Carvalho, S., e Maschat, V. (2015). *Abordagem Orff-Schulwerk. História, Filosofia e Princípios Pedagógicos*. Aveiro: UA Editora.
- Cunha, C. F. (2016). *Analogias desenvolvidas entre a Formação Musical e a Análise e Técnicas de Composição: a Fraseologia como estratégia educacional*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado a 17 de março de 2019. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/18330>

- Cymbron, L (2015). “A música em Portugal no século XIX: Uma panorâmica, (pp. 161-212). In Ferreira, M., Nery, R., Brito, M., Cymbron, L., Castro, P. (2015) *Olhares sobre a História da Música em Portugal*. Vila do Conde: Verso da História.
- Delgado, A., Telles, A. e Mendes. B. (2007). *Luís de Freitas Branco*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Dias, A. S. (2016). *Utilização de canções tradicionais Portuguesas em aulas de Formação Musical*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado a 17 de março de 2019. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/1792>
- Dias, J. R. (2016). *Aprendizagem Baseada em Problemas: contributos para a sua aplicação ao ensino da música – uma experiência em sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado a 17 de março de 2019. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/22559>
- Dias, T. F. (2016). *Estudo Empírico: Motivação e aprendizagem nas aulas de formação musical e classe de conjunto coral – um estudo de caso comparativo*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5239>
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In *M. C. Wittroch (Ed.), Handbook of research on teaching*, pp. 162–213. New York: Macmillan.
- Escola de Música do Conservatório Nacional. [s.d.]a. *História*. Consultado a 26 de janeiro de 2019. Disponível em <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao/historia/>
- Escola de Música do Conservatório Nacional [s.d.]b. *Missão*. Consultado a 30 de dezembro de 2019. Disponível em <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao/missao/>
- Escola de Música do Conservatório Nacional [s.d.]c. *Cursos*. Consultado a 30 de dezembro de 2019. Disponível em <http://www.emcn.edu.pt/index.php/ensino/cursos/>
- Escola de Música do Conservatório Nacional [s.d.]d. *Projeto Educativo*. Consultado a 29 de dezembro de 2019. Disponível em [http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2019/06/PEE-2018-2021U.V.final\\_.pdf](http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2019/06/PEE-2018-2021U.V.final_.pdf)
- Escola de Música do Conservatório Nacional [s.d.]e. *Critérios de Avaliação: Formação Musical*. Consultado a 25 de maio de 2019. Disponível em [http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2018/12/Criterios-FMusical\\_2.pdf](http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2018/12/Criterios-FMusical_2.pdf)
- Escola Superior de Artes Aplicadas. [s.d.]a. *Licenciatura em Música - variante de Formação Musical*. Consultado a 04 de março de 2019. Disponível em <https://www.ipcb.pt/esart/ensino/licenciatura-em-musica-variante-de-formacao-musical>
- Escola Superior de Artes Aplicadas. [s.d.]b. *Mestrado em Ensino da Música*. Consultado a 29 de abril de 2019. Disponível em <https://www.ipcb.pt/esart/ensino/mestrado-em-ensino-de-musica>

- Escola Superior de Educação. [s.d.]. *Mestrado em Ensino de Música - Ramo Formação Musical*. Consultado a 29 de abril de 2019. Disponível em <https://www.esse.ipp.pt/cursos/mestrado/30001277>
- Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo. [s.d.]. *Mestrados*. Consultado a 29 de abril de 2019. Disponível em <https://www.esmae.ipp.pt/cursos/mestrado>
- Escola Superior de Música de Lisboa. [s.d.]a. *Direção Coral e Formação Musical. Planos Curriculares*. Consultado a 04 de março de 2019. Disponível em <https://www.esml.ipl.pt/index.php/cursos/licenciaturas/licenciatura-em-musica/67-ensinoformacao/licenciatura-em-musica/183-direccao-coral-e-formacao-musical>
- Escola Superior de Música de Lisboa. [s.d.]b. *Mestrado em Ensino da Música*. Consultado a 29 de abril de 2019. Disponível em <https://www.esml.ipl.pt/index.php/cursos/mestrados/mestrado-em-ensino-de-musica>
- Esteves, A. A. (2014). *Composição Musical na disciplina de Formação Musical no Ensino Profissional de Música*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2790>
- European Music School Union. (2010). *Music Schools in Europe*. Consultado a 5 de Agosto de 2018. Disponível em [http://www.musicsschoolunion.eu/wp-content/uploads/2016/08/101115\\_EM\\_publicatie\\_EMU\\_2010\\_digitaal.pdf](http://www.musicsschoolunion.eu/wp-content/uploads/2016/08/101115_EM_publicatie_EMU_2010_digitaal.pdf)
- European Music School Union. (2011). *Quality in Music Schools*. Consultado a 13 de setembro de 2017. Disponível em [http://www.musicsschoolunion.eu/wp-content/uploads/2016/08/REPORTS\\_EMU\\_MEMBERS\\_2010\\_-\\_2011\\_01.pdf](http://www.musicsschoolunion.eu/wp-content/uploads/2016/08/REPORTS_EMU_MEMBERS_2010_-_2011_01.pdf)
- Eurydice (2010). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Faria, C. (1999). *Breve abordagem sobre o ensino da figuração rítmica*. Boletim da APEM n.º 102, pp 17-19.
- Faria, R. F. (2017). *Método Edgar Willems: contributo para uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem da notação musical nos dias de hoje*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/23253>
- Feldman, E., Contzius, A. (2011). *Instrumental music education – Teaching with the musical and practical in harmony*. New York: Routledge.
- Fernandes, C. (1997/98). *A música no contexto da cerimónia da Profissão nos mosteiros femininos portugueses (1768-1828)*. Revista Portuguesa de Musicologia, n.º 7-9, pp. 59-94.
- Fernandes, C. M. (2015). *O jogo como estratégia de aprendizagem rítmica: A ludicidade na exploração das fichas de exercícios rítmicos*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Consultado a 13 de março de 2019. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/9136>

- Fernandes, D. (coord.), Ramos do Ó, J., Ferreira, M. B., Marto, A., Paz, A. e Travassos, A. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico. Relatório final revisto*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, D., Ó, J.R. e Paz, A. (2009). *Uma Avaliação Dos Projectos Educativos Dos Conservatórios Públicos Do Ensino Especializado Da Música*. Consultado a 06 de outubro de 2019. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5503/1/Avaliac%cc%a7a%cc%83o%20dos%20PE%20dos%20Conservato%cc%81rios.pdf>
- Fernandes, D., Ó, J.R. e Paz, A. (2014). *Da Génese das Tradições e do Elitismo ao Imperativo da Democratização: A Situação do Ensino Artístico Especializado*. Consultado a 21 de janeiro de 2017. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/16009/1/Fernandes\\_%C3%93\\_Paz\\_Almedina.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/16009/1/Fernandes_%C3%93_Paz_Almedina.pdf)
- Fernandes, P. G. (2015). *A Audição Interior – Estratégias para a sua Implementação*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Consultado a 13 de janeiro de 2019. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/9754>
- Ferreira, C. H. (2011). *A criatividade na aprendizagem da Formação Musical*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado a 17 de março de 2019. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/6633>
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Folhadela, P., Vasconcelos, A. Â. e Palma, E. (1998). *Ensino especializado de música - reflexões de escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Fonseca, A. M. (1999) Bernardo Moreira de Sá (1853-1924), uma referência na história do ensino da música em Portugal. In Lessa, E., Simões, M. (Orgs) / *Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Freitas, C. (2001). “O currículo mutilado. A persistência do preconceito academicista nas escolas portuguesas”. In Lessa, E., Simões, M. (Org.). *Actas do II Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 13-30.
- Fubini, E. (2015). *Estética da Música*. Lisboa: Edições 70.
- Gainza, V. H. (1990). *Fundamentos da improvisação musical. Síntese de experiências*. Boletim da APEM, n.º 67, pp. 13-16.
- Gargaté, J. M. (2016). *A importância da Formação Musical no contexto do Ensino Especializado da Música*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5473>
- Gaspar, A. R. (2017). *Memórias de um marinheiro. Uma experiência de aplicação de processos criativos e artísticos em aulas de Formação Musical*. Consultado a 19 de março de 2019. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/23428>

- Giga, I. (1998). *Pedagogia musical Ward*. Boletim da APEM, n.º 98, pp. 25-28
- Godinho, J. C. (2013). *Audição musical participada*. Revista Portuguesa de Educação Musical, n.º 139, pp. 31-39.
- Goldemberg, R. (2000). *Métodos de leitura cantada: dó fixo versus dó móvel*. Revista da ABEM, n.º 5, pp. 7-10.
- Goldemberg, R. e Otutumi, C. (2013). Leitura à primeira vista, memorização e disciplina de Percepção Musical nos cursos de música brasileiros. In Cachada, A., Vieira, M. (Coord.). *Pensar a Música*, pp. 296-315. Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães.
- Gomes, C. A. (2000). *Contributos para o estudo do ensino especializado de música em Portugal*. Memória Final do CESE em Direcção Pedagógica e Administração Escolar. Almada: Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Gomes, C. A. (2002). *Discursos sobre a especificidade do ensino artístico: A sua representação histórica nos séculos XIX e XX. Mestrado em Ciências da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gomes, J. M. (2016). A memória musical no espaço da Formação Musical: Conceções e estratégias para o seu desenvolvimento. Consultado a 13 de março de 2019. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/9133>
- Gomes, J. M. (2018). *A memória musical no espaço da formação musical: conceções e estratégias para o seu desenvolvimento*. Revista Portuguesa de Educação Musical n.º 144, pp. 42-50.
- Gomes, N. C. (2016). *A Formação Musical no ensino de música: motivação e aprendizagens*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5490>
- Gomes, S. C. (2015). *Audição Harmónica: Importância e estratégias para um desenvolvimento auditivo integral*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Consultado a 13 de março de 2019. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/9137>
- Gonçalves, R. D. (2013). *Relatório de estágio*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado a 16 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4463>
- Gonçalves, R. E. (2018). *Promoção do Sucesso e Motivação na Disciplina de Formação Musical*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/6349>
- Gonçalves, S. A. (2017). *A voz cantada no ensino especializado de música*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Consultado a 19 de março de 2019. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57109>



- Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2012). *Learning Sequences in Music – A Contemporary Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications.
- Gorow, R. (2006). *Hearing And Writing Music – Professional Training for Today's Musician*. California: September Publishing Studio.
- Gravito, M. I. (2015). *Estratégias para o sucesso no ensino da Formação Musical*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/3146>
- Guildhall School of Music & Drama. [s.d.]a. *Junior Guildhall*. Consultado a 29 de setembro de 2018. Disponível em [https://www.gsmd.ac.uk/youth\\_adult\\_learning/junior\\_guildhall/](https://www.gsmd.ac.uk/youth_adult_learning/junior_guildhall/)
- Guildhall School of Music & Drama. [s.d.]b. *Music Course*. Consultado a 29 de setembro de 2018. Disponível em [https://www.gsmd.ac.uk/youth\\_adult\\_learning/junior\\_guildhall/music/](https://www.gsmd.ac.uk/youth_adult_learning/junior_guildhall/music/)
- Guba, E. (1990). *The paradigm dialog*. London: Sage Publications.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editora.
- Hallam, S. (2012). *Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem*. Revista Portuguesa de Educação Musical n.º 138, pp. 29-34.
- Holmes, J. e Scaife, N (2011). *Aural Training in Practice – Grade 4 & 5*. London: Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM).
- Horvit, M., Koozin, T. e Nelson, R. (2009). *Music for Ear Training*. Boston: Schirmer Cengage Learning.
- Houlahan, M. e Tacka, P. (2011). *From sound to symbol – Fundamentals of music*. New York: Oxford University Press.
- Instituto Gregoriano de Lisboa. [s.d.]a. *Historial*. Consultado a 31 de dezembro de 2019. Disponível em <http://www.institutogregoriano.pt/portal/instituicao/historial>
- Instituto Gregoriano de Lisboa. [s.d.]b. *Projecto educativo*. Consultado a 31 de dezembro de 2019. Disponível em <http://www.institutogregoriano.pt/portal/documentos/projecto-educativo>
- Instituto Gregoriano de Lisboa. [s.d.]c. *Regimes de Frequência*. Consultado a 31 de dezembro de 2019. Disponível em <http://www.institutogregoriano.pt/portal/alunos/regimes-de-frequencia>
- Instituto Gregoriano de Lisboa. [s.d.]d. *Cursos*. Consultado a 31 de dezembro de 2019. Disponível em <http://www.institutogregoriano.pt/portal/alunos/cursos>
- Instituto Gregoriano de Lisboa. [s.d.]e. *Projecto Educativo*. Consultado a 31 de dezembro de 2019. Disponível em <http://www.institutogregoriano.pt/portal/documentos/projecto-educativo>

- Instituto Gregoriano de Lisboa. [s.d.].f. *Programas e Critérios de Avaliação* Consultado a 31 de dezembro de 2019. Disponível em <https://www.institutogregoriano.pt/portal/documentos/programas>
- Jorge, A. M. (2014). Conservatório do Porto, 1927-2014. 97 anos ao serviço do ensino da música em Portugal. In Vieira, M e Soutelo, R. (2014) *Percursos do Ensino da Música*. Galiza. Arte Tripharia.
- Juilliard [s.d.].a. *Juilliard Pre-College*. Consultado a 18 de setembro de 2018. Disponível em <https://www.juilliard.edu/school/preparatory-education/juilliard-pre-college>
- Juilliard [s.d.].b. *Pre-College Curriculum*. Consultado a 18 de setembro de 2018. Disponível em <https://www.juilliard.edu/school/preparatory-education/pre-college-division/pre-college-curriculum>
- Júnior, N. J. (2017). *A disciplina de Formação Musical e a sua componente Interdisciplinar: uma reflexão*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado a 17 de março de 2019. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/22575>
- Karpinski, G. (2000). *Aural skills acquisition – The development of listening, reading and performing skills in college-level musicians*. New York: Oxford University Press.
- Karpinski, G. (2007). *Manual for Ear Training and Sight Singing*. New York: Norton.
- Krueger, C. (2011). *Progressive Sight Singing*. New York: Oxford University Press.
- Kuhn, C. (2003). *La formación musical del oído*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- Lang, P. e Bettmann, O. (1960) *A pictorial history of music*. New York: Norton.
- Latorre, A., Rincón D. e Arnal, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona, Hurtado Ediciones.
- Lawrence University. [s.d.]. *Music Theory and Aural Skills*. Consultado a 01 de outubro de 2018. Disponível em <https://www.lawrence.edu/s/academy/programs/musictheory>
- Lessa, E. M. (2020). *Investigadores*. Consultado a 13 de maio de 2020. Disponível em <http://cehum.ilch.uminho.pt/researchers/51>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lino, A. J. (2018). *Ferramentas para aquisição de competências na realização de ditados melódicos*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/6296>
- Lopes, N. (2007, 15 Agosto 2007). Maria Teresa Macedo, a primeira portuguesa a formar-se em direcção de orquestra. *Jornal de Notícias*. Disponível em: <https://www.jn.pt/arquivo/2007/musica-maria-teresa-macedo-a-primeira-portuguesa-a-formar-se-em-direccao-de-orquestra-707464.html>

- Lopes, A. S. (2014). *Música tradicional na Iniciação Musical - Uma proposta de ordem de aprendizagem. Projecto de aplicação do Método Húngaro no Ensino Especializado da Música*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado a 16 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5660>
- Lopes, G. J. (2015). *Relatório de estágio*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado a 16 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/7712>
- Lopes, J. N. (2016). *Canções Portuguesas da segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX aplicadas ao ensino especializado da música (Formação Musical de 5º grau)*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5504>
- Lopes, P. M. (2017). *A aprendizagem das Ciências Musicais: estratégias potenciadoras do estudo autónomo dos alunos*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Consultado a 19 de março de 2019. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57442>
- Luiz, C., Faria, C. (2015). *Formação de professores de Educação Musical para o Ensino Básico*. Consultado a 02 de março de 2019. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/276206982>
- Macedo, A. A. (2017). *Teoria e prática nas aulas de formação musical e história da cultura e das artes*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Consultado a 19 de março de 2019. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45173>
- Macedo, M. T. (1986). *A Formação Musical nas escolas profissionais de música*. Boletim da APEM n.º 49, pp. 8-12.
- Magalhães, L. S. (2014). *A interdisciplinaridade no ensino vocacional de música: aprendizagem musical centrada no instrumento musical*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Consultado a 19 de março de 2019. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35766>
- Manhattan School of Music. [s.d.]a. *Precollege*. Consultado a 1 de outubro de 2018. Disponível em <https://www.msmnyc.edu/programs/precollege/>
- Manhattan School of Music. [s.d.]b. *Precollege Curriculum*. Consultado a 1 de outubro de 2018. Disponível em <https://www.msmnyc.edu/programs/precollege/curriculum/>
- Marinho, T. A. (2013). *WikiScore: uma ferramenta tecnológica no ensino das Ciências Musicais*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28978>

- Mark, M. e Madura, P. (2010). *Music education in your hands. An introduction for future teachers*. New York: Routledge.
- Marques, H. M. (2013). *A Avaliação Externa de Escolas no Ensino Especializado da Música*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Marques, S. M. (2014). *A música portuguesa no ensino das Ciências Musicais e da Formação Musical*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Consultado a 19 de março de 2019. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35765>
- Martins, M. J. (2015). *Relatório de estágio*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado a 16 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/7425>
- Más, J. M. (2011) *Piano e funcionalidade: proposta para um modelo generativo*. Tese de Doutoramento em Musica. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.
- Más, J. M., Harper, N. L. e Coimbra, D. C. (2013). Em defesa da música como funcionalidade; reflexão sobre o piano como veículo de uma educação musical funcional. In Cachada, A. e Vieira, M. H. (Coord.). *Pensar a Música*, pp. 182-217. Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães.
- Maschat, V. (1998). *As ideias pedagógicas na Orff-Schulwerk*. Boletim da APEM n.º 99, pp. 8-9.
- Massin, B. e Massin, J. (1997). *História da Música Ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Mauricio, P. F. (2016). *A prática da leitura como contributo para o ensino de instrumento*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5500>
- Melo, F. (2010). Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo (ESMAE) In S. C. Branco. *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (Vol. II, p. 417). Lisboa: Círculo de Leitores, Temas e Debates.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in Practice. Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey Bass.
- Merritt, J. e Castro, D. (2016). *Comprehensive Aural Skills – A flexible approach to rhythm, melody and harmony*. New York: Routledge
- Michels, U. (2003) *Atlas de Música – I*. Lisboa: Gradiva.
- Milhano, S. (2010). *Aprendizagem assistida – da inovação tecnológica aos novos modelos de integração da interação pedagógica*. Revista Portuguesa de Educação Musical n.º 124, pp. 35-41.
- Monteiro, F. C. (2015). Formação Musical: Dicotomias entre o Ensino Profissional e o Ensino Vocacional de Música. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/3840>

- Monteiro, L. V. (2016). *A imagem como recurso pedagógico para o ensino das ciências musicais*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Consultado a 19 de março de 2019. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45489>
- Moreira, A. J. (2017). *Zoltán Kodály e Heitor Villa-Lobos: duas metodologias que se comunicam*. Revista Educação. v. 7, n.º 3, pp. 135-148. Consultado a 6 de outubro de 2019. Disponível em <https://claretiano.edu.br/revista/122/dossie-estudos-interdisciplinares-em-educacao-musical>
- Mota, G. (2001). Portugal. In D. J. Hargreaves A. C. North (Eds.) *Musical Development and Learning - The International Perspective*, pp. 151-162. Londres: Continuum.
- Mota, J. V. (Ed.). (1921a). *O ensino do Solfejo*. Revista do Conservatório Nacional de Música, Ano II, n.º 2, pp. 1-2.
- Mota, J. V. (Ed.). (1921b). *O ensino do Solfejo*. Revista do Conservatório Nacional de Música, Ano II, n.º 3, pp. 6-8.
- Murcela, M. V. (2016). *A Aprendizagem Cooperativa: uma experiência em aula de Formação Musical*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado a 17 de março de 2019. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/21180>
- Nery, R. V. (2015) "A música Portuguesa na era da contra-reforma: O longo século XVII", (pp 83-122) In Ferreira, M., Nery, R., Brito, M., Cymbron, L., Castro, P. (2015) *Olhares sobre a História da Música em Portugal*. Vila do Conde: Verso da História.
- Nogueira, B. R. (2018). Livro de Materiais Pedagógicos Para o 1º Grau de Formação Musical. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/6228>
- Oliveira, C. M. (2018). *Uma abordagem jazzística ao currículo das Ciências Musicais no Conservatório de Música do Porto*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/58342>
- Oliveira, J. P. (1998). *Teoria analítica do século XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, N. M. (2016). *Repensar o lugar da Formação Musical no Ensino Artístico Especializado de Música em Portugal*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Consultado a 13 de março de 2019. Disponível em <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/9134>
- Oliveira, V. T. (2017). *O cinema como estratégia de motivação e aprendizagem no ensino das Ciências Musicais e Formação Musical*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Consultado a 19 de março de 2019. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45180>
- Otutumi, C. (2013). *O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos*. Revista Vórtex, n.º 2, pp. 168-190.

- Pais-Vieira, L. (2015). *A Formação Musical para a música em anos de exame*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Consultado a 13 de março de 2019. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/9712>
- Pais-Vieira, L. (2018). *O que é isto de Formação Musical?* Revista Portuguesa de Educação Musical, n.º 144, pp. 60-68.
- Pais-Vieira, L. (2019). *Papel da supervisão pedagógica na (re)construção da disciplina de Formação Musical – um estudo de caso no estágio da formação inicial de professores*. Tese de Doutoramento em Ciências de Educação, especialidade em supervisão pedagógica. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho. Consultado a 28 de junho de 2020. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/64624>.
- Palheiros, G. B. (1993). *A Educação Musical no Ensino Preparatório: Uma avaliação do currículo*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Palheiros, G. B. (1998). *Jos Wuytack, Musico e Pedagogo*. Boletim da APEM n.º 98, pp. 16-23.
- Palheiros, G. B. (1999). *Estudo comparativo de Metodologias de Educação Musical – Abordagens Temáticas*. Boletim APEM n.º 102, pp. 11-13.
- Palheiros, G. B. (2008). *Uma conversa com Teresa Macedo*. Revista da Apem, n.º 130, pp. 5 – 18.
- Palheiros, G. B. (2012). *Jos Wuytack: Pedagogia Musical com um sorriso*. Revista Portuguesa de Educação Musical n.º 138, pp. 5 – 9.
- Patrício, M. A. (2014). *O uso das tecnologias da informação e comunicação como um meio para o desenvolvimento coral de jovens – expectativas reais ou virtuais?* Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2772>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Paynter, J. (2000). *Conceito de Música. Como a própria música nos mostra o que podíamos fazer na Educação Musical*. Revista Portuguesa de Educação Musical n.º 106, pp. 4 a 8.
- Pedroso, M. F. (2003) *A disciplina de formação musical. Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário)*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Pedroso, M. F. (2004). *A Disciplina de Formação Musical em Debate: Perspectivas de Profissionais da Música*. Consultado a 05 de janeiro de 2014. Disponível em [http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3148/1/ART\\_FatimaPedroso\\_2004.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3148/1/ART_FatimaPedroso_2004.pdf)
- Pereira, F. A. (2015). *Software EarMaster como ferramenta pedagógica na disciplina de Formação Musical*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de

- Música. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Consultado a 13 de março de 2019. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/8082>
- Pereira, P. M. (2016). *Estratégias para o desenvolvimento da Perceção Auditiva na Formação Musical*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5269>
- Pinheiro, J. [s.d.]a. *Quadro para análise auditiva*. [documento não publicado, gentilmente cedido por João Pedro Mendes dos Santos].
- Pinheiro, J. [s.d.]b. *Ditado rítmico com notas dadas*. [documento não publicado, gentilmente cedido por João Pedro Mendes dos Santos].
- Pinheiro, J. [s.d.]c. *Ditado para preenchimento de espaços*. [documento não publicado, gentilmente cedido por João Pedro Mendes dos Santos].
- Pinheiro, J. [s.d.]d. *Despiste de erros*. [documento não publicado, gentilmente cedido por João Pedro Mendes dos Santos].
- Pinheiro, J. [s.d.]e. *A Memorização*. [documento não publicado, gentilmente cedido por João Pedro Mendes dos Santos].
- Pinheiro, J. (1994). *O bacharelato em Formação Musical: Escola Superior de Música de Lisboa*. Boletim da APEM n.º 81, pp. 4-7.
- Pinheiro, J. (1999). *A iniciação instrumental: o necessário e o suficiente*. Boletim da APEM n.º 100, pp. 19-26.
- Pinheiro, J. (2000). *O Instrumento ao serviço do desenvolvimento musical da criança*. Revista Portuguesa de Educação Musical n.º 104, pp. 20-24.
- Pinheiro, N. M. (2018). *Música Tradicional da Beira Baixa: Aplicação e Contributos no Ensino da Formação Musical*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/6034>
- Plummeridge, C. (2001). "Schools" In S. Sadie (Ed), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2º Ed, New York: Macmillan, Vol. 22, pp. 614-629.
- Pratt, G. (1998). *Aural Awareness. Principles and practice*. New York: Oxford University Press.
- Queirós, M. T. (2014). *O uso de ferramentas interativas em Formação Musical: Estudo Ecológico*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado a 17 de março de 2019. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/14022>
- Quivy, R. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais. Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Raimundo, J. F. (2014). *La polifonia portuguesa de los siglos XVI y XVII en la formación musical en las escuelas de la enseñanza especializada y superior de música*. Tese de Doutoramento. Cáceres:

Universidade de Extremadura, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

- Rainbow, B. (1995). Investigação histórica. In A. Kemp, (Ed). *Introdução à investigação em Educação Musical*. (pp. 23-35). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Raposo, M. M. (2017). *O contributo do repertório de Instrumento para a Iniciação Musical*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/6037>
- Reis, C. S. (2016). *O Ensino da Formação Musical na atualidade: novos desafios organizacionais, curriculares e pedagógicos*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Consultado a 13 de março de 2019. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/9127>
- Reis, P. J. (2016). *Dinâmicas culturais da classe de conjunto de Coro: Perceções de estudantes e comunidade*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5494>
- Ribeiro, A. J. e Vieira, M. H. (2010) *O Ensino da Música em Regime Articulado: Projecto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa*. Brasil: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas. Goiânia, 28 de setembro a 01 de outubro de 2010.
- Ribeiro, A. J. e Vieira, M. H. (2016) *A articulação entre o ensino especializado da música e o sistema geral de ensino em Portugal: impacto actual da reestruturação de 2009*. Opus, [s.l.], v. 22, n.º 1, pp. 237-254.
- Ribeiro, L. (2015). *Em torno de uma nova Formação Musical*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Consultado a 13 de março de 2019. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/9714>
- Rodrigues, D. E. (2016). *O repertório para cordofones dedilhados como fonte de aprendizagem no ensino das Ciências Musicais: O caso do Bandolim*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <http://repositorium.uminho.pt/handle/1822/45493?mode=full>
- Rodrigues, H. M. (1996). *Entrevista a Edwin Gordon*. Boletim da APEM, n.º 90, pp. 7-11.
- Rodrigues, H. M. (1998). *Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical. Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical*. Boletim da APEM, n.º 99, pp. 15-25.
- Rodrigues, P. M. (2015). *Os (diferentes) olhares sobre a Formação Musical*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Consultado a 13 de março de 2019. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/9755>



- Rogers, M. R. (2004). *Teaching Approaches in Music Theory. An Overview of Pedagogical Philosophies*. Illinois: Board of Trustees, Southern Illinois University.
- Rosa, J. C. (2000). *Depois de Bomtempo: A escola de música do Conservatório Real de Lisboa nos anos de 1842 a 1862*. Revista Portuguesa de Musicologia, n.º 10, pp 83-116.
- Rosa, J.C. (2010a). Conservatório de Música de Lisboa. In S. C. Branco, *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (Vol. I, p. 323). Lisboa: Círculo de Leitores, Temas e Debates.
- Rosa, J.C. (2010b) Escola de Música do Conservatório Nacional. In S. C. Branco, *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (Vol. I, pp. 415-417). Lisboa: Círculo de Leitores, Temas e Debates
- Sabino, C. S. (2017). *Música e dança na era barroca: perspectivas da sua aplicabilidade no Ensino das Ciências Musicais*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Consultado a 19 de março de 2019. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57756>
- Sardo, S. (2010). Universidade de Aveiro. In S. C. Branco, *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (Vol. IV, p. 1299). Lisboa: Círculo de Leitores, Temas e Debates.
- Schroeder, S. C. (2009) *A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 21, 44-52, mar. 2009.
- Scherpereel, J. (2003) *Os Meninos de Coro da Sé de Lisboa e a sua organização até à Revolução liberal de 1834*. Revista Portuguesa de Musicologia, n.º 13, pp 35-52.
- Sequeira, T. A. (2017). *A importância das leituras nas aulas de Formação Musical*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5838>
- Silva, A. C. (2018a). *A implementação de aulas abertas na disciplina de Formação Musical*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado a 16 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9390>
- Silva, A. C. (2018b). *A análise musical na formação do jovem músico: componente exclusiva da disciplina de Análise e Técnicas de Composição?* Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/58345>
- Silva, E. F. (2017). *O Canto coral a capella no desenvolvimento da acuidade auditiva no ensino especializado de música*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57119>
- Silva, G. F. (2015). *O cancionero musical português no Ensino das Ciências Musicais*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto

- da Educação, Universidade do Minho. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/41303>
- Silva, N. M. (2016). *Integração das novas tecnologias no processo educativo do ensino especializado em música*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado a 17 de março de 2019. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/17687>
- Silva, P. C. (2015). *A Utilização de Canções como Recurso Didático no Ensino da Iniciação Musical*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 18 de março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2720>
- Simões, R. (1967). *Solfejo. Curso elementar – Edgar Willems*. Lisboa: Valentim de Carvalho.
- Sloboda, J. A. (2012). *La mente musical: la psicología cognitiva de la música*. Madrid: Editorial Machado.
- Soares, D. M. (2012). *O Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico: das orientações da tutela à prática lectiva*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Consultado a 07 de outubro de 2019. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23436/1/tese.%20vers%C3%A3o%206.pdf>
- Sousa, R. M. (2012). *Contributo para o aperfeiçoamento do EarMaster-5 no ensino da harmonia*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado a 17 de março de 2019. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10026/1/6956.pdf>
- Sousa, M. R. (2015). *Metodologias do ensino da música para crianças. Pedagogos, Teorias, Modelos e Experiências. Investigação Científica Aplicada à Didáctica da Música (2ª ed)*. Rio Tinto: Lugar das Palavras Editora.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge.
- Tavares, D. F. (2015). *O relatório como recurso pedagógico nas aulas de Formação Musical*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Consultado a 13 de março de 2019. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/7631>
- Teixeira, I. S. (2018). *O sistema de dó fixo e o sistema de números, em uso concomitante nas aulas de Formação Musical*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado a 19 de março de 2019. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/24392>
- Teixeira, M. P. (2016). *A importância dos materiais didáticos no ensino das Ciências Musicais*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Consultado a 19 de março de 2019. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/43934>
- Tomás, L. (2005). *Música e filosofia: Estética musical*. São Paulo: Irmãos Vitale

- Torres, R. M. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música. Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance. [s.d.]a. *Dalcroze Eurymultics Musicianship Training*. Consultado a 29 de setembro de 2018. Disponível em <https://www.trinitylaban.ac.uk/junior-trinity/string-time-ages-3-11#>
- Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance. [s.d.]b. *Dalcroze Eurymultics Musicianship Training*. Consultado a 29 de setembro de 2018. Disponível em <https://www.trinitylaban.ac.uk/junior-trinity/main-programme-ages-10-19>
- Tripier-Mondancin, O. (2018). A distinção histórica teoria-prática no ensino musical da França: abordagem global e zoom sobre os currículos do ensino fundamental e do ensino médio. In Nascimento, M.A. e Stervinou, A. A (Orgs.). *Ensino e aprendizagens musicais no mundo: formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana* (pp. 40-82). Sobral: Sobral Editora
- Tuckman, B. W. (2008). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Gulbenkian.
- Universidade de Aveiro. [s.d.]a. *Curso de Música*. Consultado a 04 de março de 2019. Disponível em <https://www.ua.pt/deca/PageCourse.aspx?id=40&b=1>
- Universidade de Aveiro. [s.d.]b. *Ensino de Música*. Consultado a 29 de abril de 2019. Disponível em <https://www.ua.pt/deca/course/184/?p=1>
- Universidade do Minho. [s.d.]a. *Departamento de Música – Mestrado*. Consultado a 29 de abril de 2019. Disponível em <http://dm.ilch.uminho.pt/acesso/>
- Universidade do Minho. [s.d.]b. *Ensino de Música*. Consultado a 29 de abril de 2019. Disponível em <https://www.ie.uminho.pt/pt/Ensino/mestrados/ensino/Paginas/EnsinodeMusica.aspx>
- Universidade do Minho. [s.d.]c. *Departamento de Música - Licenciatura*. Consultado a 2 de novembro de 2020. disponível em <http://dm.ilch.uminho.pt/licenciatura/>
- Vala, J. (2001). A análise de conteúdo. In A. Silva, J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101–128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, A. Â. (2002). *O conservatório de música. Professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vasconcelos, A. Â. (2010) Ensino da Música: (ii) Ensino Especializado. In S. C. Branco. *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (Vol. II, pp. 406-414). Lisboa: Círculo de Leitores, Temas e Debates.
- Vasconcelos, A. Â. (2011) *A educação artística e musical, as artes e a cultura nos programas de governo*. Consultado a 07 de novembro de 2017. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4788/11/ulsd061682\\_td\\_anexo\\_6.PDF](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4788/11/ulsd061682_td_anexo_6.PDF)
- Ventura, D. G. (2017). *A Música Coral: do gosto de cantar ao desenvolvimento de competências na Formação Musical*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em

- Ensino de Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 18 março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5827>
- Ventura, M. D. (2014). *Manual Para o 1º Grau de Formação Musical*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 18 março de 2019. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2716>
- Vieira, M. H. (1998). *O papel de Maria de Lurdes Martins na introdução da metodologia Orff em Portugal* In *Arte Musical*, nº 10/11, jan-Jun, IV série, Vol III, pp, 23-30.
- Vieira, M. H. (2009). O Desenvolvimento da Vocação Musical em Portugal. O Currículo como Factor de Instabilidade e Desmotivação. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, na Universidade do Minho, 530-537.
- Vieira, M. H. (2011). Instrumental group teaching. An agenda for democracy in Portuguese Music Education. In *Proceedings from the 15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching: Back to the Future. Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research*. Braga, Universidade do Minho, 4-8 Julho, pp. 796 – 801. (ISSN/ISBN: 9789898525000)
- Vieira, M. H. (2014a). Passado e presente do ensino especializado da música em Portugal. E se explicássemos bem o que significa “especializado”? In Pacheco, A. (Org). *I Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa. Do Passado ao presente: Impressões e Expressões*, pp. 60-74. Lousada: Conservatório do Vale do Sousa.
- Vieira, M. H. (2014b). Educação musical para todos: por uma política de participação no ensino da música. In Cachada, A., Vieira, M. (Coord.). *Pensar a Música II*, pp. 62-85. Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães.
- Vieira, B. M. (2020). *A relação entre tocar de ouvido e literacia musical: uma abordagem integrada de ensino-aprendizagem do piano funcional*. Tese de Doutoramento em Musica. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.
- Vieira, R. F. (2015). *Intervalos melódicos: diferentes estratégias de aprendizagem*. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Consultado a 13 março de 2019. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/7678>
- Wiersma, W. (1995). *Research Methods in Education: An introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Willems, E. (S.D.). *Educação Musical. Método Edgar Willems*. Caderno nº 5. Lisboa: Valentim de Carvalho.
- Willems, E. (1960). *A iniciação musical das crianças – Princípios e planos de trabalho*. Lisboa: Valentim de Carvalho.
- Willems, E. (1979). *Introdução à escrita e à leitura*. Caderno nº 5. Lisboa: Valentim de Carvalho.
- Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne Suíça: Edições Pro-Musica.

- Willems, E. (1981). *O começo do solfejo*. Caderno n° 5B. Lisboa: Valentim de Carvalho.
- Wright, C. (2016). *Aural and the University Music Undergraduate*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Wuytack, J., Palheiros, G. B. (1995). *Audição Musical Activa – Livro do professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytack, J., Palheiros, G. B. (2009). *Audición musical activa com el musicograma*. Eufonia. Didáctica de la Música. Logroño, La Rioja (Espanha), n° 47, pp. 43-55.
- Wyatt, K; Schroeder, C. e Elliot, J. (2005). *Ear Training for the Contemporary Musician*. Australia: Hal Leonard Corp.
- Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Zão, J. V. (2018). A aula como viagem: o património local no ensino das Ciências Musicais. Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho. Consultado a 18 março de 2019. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/58334>

## LEGISLAÇÃO

- [1835] Decreto de 5 de maio de 1835 – Criação do Conservatório de Música de Lisboa.
- [1888] Decreto de 6 de dezembro de 1888 – Aprova o regulamento do Conservatório Real de Lisboa.
- [1890] Decreto de 20 de março de 1890 – Aprova regulamento geral do Conservatório Real de Lisboa segundo os termos previstos pelo artigo 28.º do Decreto de 6 de Dezembro de 1888.
- [1901] Decreto de 24 de outubro de 1901 – Aprova uma nova reforma do Conservatório Real de Lisboa.
- [1919] Decreto n.º 5546 de 9 de maio de 1919 – Reestrutura o Conservatório de Música, o qual passa a designar-se Conservatório Nacional de Música.
- [1919] Decreto n.º 6129 de 25 de Setembro de 1919 – Aprova o regulamento do Conservatório Nacional de Música conforme o disposto no Decreto n.º 5546 de 9 de Maio de 1919.
- [1930] Decreto n.º 18881 de 25 de setembro de 1930 – Reestrutura o Conservatório Nacional e define os planos de estudo do ensino da música e do teatro.
- [1934] Decreto n.º 23577 de 19 de fevereiro de 1934 – Determina que o ensino do solfejo no Conservatório Nacional passe a ser ministrado em três anos. No primeiro e no segundo ano realiza-se o solfejo entoado, no terceiro realizam-se leituras rítmicas e ditados musicais.
- [1934] Diário do Governo n.º 241/1934, Série I de 13 de outubro de 1934 – Aprova o programa da disciplina de Solfejo e do Curso de Órgão. Procede às alterações dos programas das disciplinas de Canto, Piano, Violino, Violoncelo, Harpa, Oboé, Clarinete e Saxofone do Conservatório Nacional (Diário do Governo – I Série).
- [1967] Decreto-Lei n.º 47587 de 10 de março de 1967 – Permite que Ministro da Educação Nacional possa decidir a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do Ministério da Educação.
- [1972] Decreto-Lei n.º 519/72 de 14 de dezembro – Procede à transferência do Conservatório de Música do Porto do domínio municipal para o Ministério da Educação.
- [1976] Decreto-Lei n.º 568/76 de 19 de julho – Procede à criação do Instituto Gregoriano de Lisboa.
- [1977] Decreto-Lei n.º 17/77 de 18 de fevereiro, Diário da República nº 42/1976 – I série – Reestrutura o Conservatório Nacional nos termos do Decreto-Lei nº 768/76 de 23 de outubro.
- [1983] Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho – Insere o ensino artístico nos moldes do ensino genérico através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias. Cria as Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura do Ensino Superior Politécnico.
- [1984] Portaria n.º 294/84 de 17 de maio – Aprova o plano de estudos dos Cursos Gerais de Música, a nível do ensino preparatório e ensino secundário unificado, assim como o plano de estudos do Curso Complementar de Música ao nível do ensino secundário.

- [1984] Portaria n.º 725/84 de 17 de setembro – Define os Planos de Estudo do Ensino da Música no Instituto Gregoriano de Lisboa.
- [1985] Portaria n.º 500/85 de 24 de julho – Torna público o Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian podendo aí ser ministrados todos os cursos de música existentes em todos os níveis de ensino.
- [1985] Despacho n.º 76/SEAM/85 de 9 de outubro – Publica os planos de estudos dos Cursos Básicos de Música lecionados em escolas do ensino público e do ensino particular e cooperativo em regime supletivo.
- [1985] Despacho n.º 78/SEAM/85 de 9 de outubro – Estabelece os princípios de orientação a que deve obedecer o regime de transição para os novos planos de estudo do ensino vocacional da música.
- [1985] Portaria n.º 656/85 de 5 de setembro – Aprova a criação do Conservatório de Música de Coimbra.
- [1986] Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Define a Lei de Bases do Sistema Educativo.
- [1990] Despacho n.º 65/SERE/90 de 17 de setembro – Determina que os Conservatórios de Lisboa e do Porto sejam excepcionalmente autorizados a emitir certificados dos cursos gerais de Canto e de Instrumento aos alunos que os tenham concluído até ao ano letivo de 1989-1990.
- [1990] Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro – Regulamenta a educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar.
- [1990] Decreto-Lei n.º 387/90 de 10 de dezembro – Estabelece normas relativas à denominação dos estabelecimentos de educação ou ensino públicos.
- [1990] Portaria n.º 1233/90 de 28 de dezembro – Autoriza o Instituto Politécnico de Lisboa, através da sua Escola Superior de Música a conferir o grau de bacharel em Instrumento, Canto, Composição e Formação Musical.
- [1997] Lei n.º 115/97 de 19 de setembro – Procede à alteração da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro que define a Lei de Bases do Sistema Educativo.
- [1998] Portaria n.º 370/98 de 29 de Junho – Define os planos de estudo e as condições em que se podem conferir diplomas e certificados que possibilitem regularizar a situação dos detentores das habilitações obtidas ao abrigo do regime de experiência pedagógica, permitindo assim, o seu ingresso nos quadros das escolas de música.
- [1998] Portaria n.º 413-E/98, de 17 de julho – Autoriza um conjunto de estabelecimentos de ensino superior politécnico público a conferir diversos graus de bacharel e de licenciado na sequência das alterações ao artigo 13.º da Lei de Bases do Sistema Educativo
- [1998] Portaria n.º 693/98 de 3 de setembro – Define os grupos e subgrupos das disciplinas curriculares dos cursos do ensino vocacional da música e aprova o respetivo elenco de habilitações para a docência.

- [2000] Portaria n.º 833/2000 de 22 de setembro – Aprova os planos de estudos e regulamenta os cursos bietápicos de licenciatura em Música, variante de Canto, Música, variante de Canto Gregoriano, Música, variante de Composição, Música, variante de Direção Coral, Música, variante de Formação Musical, Música, variante de Instrumento, da Escola Superior de Música de Lisboa.
- [2001] Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro – Aprova a organização curricular do ensino básico, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular desse nível de ensino, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.
- [2001] Portaria n.º 692/2001 de 10 de Julho – Autoriza um conjunto de estabelecimentos de ensino superior politécnico público a conferir os graus de bacharel e de licenciado em diversas áreas.
- [2002] Portaria n.º 121/2002 de 8 de fevereiro – Aprova o plano de estudos e regulamenta o curso bietápico de licenciatura em Formação Musical da Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto.
- [2002] Portaria n.º 863-B/2002, de 20 de julho – Autoriza um conjunto de estabelecimentos de ensino superior politécnico público a conferir os graus de bacharel e de licenciado em diversas áreas.
- [2002] Portaria n.º 1550/2002 de 26 de dezembro – Publica os planos de estudo dos Cursos Básicos do Ensino Especializado da Música e da Dança, em regime articulado.
- [2003] Portaria n.º 231/2003 de 14 de março – Aprova o plano de estudos do curso bietápico de licenciatura em Música, variante de Formação Musical, ministrado pela Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- [2004] Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de março – Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo e avaliação das aprendizagens de nível secundário.
- [2005] Portaria n.º 436/2005 de 21 de abril - Reconhece como habilitação para a docência das disciplinas curriculares dos cursos do ensino vocacional da música o curso de Música, variante de Formação Musical, da Escola Superior de Música de Lisboa.
- [2006] Despacho 21370/2006 de 20 de outubro - Determina a publicação da estrutura curricular e do plano de estudos dos ciclos de estudos da Licenciatura em Música (Área vocacional de Direção e Teoria e Formação Musical) da Universidade de Aveiro.
- [2007] Portaria n.º 803/2007 de 24 de julho – Adita vários cursos ao elenco de cursos como habilitação para a docência nos grupos e subgrupos do ensino vocacional da música.
- [2007] Decreto-Lei n.º 299/2007 de 22 de agosto – Altera o Decreto-Lei n.º 387/90, de 10 de dezembro, que define as normas aplicáveis à denominação dos estabelecimentos de educação e ensino não superior públicos. Instituem-se designações simplificadas e procedimentos de instrução de processo mais ágeis aplicáveis aos estabelecimentos de educação e ensino.
- [2007] Decreto-Lei n.º 369/2007 de 5 de novembro – Cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprova os respetivos estatutos.



- [2008] Despachos n.º 17932/2008 de 3 de julho – Define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação à frequência dos cursos de iniciação, dos cursos básico e secundário em regime articulado e dos cursos básico e secundário em regime supletivo do ensino especializado da Música.
- [2008] Despacho 18 041/2008 de 4 de julho – Regula a matrícula nos cursos de Música, em regime supletivo em escolas dos ensinos básico e secundários públicas, particulares e cooperativas.
- [2009] Decreto-lei n.º 69/2009 de 20 de março – Estabelece o regime de integração nos quadros de escola dos docentes dos estabelecimentos públicos do ensino artístico especializado da música e da dança com pelo menos 10 anos consecutivos de exercício efetivo de funções em regime de contrato.
- [2009] Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho – Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano.
- [2009] Despacho n.º 15897/2009 de 13 de julho – Altera o Despacho n.º 17932/2008, de 3 de Julho, que regula o apoio financeiro no âmbito do ensino especializado da Música. Procede à republicação do citado diploma.
- [2010] Despacho n.º 12522/2010 – Define o apoio financeiro a conceder no ano letivo de 2010-2011, pelo Ministério da Educação, à frequência dos cursos de Iniciação Musical, Cursos Básico e Cursos Secundário de Música em regime articulado, integrado e supletivo.
- [2010] Despacho n.º 6591/2010 – Altera o plano de estudos da Licenciatura em Música, variante de Formação Musical da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- [2012] Despacho 1596/2012 de 2 de fevereiro – Estabelece a estrutura curricular e o plano do Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Aveiro.
- [2012] Portaria n.º 139/2012 de 5 de julho – Define os princípios por que se orienta a gestão e a organização dos currículos, a avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.
- [2012] Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho – Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1º Ciclo do Ensino Básico.
- [2012] Declaração de Retificação n.º 55/2012 – Retifica a Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, do Ministério da Educação e Ciência, que cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico, publicada no Diário da República, 1.ª série, n.º 146, de 30 de julho de 2012.
- [2012] Portaria n.º 243/2012 de 10 de agosto – Define o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, ministrados em estabelecimentos de ensino público,

particular e cooperativo, e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos.

- [2012] Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto – Cria os Cursos Secundários artísticos e especializados de Música, de Dança, de Canto e Canto Gregoriano.
- [2012] Declaração de Retificação n.º 58/2012 – Retifica a Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, do Ministério da Educação e Ciência, que define o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, publicada no Diário da República, 1.ª série, n.º 156, suplemento, de 13 de agosto de 2012
- [2013] Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro – Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior.
- [2014] Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- [2014] Declaração de Retificação n.º 32/2014 de 12 de junho – Retifica o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, do Ministério da Educação e Ciência que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, publicado no Diário da República n.º 92, 1.ª série, de 14 de maio.
- [2015] Despacho n.º 14081/2015 de 30 de novembro – Publicação da alteração do plano de estudos do Mestrado em Ensino de Música, lecionado na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e na Escola Superior de Educação.
- [2018] Despacho n.º 4449/2018 de 7 de maio – Publica o plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de Música da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- [2018] Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- [2018] Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto – Proceda à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
- [2018] Portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto – Proceda à regulamentação dos cursos artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
- [2019] Despacho RT/C-21/2019 – Alteração da Licenciatura em Música (Universidade do Minho – Reitoria).
- [2020] Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril – Estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.
- [2020] Despacho n.º 7415/2020 de 24 de julho – Homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas da 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.