



**ANA TERESA DE
ASCENSÃO SILVA
MEDINA DE SEIÇA**

**APRENDER A COMPREENDER MELODIA PELA
DIVERSIDADE – UMA EXPERIÊNCIA DE AUDIÇÃO
TONAL COM CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**



**ANA TERESA DE
ASCENSÃO SILVA
MEDINA DE SEIÇA**

**APRENDER A COMPREENDER MELODIA PELA
DIVERSIDADE – UMA EXPERIÊNCIA DE AUDIAÇÃO
TONAL COM CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Relatório final realizado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, realizado sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

À minha família e ao Francisco

o júri

Presidente

Prof.^a Doutora Maria do Rosário Correia Pereira Pestana
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogal – arguente principal

Prof.^a Doutora Maria Helena Vieira Gonçalves Leal Vieira
Professora Auxiliar da Universidade do Minho

Vogal – orientadora

Prof.^a Doutora Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Professora Doutora Helena Caspurro, por toda a dedicação e apoio prestados ao longo deste percurso; por me fazer amar (sempre e cada vez mais) aquilo que faço.

À Professora Liliana Rocha, por toda a disponibilidade e ajuda durante o estágio.

À minha família, especialmente ao meu pai, à minha mãe e à Beatriz, que sempre me deram forças para seguir em frente e concretizar os meus sonhos.

Ao Francisco, pelo carinho e companhia nos bons momentos, e pelo apoio incansável nos mais difíceis. Por tudo!

A toda a equipa OSMOPE, especialmente à Sílvia e à Alzira, sem as quais este projeto não se teria concretizado. O meu muito obrigada!

À Mizé, por todos os ensinamentos no campo da Iniciação Musical, e pela possibilidade de pôr em prática as minhas ideias.

Ao Curso de Música Silva Monteiro, e a todos os que o integram, pela oportunidade de aprender com excelentes profissionais.

À Professora Doutora Idalete Giga e ao Professor Vianey da Cruz, pelo auxílio prestado na pesquisa e investigação para este projeto.

À Raquel, ao Nuno, ao Resende, à Mónica, à Sónia, à Anícia, às minhas queridas Vox e a todos os meus amigos pelos bons momentos que passámos e passaremos juntos!

Aos meus alunos, por me mostrarem, todos os dias, que tomei a decisão certa.

palavras-chave

Compreensão musical, audição tonal, Teoria de Aprendizagem Musical, ensino pré-escolar, aprendizagem sensorial

resumo

O Relatório Final da componente de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música encontra-se dividido em duas partes. A primeira centra-se no Relatório do Estágio realizado no Curso de Música Silva Monteiro, no ano letivo 2016/2017. A segunda parte consiste na descrição de um projecto educativo desenvolvido na Escola da OSMOPE, que procurou estudar a capacidade de identificação de estruturas melódico-tonais por crianças em idade pré-escolar através de métodos exclusivamente sensoriais. Partindo da Teoria de Aprendizagem Musical, de Edwin Gordon, e concretamente do conceito de audição tonal, este estudo pretende alertar para a necessidade de se providenciar uma aculturação musical rica e diversa na primeira Infância, sob o ponto de vista dos conteúdos em estudo, promovendo uma reflexão em torno da estruturação e validade dos currículos de Iniciação Musical em Portugal.

keywords

Musical comprehension, tonal audiation, Gordon, preschool, sensory learning

abstract

This Final Report of Supervised Teaching Practice component of the Master's Degree in Music Education is divided into two major sections. The first section presents the activity report for the teacher training practice in the school year of 2016/2017 at Silva Monteiro Music School. The second section describes an educational project which took place at OSMOPE school, that aimed to develop the ability to identify melodic and tonal structures by preschool children, employing exclusively sensory and aural methods. Based on Edwin Gordon's Music Learning Theory, concretely on the tonal audiation concept, this study alerts to the needs to offer a rich musical acculturation on early childhood, as well as promotes a reflection on the structure and validity of Portuguese preschool music programs.

Índice

PARTE I – RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. Introdução.....	7
2. Contextualização	9
2.1 Descrição da instituição.....	9
2.1.1 Descrição do meio envolvente	10
2.1.2 Instalações e recursos.....	10
2.1.3 Projetos e parcerias.....	11
2.1.4 Órgãos de gestão.....	12
3. Descrição da vivência escolar.....	13
3.1 Objetivos e Cursos	13
3.2 A disciplina de Formação Musical	14
3.2.1 Objetivos e currículo.....	14
3.2.2 Plano anual de atividades da disciplina.....	16
4. Descrição da Prática de Ensino Supervisionada	19
4.1 Caracterização dos intervenientes.....	19
4.1.1 Prática pedagógica de coadjuvação letiva.....	19
4.1.2 Participação em atividade pedagógica do Orientador Cooperante.....	22
4.2 Plano anual de formação	23
4.3 Descrição e discussão dos tipos de registo.....	24
4.4.1 Aulas assistidas	28
4.4.2 Aulas lecionadas	31
4.5 Atividades de estágio.....	35
4.5.1 Atividades organizadas no âmbito da PES.....	35
4.5.2 Participação e envolvimento em atividades da escola.....	37
5. Conclusão	39

PARTE II - PROJETO EDUCATIVO

1. Introdução.....	43
1.1 Motivação pessoal.....	44
1.2 Objetivos e problema de estudo.....	46
1.3 Clarificação terminológica.....	47
2. Revisão da literatura.....	49
2.1 A aprendizagem musical na infância: um leque de ‘olhares’ na construção de alguns princípios.....	50
2.1.1 Música e linguagem – uma analogia.....	52
2.1.2 O princípio Som antes de símbolo.....	54
2.1.3 A ludicidade na aprendizagem musical.....	57
2.1.4 O movimento como catalisador da aprendizagem musical.....	59
2.2 A aprendizagem musical na Teoria de Edwin Gordon.....	62
2.2.1 Audição.....	62
2.2.1.1 Audição da sintaxe tonal.....	63
2.2.2 Orientação vs. Educação.....	65
2.2.3 Aptidão musical.....	66
2.2.4 Audição preparatória.....	67
2.3 Audição tonal e a compreensão melódica pela diversidade.....	71
3. A experiência de ensino/aprendizagem implementada.....	79
3.1 Fundamentação da metodologia utilizada – pontos de partida.....	79
3.2 Objetivos específicos /descrição do modelo.....	80
3.3 Descrição dos conteúdos gerais e específicos.....	82
3.4 Descrição das competências.....	84
3.5 Justificação e fundamentação dos conteúdos e materiais didáticos.....	85
3.5.1 Cancioneiro.....	85
3.5.2 Outros materiais didáticos.....	87
3.6 Descrição das opções metodológicas.....	89
3.6.1 Ritual de abertura e Canção do Adeus.....	89
3.6.2 “Atividades de síntese”.....	91
3.6.3 Atividades sequenciais.....	92
3.6.4 Princípio Todo-Parte-Todo – a importância do contexto.....	94
3.6.5 Estratégias criadas ou adaptadas pela investigadora.....	96
4. Metodologia de estudo.....	101
4.1 Objetivos e procedimentos.....	101

4.2 Definição e constituição da amostra	102
4.2.1 Breve enquadramento do contexto escolar	102
4.2.2 Descrição dos participantes.....	102
4.3 Instrumentos de análise.....	104
4.3.1 Teste diagnóstico – T1.....	104
4.3.2 Diário de bordo.....	107
4.3.3 Teste final – Repetição de T1 e Realização de T2.....	108
5. Resultados.....	111
5.1 Apresentação.....	111
5.1.1 Teste diagnóstico (T1) – Comparação dos resultados iniciais e finais	111
5.1.2 Diário de Bordo	113
5.1.3 Teste final (T2).....	114
5.2 Análise e discussão	116
5.2.1 Teste de diagnóstico – T1 (inicial) e T1 (repetição).....	116
5.2.2 Teste de identificação modal – T2.....	117
5.3 Limitações.....	119
Conclusão	121
Bibliografia.....	123
Lista de anexos.....	129

Índice de figuras

Figura 1 - Exemplo de planificação de aula	26
Figura 2 - Exemplo de relatório de aula.....	27
Figura 3 - Número de aulas lecionadas e assistidas.....	28
Figura 4 - Comparação da sequência de desenvolvimento linguístico com a sequência de desenvolvimento musical.....	53
Figura 5 - Escalas dos modos abordados no projeto	83
Figura 6 - Canção de abertura	89
Figura 7 - Canção do Adeus	90
Figura 8 - Exemplo de padrões tonais no modo maior	93
Figura 9 - Exemplo de padrões tonais no modo menor harmónico.....	93
Figura 10 - Exemplo de padrões tonais no modo mixolídio.....	93
Figura 11 - Exemplo de padrões tonais no modo dórico	94
Figura 12 - Ilustração da aplicação da estratégia das cores	96
Figura 13 - Exemplo de ilustração feita por um aluno	98
Figura 14 - Ilustração do jogo das cadeiras	99
Figura 15 - Melodias do teste de diagnóstico - T1	106
Figura 16 - Teste diagnóstico – T1	107
Figura 17 - Melodias utilizadas no T2	109
Figura 18 - Resultados do teste de diagnóstico – comparação entre T1 inicial e T1 repetição	113
Figura 19 - Resultados do Teste final (T2)	116

Índice de tabelas

Tabela 1 - Estratégias utilizadas nas aulas de 2º Grau	32
Tabela 2 - Estratégias utilizadas nas aulas de 6º Grau	33
Tabela 3 - Sequência de competências	84
Tabela 4 - Cronograma da preparação e aplicação do projeto.....	101
Tabela 5 - Dados dos participantes no projeto.....	103
Tabela 6 - Resultados do Teste de diagnóstico (T1 inicial).....	111
Tabela 7 - Resultados do Teste de diagnóstico (T1 repetição).....	112
Tabela 8 - Resultados específicos do Teste final (T2).....	115

PARTE I

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução

O Relatório aqui apresentado pretende descrever todo o trabalho desenvolvido no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada (PES), decorrida no passado ano letivo de 2016/2017.

Afigurando-se como uma disciplina fulcral do Mestrado em Ensino, a PES representa o culminar de mais uma etapa no meu percurso académico, durante o qual tomei contacto com grandes pedagogos que me permitiram evoluir e crescer enquanto música e futura professora. Sublinho, nestes anos de aprendizagem, a influência da Professora Helena Caspurro e do Professor Joaquim Branco, que me fizeram repensar muitas das ideias que tinha sobre a aprendizagem, em particular, da Formação Musical, inculcando em mim um crescente gosto e paixão por ensinar.

De carácter prático e experiencial, como o nome sugere, esta “prática” permitiu-me trabalhar “no terreno”, com duas turmas de Formação Musical, sob a orientação da Professora Liliana Rocha, nas quais pude testar e aplicar os conhecimentos e ideias que fui absorvendo enquanto estudante de música.

Este Relatório encontra-se dividido em duas grandes partes: a parte I consiste numa descrição do trabalho realizado enquanto estagiária de Formação Musical no Curso de Música Silva Monteiro, escola do ensino artístico sediada no Porto. Este registo incluirá a descrição pormenorizada do contexto e universo escolares e do desenrolar de todo o estágio, colocando em destaque a metodologia e práticas pedagógicas seguidas.

Já a segunda parte deste documento é fruto da aplicação do projeto educativo que escolhi, intitulado *Aprender a compreender melodia pela diversidade – uma experiência de audição tonal com crianças em idade pré-escolar*. Este tem como grande objetivo verificar se crianças em idade pré-escolar conseguem distinguir diferentes estruturas melódicas (diversos “modos”), recorrendo a processos exclusivamente sensoriais (auditivos e cinestésicos). Por ter como universo de estudo crianças entre os 4 e 5 anos, optei por aplicar este projeto numa escola do ensino regular, a Escola da OSMOPE (Organização Social Movimento Pontes Educativas) – Creche, Jardim de Infância e 1º ciclo –, instituição portuense fortemente ligada à criação artística e à cultura.

2. Contextualização

Chegada à ocasião de eleger a instituição onde estagiar, há sensivelmente um ano atrás, não tive grandes dúvidas: a escolha do Curso de Música Silva Monteiro pareceu-me a opção acertada. Embora tenha realizado o meu percurso numa escola de música do ensino oficial, em Coimbra, de onde sou natural, o desejo de conhecer outras escolas ou academias e viver outras experiências fez-me procurar outros projetos para lá da minha área de residência.

Por essa altura, e depois de uma reunião com o Professor Álvaro Teixeira Lopes – diretor pedagógico do Curso de Música Silva Monteiro – decidi-me pela realização do estágio nesta escola de música. Ao pesquisar mais sobre o Curso, apercebi-me que era e é uma instituição com História (quase 90 anos de uma existência dinâmica e viva para a cidade), fortemente vinculada ao passado e às fundadoras, mas que por outro lado apresentava um programa educativo dinâmico e inovador, através do estabelecimento de protocolos diversos e de projetos únicos envolvendo toda a comunidade escolar.

2.1 Descrição da instituição

Em março de 1928, “nascia” a primeira escola privada de música da cidade do Porto, o então chamado Curso Silva Monteiro, pelas mãos de três irmãs – Carolina (1889-1948), Ernestina (1890-1972) e Maria José da Silva Monteiro (1892-1973). Filhas de um comerciante e industrial, viram-se compelidas, em virtude da crise económica que se fazia sentir no período pós-guerra, a abrir uma escola de Música, fazendo bom uso do seu talento pianístico. Inicialmente, a escola funcionava na residência da família, na Avenida da Boavista, e embora contasse com apenas três alunas, rapidamente cresceu e acolheu um maior número de pessoas (Cabral, 2016).

Durante mais de 40 anos, a escola formou centenas de pianistas, músicos, amadores e profissionais até que, em 1973, após o falecimento de Maria José, a direção pedagógica foi assumida por três antigas alunas – Maria Conceição Caiano, Maria Teresa Matos e Maria Fernanda Wandschneider -, altura em que passou a designar-se Curso de Música Silva Monteiro (Cabral, 2016). É nesse ano que a oferta educativa da escola passa, por requisito do Ministério, a contemplar mais instrumentos, pois, até então, apenas ministrava a disciplina de Piano, a par com o Solfejo e a Teoria (Campos, 2013).

Ao longo destes quase 90 anos de existência, a escola procurou ser um “estabelecimento de ensino onde se respira cultura, uma escola que pauta a sua existência por elevados padrões éticos, estéticos e técnicos” (Fonseca, 2010), tendo, até aos dias de hoje, um papel determinante na formação e ensino de músicos na cidade do Porto.

2.1.1 Descrição do meio envolvente

O Curso de Música Silva Monteiro está sediado na Rua Guerra Junqueiro, na cidade do Porto, sendo uma das muitas escolas privadas do ensino de Música. Localizado na zona da Boavista, uma área socio e economicamente desenvolvida da cidade, insere-se num bairro maioritariamente residencial – o próprio edifício do CMSM é uma antiga casa familiar que foi convertida em escola de música.

A proximidade da instituição à Casa da Música, polo cultural da cidade do Porto, facilita o desenvolvimento de projetos entre os dois organismos bem como a assistência a concertos e outros eventos. É ainda pertinente salientar a existência de muitas creches, escolas primárias e escolas básicas nas redondezas do Curso, o que contribui, naturalmente, para um universo escolar bastante alargado.

2.1.2 Instalações e recursos

Embora o espaço da escola fosse, originalmente, a residência familiar das irmãs Silva Monteiro, na Avenida da Boavista, o Curso de Música Silva Monteiro conta, no seu percurso, com diferentes espaços que partilham, até hoje, algo em comum, e que conferiu à instituição um carácter único: todos estes edifícios eram casas residenciais.

Durante muitos anos, as aulas de música foram lecionadas nas próprias casas particulares das irmãs Silva Monteiro. Aquando do falecimento de Maria José, passaram a ter lugar noutros locais: na casa na Praça Mouzinho de Albuquerque, depois o n.º 1059 na Avenida da Boavista, mais tarde o edifício na Rua Fernandes Costa, e mais recentemente no Largo da Paz, antes de se instalar, por volta de 2005, e até aos dias de hoje, na Rua Guerra Junqueiro.¹

¹Informação gentilmente cedida pela Professora Arminda Odete Barosa, que está ligada ao Curso de Música Silva Monteiro há várias décadas (primeiramente como aluna e mais tarde como docente de piano).

Para além do edifício principal, há a salientar a utilização do Cinema Nun'Álvares, na mesma rua, onde, além de se realizarem, regularmente, audições de Classe ou de período, funcionam também – no piso superior – as aulas de Iniciação Musical (instrumento e aulas de conjunto).

2.1.3 Projetos e parcerias

Atualmente, a escola conta com um conjunto significativo de parcerias, protocolos e projetos com diversas entidades culturais, artísticas e pedagógicas.

Em primeiro lugar, são organizados regularmente diversos ciclos de concertos e recitais, de que são exemplo: o Ciclo de Novos Talentos (em parceria com o Teatro Rivoli), nos quais se pretende dar a conhecer os jovens talentos musicais portugueses ou estrangeiros; o Ciclo Cultura Viva (na Fundação Manuel António da Mota); e ainda os Ciclos de Recitais do CMSM, realizados em múltiplos espaços da cidade como o Palacete Viscondes de Balsemão, o Museu do Vinho do Porto, a Quinta da Bonjóia e o Museu Romântico da Quinta da Macieirinha.

De seguida, salienta-se a realização, em 2015, de uma ópera, ao abrigo do projeto internacional WASO – *Write a Science Opera* -. Intitulada *Terra: um planeta com vida*, foi inteiramente concebida por alunos do 5º ao 8º ano do ensino articulado, a qual pretendeu explicar fenómenos científicos, como a formação do nosso Planeta Terra, ou o desenvolvimento da espécie humana, bem como alertar para as questões da ecologia e sustentabilidade global (Correia, 2015).

De entre as numerosas atividades e eventos que o Curso de Música promove, realça-se a organização do Concurso Internacional de Santa Cecília, que este ano somou a 17ª edição. Contando com centenas de participantes oriundos dos mais diversos países, e com um júri internacionalmente reconhecido, este concurso tem vindo a crescer ao longo dos anos, constituindo hoje um dos mais relevantes concursos no panorama nacional e internacional.

Por último, mas não menos importante, não posso deixar de sublinhar a associação do Curso de Música Silva Monteiro a distintos projetos de cariz solidário. *Os Concerts4Good Music on a mission* – surgem em 2012, idealizados pelos pianistas catalães Carles Lama e Sofia Cabruja, e têm como missão apoiar, solidariamente, diversas entidades e organizações através da realização de concertos (Curso de Música Silva Monteiro, 2017).

Em Portugal, a ideia foi concretizada pelo CMSM graças ao apoio da Câmara Municipal do Porto e outros patrocínios, com o propósito de angariar fundos para o projeto *Música para todos*, criado em 2010. O principal objetivo desta iniciativa é o de oferecer a crianças do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária da cidade a oportunidade

de estudar música e aprender a tocar um instrumento musical.

Hoje em dia, o desenvolvimento desta ação centra-se na Escola Básica e Secundária do Cerco, assumindo-se como uma estratégia de combate ao insucesso e abandono escolar, que pretende promover a motivação e o empenho no processo de aprendizagem. Um ano depois do início do projeto, foi fundada a Orquestra Juvenil da Bonjória, formada, maioritariamente, por jovens apoiados por esta iniciativa.

2.1.4 Órgãos de gestão

A direção pedagógica do CMSM, no ano letivo de 2016/2017, foi formada pelos professores Álvaro Teixeira Lopes e a professora Luísa Caiano, docentes de piano na escola. Do ano letivo anterior (2015/2016) para este, sublinha-se a saída da professora Arminda Odete Barosa, devido à sua aposentação. Paralelamente ao núcleo pedagógico, integram ainda os Órgãos de Gestão a Diretora Administrativa e Financeira, Dra. Carla Almeida, e a Chefe de Secretaria, Dra. Estefânia Sousa Martins.

3. Descrição da vivência escolar

3.1 Objetivos e Cursos

No Projeto Educativo, documento que rege a prática pedagógica e artística do Curso de Música Silva Monteiro, consta a descrição dos objetivos – gerais e específicos -, parcerias e projetos. Como grande objetivo, a instituição propõe-se a “assumir a formação musical / artística do indivíduo desde o 1º Ciclo de escolaridade até ao término do previsto para o ensino especializado da música (correspondente ao 12º ano do ensino regular)” (Curso de Música Silva Monteiro, 2016, p. 4).

O CMSM é uma instituição do ensino oficial de Música que apresenta uma vasta oferta de cursos, instrumentos e faixas escolares. De uma forma geral, a escola acolhe alunos entre os 4 e os 18 anos, embora haja um número reduzido de alunos adultos que frequentam curso livre ou que se encontram a concluir algumas disciplinas.

De seguida, encontra-se estruturada a diversidade de planos de estudos existentes.

1. Ensino Artístico Especializado – regime integrado, articulado ou supletivo:

- a) Curso de Pré-iniciação (para crianças dos 4 aos 6 anos)
- b) Curso de Iniciação (Níveis I, II, III e IV);
- b) Curso Básico (2º e 3º ciclos – 1º grau até 5º grau);
- c) Curso Secundário (6º grau até 8º grau)

2. Cursos Livres

O regime de Curso Livre, vigente na maioria das escolas de música, possibilita a aprendizagem de um instrumento e de formação musical, sem a exigência do ensino oficial e sem a obrigatoriedade de realizar exames e audições. Assim, os alunos que o desejarem, poderão ter acesso a uma aula semanal de instrumento e ainda a opção de frequentar aulas de Formação Musical e outras disciplinas.

3. *Rockschool*

Uma das particularidades pelas quais a Escola se destaca é a existência da *Rockschool*, modalidade voltada para o ensino de música não erudita. Segundo o *website* do CMSM, esta vertente destina-se a alunos de todas as idades, com ou sem conhecimentos musicais, que queiram desenvolver um percurso na área do Pop-Rock. Assim, os alunos podem aprender instrumentos como guitarra elétrica, baixo, bateria, voz e teclado – integrando bandas ou outros *ensembles* - tendo ainda contacto, em diversos *workshops*, com as áreas da Composição, Síntese Digital e Tecnologias da Música.

Como foi referido anteriormente, o Curso de Música destaca-se pela organização e promoção de diversos concertos, a par com as restantes iniciativas, tendo fortes vínculos a inúmeras entidades culturais da cidade do Porto. De forma a incentivar os alunos mais pequenos na assiduidade a estes recitais, a escola criou uma caderneta – semelhante a uma caderneta de cromos – que se vai preenchendo, com uns carimbos, à medida que os alunos vão assistindo aos respetivos espetáculos. Quando a caderneta está completa, os alunos são premiados com partituras e material escolar.

3.2 A disciplina de Formação Musical

3.2.1 Objetivos e currículo

À semelhança do que acontece na maioria das escolas de música e conservatórios portugueses, a disciplina de Formação Musical é transversal a todas as idades, instrumentos e ramos de estudo, sendo inclusive uma disciplina de opção na *Rockschool*.

Para cada nível existe um programa detalhado realizado pelos professores da disciplina em que se discriminam os conteúdos, competências e objetivos de cada período e ano. Sendo uma escola de ensino oficial, o programa de cada grau segue as diretrizes gerais para o ensino artístico que vigoram nas restantes escolas de música e conservatórios.

Iniciação

Entre o pré-escolar (Nível 0) e o fim do 1º ciclo, a disciplina toma o nome de Iniciação Musical, sendo que cada turma tem uma aula de 45 minutos por semana.

O nível 0 (a partir dos 4 anos) funciona como uma preparação para o ingresso na Iniciação propriamente dita, tendo por base estratégias de ensino/aprendizagem ativas e essencialmente sensoriais. Um pouco mais tarde, e de forma gradual, os alunos são introduzidos à notação (leitura e escrita), embora esta esteja sempre associada e derive de competências performativas - vocais e instrumentais - e criativas (composição e improvisação).

No 1º nível de Iniciação, ou seja, por volta dos 6 anos de idade, os alunos iniciam o estudo do instrumento que se junta às disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto. Ao longo dos quatro graus de Iniciação Musical, os alunos adquirem uma base de conhecimento musical que lhes permitirá, não só facilitar e promover a leitura e escrita notacionais, essenciais para o progresso no estudo do instrumento, como também potenciar as técnicas performativas e expressivas em palco, graças às atividades a solo ou em grupo de canto e execução instrumental (*Instrumental Orff* e outros) em sala de aula.

Ensino Básico

A partir do 1º grau (5º ano de escolaridade), a disciplina designa-se Formação Musical, passando a aula a ter o dobro da duração – 1 hora e 30 minutos num bloco semanal. Como nem todos os alunos tiveram a oportunidade de frequentar Iniciação Musical, o programa de Formação Musical do 1º grau (5º ano de escolaridade) começa pelas estruturas rítmicas e melódicas elementares embora já associadas às competências de leitura, escrita e conhecimento teórico.

Ao longo dos cinco graus que constituem o Ensino Básico, dá-se a grande assimilação de conteúdos, particularmente ao nível rítmico, melódico, e também teórico e notacional – escalas, intervalos, acordes, etc. É de salientar, também, o conjunto de competências que são exigidas aos alunos, como é o caso da compreensão auditiva, leitura à primeira vista, escrita, composição, performance vocal e improvisação (a partir do 1º grau, todos os alunos são incentivados a desenvolver a capacidade de improvisação, sendo esta alvo de avaliação a partir do 3º grau).

Entre o 1º e o 8º grau, a disciplina de Formação Musical conta com uma valiosa ferramenta de apoio às aulas – a Sebenta. De aquisição obrigatória, a Sebenta apresenta um conjunto organizado de exercícios – leituras e ditados variados – que podem ser realizados tanto

na aula, como em casa, reforçando os conhecimentos adquiridos. Estes manuais abordam os conteúdos programáticos de cada nível – contendo também explicações de teoria e notação -, resultando de uma recolha em diversos livros e de composições originais feitas pelos professores.

Ensino Secundário

O Ensino Secundário contempla os três últimos níveis de escolaridade – 6º, 7º e 8º graus. O acesso ao secundário representa mais exigência e esforço, pois, além das disciplinas de Instrumento, Formação Musical e Classe de Conjunto, leciona-se ainda História da Música e Análise e Técnicas de composição.

No que respeita a Formação Musical, os três últimos graus são, em grande parte, dedicados à sistematização e consolidação dos conteúdos aprendidos, embora haja, naturalmente, novas matérias, como o modalismo e o atonalismo, a nível melódico; os diversos acordes de sétima, a nível harmónico; ou os compassos mistos ou irregulares, a nível rítmico.

3.2.2 Plano anual de atividades da disciplina

Calendário

Como acontece no ensino regular, o ano escolar está organizado por 3 períodos, separados pelas interrupções letivas do Natal e da Páscoa. No início de cada ano, são marcados os testes, audições e outras atividades de cada disciplina, em função da duração de cada período.

Os métodos de avaliação

O desenvolvimento de competências pelos alunos é avaliado em duas grandes tipologias: a *avaliação contínua* compreende tudo o que é realizado pelo aluno em sala de aula, quer em termos musicais – performance, criação e aplicação de conteúdos –, quer em aspetos não musicais – assiduidade, pontualidade, comportamento e participação. Já a *avaliação final* inclui as provas escritas e orais, testes estes que têm um grande peso na classificação final da disciplina.

Os momentos de avaliação da disciplina de Formação Musical seguem uma estrutura semelhante em todos os períodos letivos, sendo o último mês de cada período dedicado à realização de uma ficha de revisões e, subsequentemente, das provas escritas e orais. Desta forma,

na antepenúltima semana os alunos realizam a prova escrita, na penúltima a prova oral, e na última é feita a autoavaliação e entrega das notas.

No teste escrito são aferidas diversas competências: auditiva, escrita, notacional e teórica. A prova é formada por dois grandes grupos de exercícios: o primeiro é constituído por uma série de ditados musicais, que abordam os conteúdos rítmicos, melódicos e harmónicos consoante o grau da turma. Geralmente, estes ditados são cantados e tocados pelo professor ao piano, embora haja sempre um exercício feito com recurso a uma faixa áudio instrumental e/ou vocal. Já a segunda parte do teste contempla, geralmente, os exercícios teóricos – construção ou classificação de escalas, intervalos, acordes, cadências e análise de partitura.

Os testes orais resumem-se num conjunto de leituras, à primeira vista, que têm como objetivo a aferição da compreensão musical ao nível rítmico, notacional (solfejo) e melódico. Estes são realizados em pequenos grupos de cinco elementos sendo que cada um destes recebe uma versão diferente da prova. A avaliação é feita presencialmente por um painel de dois ou três professores.

Nos casos de reprovação no final do período, os alunos têm ao seu dispor uma aula de apoio semanal, na qual podem esclarecer as suas dúvidas, realizar atividades e desenvolver um estudo mais acompanhado.

Atividades

A disciplina de Formação Musical não tem por hábito a promoção frequente de atividades extracurriculares isoladas - *workshops*, audições, palestras ou outras -, comparada com as restantes disciplinas. No entanto, e também pelo facto da presença de estagiários ser assídua na escola, tem-se verificado, nos últimos anos, a realização de atividades diversas – a organização destas está incluída no estágio -, desde *workshops* de dança, harmonia, até audições de turma, que têm como grande objetivo facilitar a assimilação e compreensão de determinados conteúdos e promover certas competências, através de distintos “veículos” e formas.

Por outro lado, e principalmente a partir do secundário, dá-se a realização de atividades relacionadas com a história da música, análise e teoria musical organizadas pelo Departamento de Ciências Musicais – este núcleo é formado pelas disciplinas de *Formação Musical*, *Análise e Técnicas de Composição* e *História da Música*. No presente ano letivo, destaca-se a organização das Olimpíadas de História da Música e a realização de uma Audição com peças compostas e

interpretadas pelos alunos de ATC, atividades nas quais estiveram envolvidos os alunos de 6º grau (Turma de Estágio).

4. Descrição da Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu no Curso de Música Silva Monteiro, no passado ano letivo de 2016/2017, e envolveu a coadjuvação letiva de duas turmas de Formação Musical e a observação da prática pedagógica de outra turma da mesma disciplina. O estágio decorreu sob coordenação da orientadora cooperante, a Professora Liliana Rocha, docente titular da disciplina no Curso de Música há já vários anos.

4.1 Caracterização dos intervenientes

Em setembro de 2016, tive a primeira reunião com a orientadora cooperante, no sentido de esclarecer alguns aspetos relacionados com a PES e ainda “escolher” as turmas com que iria trabalhar, enquanto estagiária de Formação Musical. Com grande abertura, a professora Liliana Rocha deu-me liberdade para optar pelos diversos graus de escolaridade, alertando-me para as necessidades específicas de cada nível e o tipo de conteúdos e abordagens metodológicas adequadas em cada etapa.

Como era meu objetivo explorar por um lado, os níveis principiantes, e por outro, ter um contacto com alunos de um grau mais avançado, decidi-me por duas turmas contrastantes – 2º grau e 6º grau. Pelo horário favorável, acabei por selecionar, em concordância com a orientadora cooperante, uma turma de 1º grau na qual realizei a observação pedagógica. A escolha das duas turmas de coadjuvação letiva relacionou-se ainda com a procura de diversidade em termos de contexto, características e abordagem pedagógica.

4.1.1 Prática pedagógica de coadjuvação letiva

2º Grau

A turma de 2º grau, bem como a turma de observação pedagógica (1º grau), resultam do projeto Música para Todos, que oferece aos alunos da Escola Básica e Secundária do Cerco a possibilidade de aprender música no Ensino Integrado.

A Escola Básica e Secundária do Cerco está inserida no Bairro do Cerco, zona demarcada pela Câmara Municipal do Porto como uma área de intervenção prioritária. O projeto acima

referido veio possibilitar a que crianças desta escola, e deste bairro, pudessem estudar música na sua área de residência, usufruindo de aulas gratuitas e ainda da atribuição de um instrumento para poderem praticar durante o ano bem como tocar nos diversos concertos da Orquestra Juvenil da Bonjóiá. Assim, durante o referido ano letivo, assisti e lecionei aulas na mesma escola, e sempre com universos bastante alargados – as turmas de 1º e de 2º grau contavam com 25 e 18 alunos, respetivamente.

Embora a turma de 2º grau integrasse, originalmente, 21 alunos (11 raparigas e 10 rapazes), esse número veio a decrescer do 1º para o 2º período, devido a 3 desistências, somando, a partir daí, e até ao final do ano, apenas 18 elementos (10 raparigas e 8 rapazes). Este fenómeno é frequente, principalmente no ensino integrado na Escola do Cerco, muito devido à falta de preparação prévia destes alunos (a maioria dos alunos entra diretamente para o 1º grau sem nunca ter tido acesso a Iniciação Musical) ou ainda pelos baixos níveis de motivação que estes demonstram ao longo dos primeiros anos.

Aproveitando o primeiro período de aulas, no qual a minha função foi, quase exclusivamente, de observadora, procurei traçar o perfil da turma, quer ao nível das suas capacidades musicais (facilidades, dificuldades e necessidades), quer ao nível das competências pessoais e sociais (comportamento, motivação, participação).

Assim, ao longo do tempo de observação, constatei que a grande maioria dos elementos da turma demonstrava muitas dificuldades particularmente ao nível auditivo e oral/performativo. Este problema pode estar relacionado com uma série de fatores, tais como: a falta de treino vocal até então – o ‘cantar’ é algo imprescindível que ajuda a criança a afinar, a desenvolver o sentido rítmico e a aprimorar o ouvido melódico e harmónico; a existência de apenas uma aula de Formação Musical de 90 minutos e de uma aula de Coro de 45 minutos; e a falta de estudo e empenho fora das aulas. Notei também que, *grosso modo*, os alunos apresentavam mais dificuldades na escrita do que na leitura.

Para além das questões relacionadas com as competências auditiva, leitura e escrita deparei-me, ainda, com uma falta de sistematização dos conteúdos aprendidos, quer no ano anterior, quer nas aulas anteriores, devendo-se este problema à notória falta de trabalho e estudo em casa – mais de metade dos alunos não fazia os trabalhos para casa propostos.

Por outro lado, notei que estes alunos chegavam à aula bem-dispostos e com vontade de aprender, algo que se salientava, principalmente, quando as atividades propostas apresentavam um carácter lúdico ou performativo. Destaco também a receptividade com que aceitaram, desde logo,

a minha presença, fazendo um esforço para cumprir os exercícios e manter a concentração.

Dados os condicionantes referidos, houve sempre um esforço, quer da parte da orientadora cooperante, quer da parte dos alunos, a que procurei corresponder, para criar um ambiente positivo e enérgico na sala de aula que permitisse desenvolver e combater as dificuldades apresentadas, algo que será descrito com maior pormenor no subcapítulo 4.4.

6º Grau

A turma de 6º grau revelou-se uma realidade completamente distinta. Integrada no Ensino Supletivo, a aula de Formação Musical funcionou no edifício do Curso, contando com 10 alunos (6 rapazes e 4 raparigas), entre os 15 e os 16 anos. Embora estes alunos sejam provenientes de diversas escolas e meios, sublinha-se a existência de 6 elementos da Escola Básica e Secundária do Cerco, que fizeram parte, em 2011, da turma pioneira do projeto Música para Todos, e que desde então, prosseguiram os estudos no ensino artístico.

Pelo facto de a turma apresentar um âmbito mais reduzido, e pela faixa etária em questão, foi possível contactar de perto com cada aluno, procurando ajudá-los, não só na superação das suas dificuldades, como também no alcance do seu bem-estar em sala de aula e fora dela.

Tal como aconteceu na turma de 2º grau, as primeiras aulas tiveram como objetivo conhecer a turma, averiguar o seu nível de conhecimentos e tomar contacto com o tipo de metodologia utilizada pela orientadora cooperante. Estar no lado de ‘fora’ permitiu-me, de certa forma, aprender com as estratégias utilizadas e perceber como podia fundir as minhas ideias didáticas com aquelas apresentadas, e ainda conhecer ao certo as necessidades individuais de cada aluno, pensando em novas atividades ou ferramentas que ajudassem a combater os obstáculos.

De uma forma geral, a turma de 6º Grau demonstrava um nível bastante bom de conhecimentos/competências. Para além disso, chamou-me logo à atenção a amizade e união entre todos os elementos da turma, contribuindo para um ambiente produtivo e de entajuda na sala de aula. Apercebi-me, também, que todos os alunos faziam um grande esforço por estar no Ensino Supletivo, conciliando os cursos científico-naturais (com significativa carga horária e exigência) com uma quantidade considerável de disciplinas na Escola de Música.

Embora houvesse variações e diferenças de aluno para aluno, o que seria de esperar, dada a unicidade de cada um, notei haver algumas características transversalmente semelhantes: *grosso modo*, a turma demonstrava ter grande facilidade em assimilação, discriminação e compreensão dos conteúdos rítmicos; por outro lado, apresentava maior dificuldade na discriminação auditiva

de conteúdo melódico e/ou harmónico; embora estes alunos demonstrassem grande proficiência na performance instrumental, denotavam alguns problemas na performance vocal, quer em aspetos técnicos (afinação, qualidade tímbrica, fluidez e expressividade), que podem ser explicados, em alguns casos, pela mudança de voz, quer em dimensões relacionadas com as competências performativas ou criativas, como se verificou em atividades de improvisação.

4.1.2 Participação em atividade pedagógica do Orientador Cooperante

1º Grau

Como referi anteriormente, a observação pedagógica recaiu sobre a turma de 1º Grau do Ensino Integrado da Escola Básica e Secundária do Cerco, turma que contava com 25 alunos.

À partida, esta turma apresentava uma particularidade que hoje em dia já se torna difícil de encontrar no panorama do ensino artístico, dada a evolução e ampliação deste ensino nas últimas décadas: à data de entrada no 1º grau, nenhum dos alunos tinha tido qualquer tipo de Iniciação Musical, quer instrumental ou vocal, quer ao nível da Formação Musical, excetuando a Educação Musical que faz parte dos *curricula* do ensino regular na primária.

Embora a turma fosse de grandes dimensões, e a maioria dos alunos detivesse, inicialmente, muito poucos conhecimentos musicais em todos os níveis de competências, verifiquei que estes estavam bastante motivados e empenhados em aprender, mostrando interesse quando a professora explicava os conteúdos e fazendo as atividades com afinco e dedicação.

Falando especificamente das competências musicais, notei que a turma cantava de forma afinada e expressiva, memorizando facilmente uma determinada melodia ou canção. Sendo uma turma globalmente mais concentrada e dedicada, em comparação com o universo de 2º grau da mesma escola, observei que os conteúdos eram facilmente recebidos e apreendidos pelos alunos, também devido à qualidade do estudo e trabalho individual feito em casa.

4.2 Plano anual de formação

A Prática de Ensino Supervisionada realizou-se ao longo de todo o ano letivo 2016/2017, tendo tido o seu início no dia 29 de setembro de 2016 e a sua conclusão no dia 8 de junho de 2017. Como foi dito anteriormente, no início do mesmo ano letivo, foi realizada uma reunião com a professora cooperante no sentido de definir quais as turmas com que iria trabalhar, bem como delinear as atividades de estágio que deveriam fazer parte do Plano Anual de Formação.

Nesta reunião, decidiu-se então que a prática pedagógica de coadjuvação letiva iria incidir nas turmas de 2º Grau (Escola Básica e Secundária do Cerco) e 6º Grau (Curso de Música Silva Monteiro), enquanto a participação em atividade pedagógica iria recair na observação das aulas da turma de 1º grau (Escola Básica e Secundária do Cerco). Relativamente à estruturação da prática pedagógica, ficou também estabelecido que no 1º período a minha ação iria ser maioritariamente observativa – período de adaptação e entrosamento com as turmas, enquanto nos restantes períodos iria ser essencialmente participativa.

No Plano Anual de Formação (entregue na Secretaria da Universidade de Aveiro no dia 31 de outubro de 2016), propunha-se a realização de um *workshop* sobre harmonia funcional, orientado pelo professor Joaquim Branco, que veio a decorrer no dia 13 de fevereiro de 2017 (a descrição completa desta e das restantes atividades encontra-se descrita no subcapítulo 3.3). No documento, constava também a criação de uma sebenta de 6º Grau (uma das turmas de estágio), algo que foi desenvolvido ao longo do ano de forma a ser entregue à orientadora cooperante em junho.

Ainda no Plano, referia-se a organização e performance de um concerto pelo núcleo de estagiários do CMSM provenientes da Universidade de Aveiro. Embora a ideia inicial fosse a de realizar uma audição na época do carnaval, inspirado na mítica obra “Carnaval dos animais”, de Camille Saint-Saëns, não foi possível concretizar esse projeto, tendo-se adiado esse concerto para mais tarde.

Assim, e aproveitando os “Miniconcertos para *minimúsicos* (ciclo organizado pelo CMSM e que tem como público-alvo as turmas de Iniciação Musical), realizou-se um concerto no dia 20 de abril de 2017, às 19 horas, com a participação dos estagiários do Curso. Esta audição teve como temática “Compositores europeus dos séculos XX e XXI”, tendo contado, para além dos professores estagiários, com a colaboração do professor Hélder Barbosa, docente no CMSM.

É pertinente referir a participação e colaboração em atividades da escola, ponto que não

estava incluído, inicialmente, no Plano Anual de Formação. Ao longo de todo o ano, fiz parte do júri de provas orais de Formação Musical, tendo tido a oportunidade de avaliar outras turmas (além das turmas de estágio) e desenvolver as minhas competências neste campo. Saliento também a realização de várias substituições de aulas de Iniciação Musical, a pedido da professora Maria José Barros, que contribuíram, naturalmente, para um desenvolvimento e aprimoramento das minhas competências pedagógicas.

Por fim, tive ainda a possibilidade de colaborar no projeto final de ano – o musical juvenil *Kate e o skate* -, estando presente em alguns ensaios de preparação.

4.3 Descrição e discussão dos tipos de registo

Ao longo da PES, utilizei dois tipos de registo escrito. O diário de bordo, no qual descrevia o funcionamento das aulas, dividia-se ainda em duas partes: a primeira foi dedicada ao relato das aulas a que assisti no processo de observação pedagógica; já a segunda parte, que consistiu na reflexão, quase sempre feita pós-aula, acerca dos pontos positivos e negativos da minha prática enquanto docente, veio resultar na redação dos relatórios de aula.

O segundo tipo de registo escrito que realizei semanalmente foi a planificação de todas as aulas que lecionei. Este documento teve como principal finalidade a de facilitar o funcionamento das aulas e estruturar os conteúdos abordados e as competências a desenvolver, de acordo com as linhas programáticas orientadoras.

Planificações de aula

Como se sabe, a elaboração da planificação de aula é fundamental para qualquer professor, pois permite-lhe organizar e estruturar a sessão além de garantir, a longo prazo, o cumprimento do programa anual da disciplina. Para além disso, a descrição por escrito das ideias, passos ou estratégias dá ao professor uma maior segurança, caso este se esqueça de algum ponto. Assim, ao longo do estágio, foi-me pedido, pela orientadora cooperante, que redigisse e entregasse uma semana antes de cada aula a planificação respetiva, para que a docente pudesse avaliar e corrigir algumas falhas. Desde início, ficou patente a grande importância que as orientadoras cooperante e científica atribuíam à correta elaboração das planificações de aula, tanto do ponto de vista estrutural, como do ponto de vista pedagógico e científico. Procurei responder a essa exigência

(cujo fruto, aliás, cedo iria perceber), tentando desenhar as planificações com rigor e pormenor.

A planificação de aula seguia a seguinte estrutura: o **cabeçalho**, com a data, e informações relativas à turma; de seguida, os **conteúdos, competências e objetivos** propostos para a referida aula; a lista do **material** musical e audiovisual necessário para a aula; a **metodologia**, que inclui, de forma esquemática, os procedimentos e estratégias planeados; por fim, os **anexos**, que contemplam todas as partituras e exercícios utilizados.

De seguida, apresenta-se a título de exemplo, a planificação redigida para a aula do 6º grau do dia 3 de abril de 2017.

Planificação da aula nº 9			
Data: 3 de Abril de 2017		Orientador Científico: Prof. Dra. Helena Caspuro	
Disciplina: Formação Musical		Orientador cooperante: Prof. Liliana Rocha	
Turma: 6º Grau		Estagiário: Ana Teresa Seica	
Duração: 1 hora e 30 minutos			
Conteúdos		Competências	
MODO MIXOLÍDIO	Melodia: - Formas e estruturas não-familiares; - Tema "She moved through the fair";	Compreensão Auditiva e Oral; Compreensão Teórica.	Performar vocal – competência transversal
		Escrita; Compreensão Teórica.	
		Improvisação (Criatividade)	
	Harmonia: - I, VII e IV grau no modo mixolídio;	Compreensão Teórica;	
	Ritmo: - Tema "She moved through the fair"; - Motivos/células familiares; - Métricas binárias; - Enxurrada;	Composição (Criatividade)	
Identificar o modo mixolídio, em temas familiares e não familiares, aplicando conhecimento auditivo e teórico.			
Escrever, após memorização e interiorização, uma melodia no modo de sol.			
Aplicar o exercício a trabalhos de transposição.			
Criar, pela improvisação cantada (não solfégica), um diálogo – Pergunta-Resposta - no modo de sol, aplicando algumas regras dadas.			
Compreender e conhecer as principais funções harmónicas do modo de sol, aplicando-as na harmonização vocal da melodia aprendida.			
Criar e aplicar os conteúdos dados a um trabalho de composição.			
Material utilizado:			
- Piano;			
- Quadro;			
- Canção <i>She moved through the fair</i> (Trad. Irlandesa);			
- Outros materiais usados como exemplos.			
Metodologia:			
1. Introdução ao modo de sol			
1.1 Exemplos de canções mixolídiadas (duração prevista - 10 minutos):			
- <i>Royal</i> – Lorde;			
- <i>Sweet child of mine</i> – Guns and Roses;			
- <i>Norwegian Wood</i> - Beatles;			
2. <i>She moved through the fair</i> – canção tradicional irlandesa (duração prevista – 20 minutos)			
2.1 Aprendizagem da canção partindo do princípio Todo-Parte-Todo:			
- O professor canta a melodia com sílaba neutra, do princípio ao fim, para que os alunos possam ouvir a totalidade da canção;			
- De seguida o professor canta frase a frase (4 compassos de cada vez) e os alunos repetem;			
- Depois vão-se juntando as frases em segmentos maiores;			
- Por fim, aos alunos executam a canção do princípio ao fim.			
Nota: Neste ponto, a fonominimica é uma ferramenta muito útil pois além de permitir distinguir as seções da melodia, permite que o professor comunique com os alunos sem quebrar a fluência da actividade.			

<p>2.2 Ecos melódicos e pequenas improvisações no modo de sol (duração prevista: 20 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none">- Ao piano, o professor executará pequenas melodias que serão repetidas pelos alunos com e sem nome de notas;- De seguida, os alunos são encorajados a explorar o modo de sol, num jogo de pergunta-resposta improvisadas. Esta actividade terá duas regras: a pergunta, feita por um aluno não pode terminar na tónica (ficando suspensa); já a resposta, feita por outro aluno, terá de terminar na tónica (carácter de resolução); <p>2.3 Escrita do tema (duração prevista: 20 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none">- Primeiramente, será escrita a escala mixolídia para perceber, também na teoria, quais são os graus mais importantes deste modo e como este se caracteriza; depois, far-se-á a transposição desta escala para a tonalidade de ré maior (tom da canção escolhida);- Após a revisão da canção, os alunos escreverão no quadro a melodia na tonalidade de ré mixolídio. <p>2.4 Harmonização vocal <i>s apells</i> (duração prevista: 20 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none">- Tendo por base o contacto que já tiveram com a melodia, os alunos definirão os acordes que vão usar em cada secção (um acorde por cada compasso) utilizando as duas funções principais – I e VII (e eventualmente o IV grau);- De seguida, a turma será dividida em grupos: o 1º grupo ficará com a melodia, o 2º grupo com os baixos e o 3º grupo com o preenchimento harmónico;- Será ainda pedido aos alunos que criem ostinatos rítmicos para as vozes do baixo e do preenchimento, de forma a tornar a harmonização mais rica, dinâmica e interessante.- Por fim, será realizada a performance final da canção. <p>Anexos:</p>

Figura 1 - Exemplo de planificação de aula

Relatórios de aula

Enquanto observadora, o diário de bordo, ou caderno de campo, revelou-se uma ferramenta valiosíssima, permitindo estudar e ‘pôr em papel’ as estratégias empregues pela orientadora cooperante, registar a evolução individual (aluno) ou geral (turma) numa determinada competência ou salientar os pontos fortes ou fracos da turma. Este registo veio facilitar não só, a posterior experiência enquanto docente das referidas turmas, como também fornecer um modelo de sugestões, exemplos e atividades para colocar em prática no futuro.

Embora os relatórios das aulas lecionadas não tenham sido redigidos em tempo ‘real’, mas sim após cada aula (dada a difícil tarefa de conciliar esse registo com a leção), mostraram-se, também, ‘utensílios’ muito úteis, possibilitando uma reflexão crítica em torno das minhas capacidades pedagógicas.

O relatório de aula comporta várias secções: o **cabeçalho**, onde se refere o dia, a data, a turma e outras informações; o **material utilizado**, que inclui a lista das obras/temas usados, bem como restante material audiovisual; as **competências desenvolvidas**, na qual se sintetizam as competências alcançadas; as **estratégias utilizadas**, que sumarizam as técnicas/ ideias pedagógicas utilizadas e o resultado dessas abordagens; e por fim, os **comentários das orientadoras**, secção na qual se relatam os reparos ou opiniões da(s) orientadora(s) cooperante ou científica.

Seguidamente, apresenta-se o relatório da aula de 6º grau do dia 3 de abril de 2017 (relatório da planificação apresentada anteriormente).

Relatório de Estágio	
Aula dada n° 9	
<p>Data: 3 de Abril de 2017</p> <p>Disciplina: Formação Musical</p> <p>Turma: 6º Grau</p> <p>Duração: 1 hora e 30 minutos</p>	<p>Orientador Científico: Prof. Dra. Helena Caspuro</p> <p>Orientador cooperante: Prof. Liliana Rocha</p> <p>Estagiário: Ana Teresa Seça</p>
<p>Material utilizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Piano; - Canção <i>She moves through the firs</i> (Trad. Irlandesa); - Outros exemplos no modo de sol. 	
<p>Competências desenvolvidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o modo misto, em temas familiares e não familiares, aplicando conhecimento auditivo e teórico; - Escrever, após memorização e interiorização, uma melodia no modo de sol, aplicando o exercício a trabalhos de transposição. - Desenvolver a capacidade de improvisação no modo de sol; - Compreender e conhecer as principais funções harmónicas do modo de sol, aplicando-as na harmonização vocal da melodia aprendida. 	
<p>Estratégias realizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como forma de introduzir o modo de sol (novo conteúdo para estes alunos), resolvi mostrar, cantando e tocando, alguns temas da música <i>pop</i> e <i>rock</i>. Eles gostaram bastante dessa abordagem, fazendo comentários positivos e entusiasmantes. - A utilização da fonominica na harmonização vocal do tema ajudou a manter a fluência da actividade. 	
<p>Comentários das orientadoras cooperante e científica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A planificação apresentava alguns erros ou situações com terminologia errada (necessário reescrever). - A orientadora científica afirmou que, de uma forma geral, estive bastante à vontade com a turma. - Na aprendizagem da canção, devo ser mais exigente na clareza melódica e afinação dos alunos (não deixar passar notas ou ritmos errados); as regras das actividades devem ser cumpridas – o professor tem de corrigir os erros e falhas (não pode deixar passar o não cumprimento das regras) - Na improvisação pode trabalhar-se com pequenas frases como preparação, mas depois deve partir-se para a improvisação baseada no tema aprendido (exploração motivica e baseada na forma/estrutura da canção). - De uma forma geral, consegui cumprir a planificação que tinha elaborado e manter um ambiente de concentração muito positivo. 	

Figura 2 - Exemplo de relatório de aula

4.4 Descrição e discussão das aulas assistidas e lecionadas

A lecionação e observação pedagógica incidiu nas três turmas descritas anteriormente no subcapítulo da descrição dos intervenientes – 1º grau, 2º grau e 6º grau. Ao longo do ano letivo de 2016/2017, lecionei um total de 38 aulas e assisti a um total de 44 aulas.

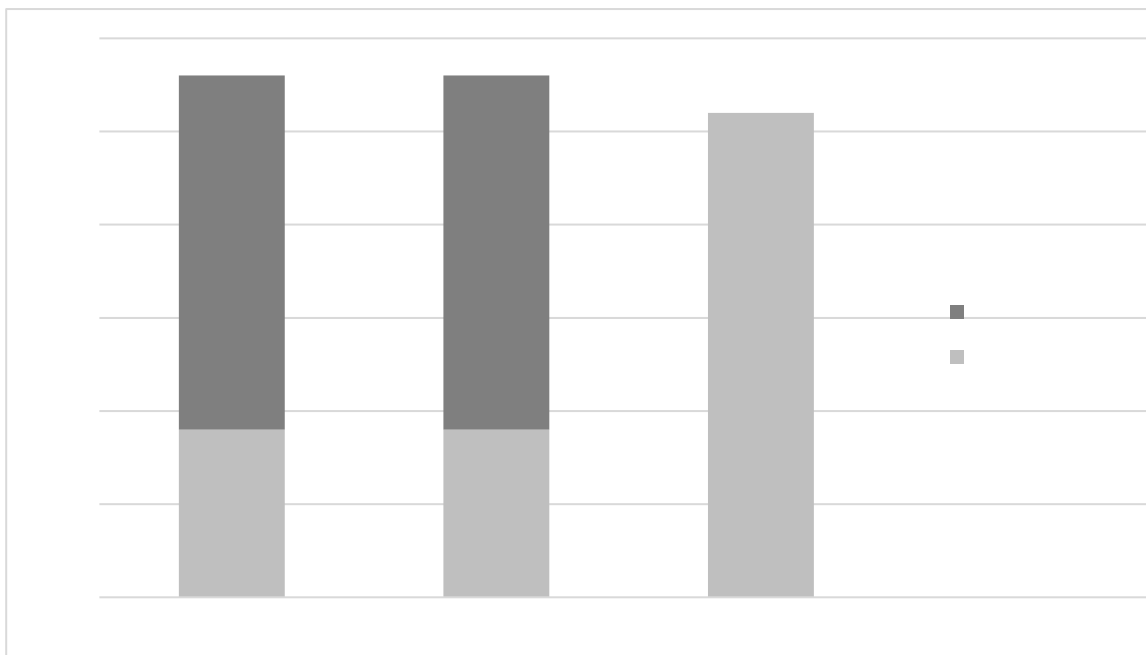


Figura 3 - Número de aulas lecionadas e assistidas

As aulas de 6º grau decorreram à segunda-feira, na sala 5 do Curso de Música Silva Monteiro, das 18h30 às 20h (duração de 1 hora e 30 minutos). Já as aulas de 2º e de 1º grau aconteceram na sala 6 do bloco C da Escola Básica e Secundária do Cerco, às quintas-feiras, entre as 10h10 e as 11h40 e as 11h55 e as 13h25, respetivamente. (entre as duas aulas havia um intervalo de 15 minutos).

4.4.1 Aulas assistidas

As aulas assistidas permitiram acrescentar à experiência de estágio uma importante vertente de observação: presenciar de forma mais “passiva” permitiu uma leitura menos comprometida, apreciando a evolução da turma e de cada um dos alunos ao longo do ano letivo. Ao posicionar-

me de forma distante nas atividades postas em prática, foi possível compreender com clareza as estratégias e ferramentas às quais a Professora Liliana recorreu e a forma como as adaptou a cada turma.

Ao longo das referidas aulas, tive a oportunidade de assimilar as opções pedagógicas e metodológicas utilizadas pela orientadora cooperante. De seguida, salientam-se algumas destas:

Utilização de um sistema solfégico próprio

O Curso de Música apresenta uma metodologia única no que diz respeito à aprendizagem do ritmo. Assim, a par com outros sistemas solfégicos existentes, utilizados no ensino/aprendizagem do ritmo, como é o caso do sistema empregue na pedagogia *Kodály*, os professores desta escola inventaram um método no qual se associam células rítmicas a determinadas palavras.

Nos compassos em que a semínima é unidade de tempo, por exemplo, a semínima (tempo) toma a palavra “eu”, as duas colcheias (divisão do tempo) ‘chamam-se’ “be-bo”, as quatro semicolcheias (subdivisão do tempo) denominam-se “coca-cola”, e assim sucessivamente, sendo que todas as células aprendidas adquirem um nome ou palavra. Para a métrica ternária, a metodologia é semelhante, mas são usadas outras palavras para auxiliar os alunos a comparar e discriminar as duas estruturas métricas.

Com esta metodologia, observei que os alunos conseguiam aprender a ler, de forma rápida e eficiente, as diversas figuras, tanto isoladamente como em contexto de frase. Pelo seu carácter lúdico, este método conseguiu motivar os alunos a realizar e estudar os exercícios em casa, demonstrando grande sucesso. Saliento ainda a plasticidade deste sistema que pode ser, mais tarde, aplicado quando os alunos tiverem contacto com outro tipo de compassos (exemplo de compassos em que a unidade de tempo é diferente da semínima).

Recurso a canções didáticas

Pelo facto de o programa do 1º grau introduzir diversos conteúdos de natureza teórica, como é o caso da construção e classificação de acordes, escalas ou intervalos, a orientadora cooperante fez uso de três canções, todas da autoria de Névio Silva, que permitiram explorar e assimilar os conceitos de uma forma mais natural e divertida. A primeira canção, intitulada “Bom dia”, tinha dois grandes objetivos: promover a compreensão auditiva e

sensorial, pelos alunos, do tempo musical e ainda permitir que os alunos e a professora se apresentem (este tema foi usado especificamente nas primeiras semanas de aula).

A segunda canção aprendida – “Qual é que é a nossa armação de clave” – pretendia explicar a construção de escalas ou a identificação da tonalidade através da armação de clave. Por ser algo cantado, as regras para construir ou classificar escalas foram mais facilmente memorizadas; por outro lado, sendo um tema tão divertido e tão expressivo, contribuiu para um maior envolvimento e uma maior motivação da parte dos alunos.

Por fim, a última canção utilizada – “Toni’ca” – tinha como objetivo facilitar a aprendizagem auditiva e teórica dos intervalos; através de uma história, os alunos aprenderam a associar a nomenclatura teórica (2^a, 3^a, 4^a, etc.) à sonoridade de cada intervalo.

Associação de canções familiares a intervalos ou células rítmicas

Outra das estratégias empregues pela orientadora cooperante tinha como propósito simplificar a discriminação auditiva/oral de diversos conteúdos. Para promover o reconhecimento auditivo dos intervalos melódicos, foram associadas canções ou obras bem familiares, como, por exemplo, a peça “Für Elise” (Beethoven) para a 2^a menor, o início do tema do “Star Wars” (filme) para a 5^a Perfeita ou a canção “Somewhere over the rainbow” (do filme Feiticeiro de Oz) para a 8^a Perfeita. Esta técnica serviu também para ajudar a compreender algumas células rítmicas, como por exemplo, a síncopa, figura para a qual se convocou a canção do “Popeye”, tema muito conhecido entre as crianças.

Associação de sentimentos ou movimentos a acordes ou células rítmicas

A última estratégia apresentada pela professora Liliana Rocha foi a associação de sentimentos (alegre, triste, assustado) ou movimentos para auxiliar a compreensão de acordes ou células rítmicas. No caso dos acordes, a orientadora utilizou como exemplo a “alegria” para o acorde maior, a “tristeza” para o acorde menor e o “susto” para o acorde diminuto.

A nível rítmico, foram usados movimentos para promover a performance de figuras ou células rítmicas como é o caso do exemplo dado para a execução da “tercina” – imaginar um salto numa cama elástica e o subsequente voo prolongado.

4.4.2 Aulas lecionadas

Como já foi explanado acima, o primeiro período da Prática de Ensino Supervisionada foi dedicado, quase exclusivamente, à experiência de observação, experiência esta de grande valor para qualquer professor que está prestes a iniciar o seu percurso na docência.

Assim, a lecionação propriamente dita arrancou no segundo período, tendo-se estendido até ao final do ano. Esta valência possibilitou-me, por um lado, aplicar o *know-how* adquirido durante as aulas assistidas, como por outro testar e aplicar as minhas próprias estratégias e metodologias no terreno, compreendo na prática, quais são verdadeiramente eficazes e viáveis.

De facto, neste período pude, não só, aperfeiçoar a minha capacidade de reação e adaptação a situações imprevistas, adquirir um maior à-vontade com uma turma e combater algumas falhas ou aspetos menos positivos enquanto docente. É também pertinente salientar a importância do acompanhamento dado pela Professora Lílíana, cujo atento *feedback* me ia permitindo ultrapassar os diversos obstáculos na preparação e lecionação destas aulas.

Seguidamente, exponho algumas estratégias ou atividades às quais recorri ao longo do ano letivo:

Tabela 1 - Estratégias utilizadas nas aulas de 2º Grau

Estratégias utilizadas nas aulas de 2º Grau		
Competência a desenvolver	Estratégias usadas	Notas
Identificação auditiva de acordes	Associação de paisagens aos diferentes acordes: dia de sol ao acorde maior; dia de chuva para o acorde menor; dia de tempestade para o acorde diminuto.	Também se utilizaram canções para facilitar a identificação dos acordes:
Discriminação do tempo, divisão e subdivisão.	Utilização da <i>fonomímica</i> como forma de potenciar a aprendizagem e manter a fluência da atividade.	Esta estratégia foi usada para promover a aprendizagem de diversos conteúdos
Aprendizagem de um tema	Técnicas de aprendizagem da melodia usadas: - Memorizar a melodia antes de a escrever, utilizando <i>fonomímica</i> ; - Cantar com sílaba neutra e depois com nome de notas; - Por fim, escrever as notas e depois o ritmo melódico.	
Aprendizagem de novos conteúdos	Audição/Performance de temas familiares (Música Pop, Rock, Jazz, Tradicional, Erudita, etc.) onde estão presentes os novos conteúdos (estratégia motivacional e de significação – Estabelecimento de ‘links’ com conhecimento prévio); Aplicação do princípio “Som antes de símbolo”.	
Promoção da compreensão rítmica	Realização de atividades cinestésicas (de movimento): discriminação do <i>Macrotempo</i> , <i>Microtempo</i> e ritmo melódico.	Embora os alunos tenham estranhado, inicialmente, esta estratégia, notei uma melhoria na compreensão rítmica e métrica dos temas.
Reforço/ verificação da assimilação de conteúdos	Realização de atividades lúdicas: - Loto musical; - Jogo das adivinhas;	Os alunos demonstravam grande entusiasmo pela realização destas atividades.

Tabela 2 - Estratégias utilizadas nas aulas de 6º Grau

Estratégias utilizadas nas aulas de 6º Grau		
Competência a desenvolver	Estratégias usadas	Notas
Identificação auditiva de acordes	Trabalho com padrões tonais baseado na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon;	
Aprendizagem de novos conteúdos	Introdução de novos conteúdos através da audição/performance de temas do universo musical dos alunos (Música Pop, Rock, Jazz, Tradicional ou Erudita);	Esta estratégia leva a que o processo de aprender se dê de forma mais natural e dinâmica (estratégia motivacional)
Reforço de conteúdos aprendidos	Potenciação e reforço dos conteúdos aprendidos através da realização de atividades de criação, improvisação ou composição musical em sala de aula ou como trabalho para casa.	

Ao longo da PES, a Professora Lílana fez questão de estar presente em todas as aulas lecionadas, mostrando-se disponível para qualquer eventualidade e ajudando-me no que eu precisasse. Porém, a Professora não teve por hábito interferir nas aulas, dando-me liberdade para explorar as estratégias ou ideias que tinha e apenas tecendo os comentários essenciais. Geralmente, no fim de cada aula ou no dia seguinte, a orientadora e eu trocávamos impressões ou esclarecíamos alguma dúvida, fazendo as devidas adaptações para as futuras aulas.

Apresentam-se, de seguida, algumas conclusões ou ideias que retirei da experiência enquanto estagiária de Formação Musical:

A realização semanal da planificação é de extrema importância para um bom funcionamento da aula. Ao longo do ano letivo, apercebi-me do quão valiosa é a correta preparação e posterior planificação por escrito das estratégias e atividades aplicadas em cada aula, particularmente quando se tratam de aulas de conjunto, nas quais é mais difícil ter controlo sobre todos os alunos. Assim, este registo permitiu, não só, cumprir o programa previsto para cada período de forma sequenciada, como trazer-me alguma segurança e confiança ao longo das aulas.

É essencial captar e motivar os alunos, sabendo adaptar-nos às necessidades e dificuldades de cada um. Pessoalmente, esta é uma dimensão que considero fundamental para qualquer professor. O nosso objetivo, enquanto docentes, deve ser o de, não apenas transmitir os conteúdos e a informação, mas também motivar os alunos e estimular o seu gosto por aprender e evoluir, pois, se estes estiverem entusiasmados e com vontade de saber e conhecer mais coisas, a aprendizagem dar-se-á de uma forma muito mais eficaz e produtiva.

O professor deve estar à vontade na execução ou realização dos exercícios que propõe aos alunos, bem como estar preparado para responder a qualquer dúvida ou questão que surja. Ao longo de todo o ano, dei a máxima importância a esta dimensão. O professor deve estar sempre familiarizado e bem preparado para qualquer aula, pois, para além de ser necessário estar atento à realização das tarefas por parte de cada aluno, é-lhe muitas vezes pedido que explique ou execute determinado exercício ou conteúdo. Quando escolhermos determinado tema ou trecho para a aula, devemos conhecê-lo muito bem, estando preparados para o cantar e/ou acompanhar (em várias tonalidades). Devemos também ter em conta os aspetos musicais (tonalidade, modo, métrica, existência de modulações, instrumentação, etc.)

4.5 Atividades de estágio

A organização e participação em atividades foi uma importante componente do estágio na medida em que permitiu conhecer melhor o funcionamento e a dinâmica da comunidade escolar e contribuir para um enriquecimento curricular. Enquanto docentes, a realização de concertos, audições ou *masterclasses* tem diversos objetivos pedagógicos: facultar oportunidades para executar/ fazer música a solo ou em conjunto, tocando repertório já existente ou mesmo repertório criado pelo próprio aluno; criar nos alunos gosto e interesse pela assistência ou envolvimento em atividades musicais; estimular a motivação de cada um, através de experiências inovadoras e divertidas, algo que se reflete numa maior dedicação às aulas e, conseqüentemente, num maior estudo do instrumento e das restantes disciplinas.

4.5.1 Atividades organizadas no âmbito da PES

Workshop de Harmonia – 13 de fevereiro de 2017

A primeira atividade que organizei no âmbito do estágio foi um *Workshop* de Harmonia, orientado pelo professor Joaquim Branco. Esta ação teve lugar no Curso de Música Silva Monteiro, no dia 13 de fevereiro de 2017, das 18h30 às 20h, e teve como universo participante as turmas de 6º e 7º grau desta escola.

A ideia para esta atividade surgiu durante a assistência às aulas da turma de 6º grau. Por um lado, percebi que estes alunos apresentavam algumas dificuldades a nível harmónico, particularmente na identificação auditiva de intervalos e acordes de 3 sons. Por outro, e após o estudo do programa da disciplina de Formação para este grau de escolaridade, reparei na introdução de novos conteúdos – acordes de 7ª – nesse mesmo ano. Assim, surgiu a ideia e motivação para a organização desta atividade, e desde logo pensei em convidar o professor Joaquim Branco, de quem tinha sido aluna em Formação Auditiva na Universidade de Aveiro, e que gentilmente se disponibilizou para estar presente.

O Workshop teve como grande objetivo a promoção da compreensão harmónica, e incidiu, em particular, nos acordes de sétima Maior, sétima menor e sétima da Dominante.

Através de múltiplas estratégias – *softwares*, uso do piano e outros instrumentos de percussão

- e variados géneros – música clássica, bossa nova, música criada pelo professor – e contextos musicais – modalismo, tonalismo – pretendeu-se convocar e por à prova os diferentes conhecimentos e competências destes alunos, suscitando momentos de reflexão e criação/improvisação em sala de aula.

Embora os alunos estivessem reticentes e medrosos no início do *workshop*, começaram, aos poucos, a perder o medo e a voluntariar-se para participar, cantando e improvisando. De uma forma geral, gerou-se um ambiente muito produtivo e descontraído entre os alunos e o professor, o que contribuiu para o pleno desenvolvimento da atividade. Por fim, resta-me salientar o conjunto de estratégias utilizadas pela sua versatilidade e aplicabilidade, tanto em contexto de aula, como no estudo em casa.

Miniconcerto para *minimúsicos* – 20 de abril de 2017

Esta atividade, integrada nos “Miniconcertos para *minimúsicos*” (ciclo de concertos mensais destinados aos alunos de Iniciação Musical), foi organizada e concebida pelo núcleo de estagiários provenientes da Universidade de Aveiro, tendo decorrido no dia 20 de abril de 2017, às 19h, no Auditório do Curso de Música Silva Monteiro.

Por ser estagiária de Formação Musical, o meu papel nesta atividade resumiu-se ao de organizar a audição e escrever o relato para a Newsletter da Escola. Neste concerto, contou-se com a participação dos professores estagiários - Alexandre Nobre (guitarra), Flávia Marques (violino), Joana Ribeiro (violino), João Resende (guitarra) – e ainda do professor Hélder Barbosa (clarinete), professor no Curso de Música Silva Monteiro.

Centrado na música composta por compositores europeus dos séculos XX e XXI, o concerto teve como objetivo a promoção da audição de música contemporânea e o contacto com diversos estilos e correntes destes séculos, tais como o *Nacionalismo*, *Atonalismo* e até mesmo o *Pop*.

Para começar a audição, ouviu-se o 6º Andamento da *Suite Compostelana* do compositor espanhol Frederico Moupou (1893-1987), interpretado pelo professor de guitarra Alexandre Nobre. Dedicada ao célebre guitarrista Andrés Segovia, esta *Suite* reflete os sons e estruturas harmónicas da música espanhola embora revele já a sensibilidade musical do século XX.

De seguida, as professoras Flávia Marques e Joana Ribeiro tocaram 5 dos 44 duos de Béla Bartók (1891-1945), compositor húngaro que se inspira fortemente na música folclórica da sua região. Estes duos, explicaram as intérpretes, foram compostos para dois violinistas e eram originalmente 25. Porém, ao serem considerados demasiado fáceis, o dueto pediu a B. Bartók que

compusesse uns mais exigentes. Assim, B. Bartók atendeu ao seu pedido e compôs mais 11; ainda assim, estes não correspondiam às expectativas dos violinistas. Por fim, o compositor apresentou-lhes os últimos 8 que eram já de grande dificuldade.

Para continuar, o professor João Resende executou a obra *Tom Waits* de António Pinho Vargas (1951-), uma transcrição para guitarra do original para piano solo. Espelhando influências *Pop* e *Jazz*, esta obra é uma homenagem ao músico norte-americano Tom Waits.

Para concluir o concerto, pudemos ainda escutar 3 peças para clarinete solo do célebre compositor russo Igor Stravinsky (1882-1971). Para interpretar esta obra, disse-nos o professor Hélder, precisamos de dois clarinetes: clarinete em Lá, para a primeira e segunda secções e clarinete em Si bemol para a última. Como pudemos ouvir, a primeira peça evoca uma atmosfera bastante misteriosa, muito devido ao andamento lento, dinâmica suave e registo grave do instrumento, contrastando com a 2ª e 3ª peças, de carácter virtuosístico e de inspiração jazzística.

No fim do concerto, alguns membros do público teceram comentários mostrando-se agradados com o repertório e as interpretações.

4.5.2 Participação e envolvimento em atividades da escola

Criação de uma Sebenta de 6º grau de Formação Musical

No início do ano letivo, a minha orientadora cooperante, a professora Liliana Rocha, sugeriu-me refazer a sebenta de 6º grau, pois era um processo ao qual os professores de Formação Musical se estavam a dedicar nos últimos meses. Pareceu-me, desde logo, que seria uma boa opção, pois permitia-me, por um lado, conhecer com profundidade o programa e conteúdos para este ano de escolaridade, e por outro, fazer uma recolha significativa de material que poderia utilizar, no futuro, enquanto professora. Por ser um processo bastante moroso e complexo, a sebenta foi desenvolvida ao longo de todo o ano letivo, de forma a ser apresentada, em junho, à orientadora cooperante.

Substituição de aulas de Classe de Conjunto e Formação Musical

Ao longo do ano letivo de 2016/2017, realizei várias substituições de aulas de Iniciação Musical – Classe de Conjunto e Formação Musical -, a pedido da docente Maria José Barros. Estas aulas de substituição foram muito importantes e valiosas para a minha experiência enquanto

estagiária, pois permitiram-me por à prova as minhas capacidades pedagógicas, lidando com turmas de alunos que não conhecia e que não me conheciam, e tendo que gerir diversas situações, como o comportamento, a pontualidade, a organização da aula, etc.

Colaboração no júri de provas orais de Formação Musical

Outra das atividades em que pude participar enquanto estagiária do CMSM foi a integração do júri das provas orais de Formação Musical, realizadas no fim de cada período letivo. A semana de testes orais é bastante cansativa para os professores pois cada aluno tem que ser avaliado individualmente numa série de tarefas. Por outro lado, e de forma a ser mais justo, participam no painel de avaliação de cada turma entre dois a três professores, o que implica que se recorra a professores de outros instrumentos - a escola conta com apenas dois professores de Formação Musical.

Assim, e para atenuar um pouco o trabalho destes docentes, integrei o painel de provas de várias turmas, tendo tido a oportunidade de aprender como se desenrola o processo de avaliação.

Apoio na organização do projeto de final de ano

Desde o início da PES expressei, junto da orientadora cooperante, e de outros professores, a disponibilidade em colaborar na organização do espetáculo de final de ano (julho de 2017), especialmente nas questões logísticas e no apoio aos professores e alunos envolvidos. Nesse ano letivo, o projeto final incidiu em duas obras diferentes: *O Segredo da Floresta*, interpretado pela Iniciação Musical, e o musical *Kate e o Skate*, destinado aos alunos do Ensino Básico e Secundário.

Creio que a participação neste género de atividades é uma mais-valia para nós, professores estagiários, pois permite-nos aprender bastante em termos de planeamento e funcionamento de um espetáculo, algo com que, futuramente, iremos lidar junto da nossa comunidade escolar.

5. Conclusão

No termo da PES, chega agora o momento de realizar uma reflexão acerca de todo o processo levado a cabo ao longo do passado ano letivo.

A experiência de estágio foi, para mim, algo essencial e extremamente valioso, na medida em que me permitiu conhecer, de perto, todas as particularidades, procedimentos, processos e relações que caracterizam uma instituição de ensino da música. No caso particular da Formação Musical, a experiencição e realização do estágio torna-se fundamental, pois, para muitos, é uma oportunidade de contactar, pela primeira vez, com turmas de alunos, antes do ingresso na carreira de docente.

Outra dimensão que aqui devo salientar prende-se com o sentido de responsabilidade que o estagiário adquire, visto que é chamado a participar nos processos de avaliação (contínua ou final), assumindo funções burocráticas (preenchimento de sumários, justificação de faltas), pedagógicas (planificações de aula, atividades diversas, etc.) e afetivas (relacionamento entre colegas, relacionamento com os alunos e com os pais, etc.)

Concretamente falando da experiência de lecionação enquanto estagiária no Curso de Música Silva Monteiro, creio que a multiplicidade de valências, universos e contextos foram uma grande mais-valia para a minha aprendizagem e crescimento pessoal e profissional.

Embora tenha sido desafiante trabalhar com as turmas da Escola do Cerco, quer pelo seu tamanho, quer pela sua inserção numa Escola Básica e Secundária, ou ainda pelas condições do espaço e dificuldade no acesso a materiais e instrumentos, sinto que foi uma experiência muito frutificante e recompensadora enquanto futura docente.

PARTE II

Projeto educativo

1. Introdução

A segunda parte deste Relatório centrar-se-á na explicação e descrição do projeto educativo, intitulado *Aprender a compreender melodia pela diversidade – Uma experiência de audição tonal com crianças em idade pré-escolar*. Este tem como grande finalidade o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem da música por crianças em idade pré-escolar, concretamente das práticas dirigidas à compreensão de conteúdo melódico e tonal. Tendo como universo uma turma de crianças de 4 e 5 anos, o estudo aqui apresentado foi posto em prática numa escola do ensino regular, a Escola da OSMOPE, sediada na cidade do Porto.

São intenções específicas deste projeto: analisar e sistematizar ferramentas teóricas que, sendo relevantes no contexto da investigação em educação e psicologia da música, permitam fundamentar o processo de aprendizagem da música em crianças de 4 e 5 anos de idade - concretamente no que concerne ao desenvolvimento da compreensão de conteúdo melódico com destaque para a dimensão tonal e modal; identificar e justificar, nesta dimensão, critérios de seleção de conteúdo curricular e sua pertinência pedagógica para respetiva promoção e implementação, quer em planos curriculares, quer nas práticas educativas; empreender uma experiência didática com alunos desta faixa etária da Escola da OSMOPE que possibilite, não apenas experienciar, no terreno, metodologias e estratégias destinadas ao desenvolvimento da aprendizagem melódica, tonal e modal, como analisar, à luz de uma das principais obras de referência no atual panorama metodológico, a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, os resultados obtidos, concretamente no plano da discriminação, reconhecimento e identificação tonal e modal.

A presente investigação, que incide no estudo sobre a pertinência da criação de ambientes musicalmente diversificados sob o ponto de vista modal para o desenvolvimento e compreensão de vocabulário melódico e tonal, foi pensada e desenvolvida a partir da Teoria de Aprendizagem Musical de E. Gordon (1927-2011), um dos autores e investigadores de referência do século XX, tendo um carácter essencialmente exploratório.

Investigador nas áreas da psicologia e pedagogia da Música, E. Gordon foi pioneiro na criação de uma teoria que moldou, nas últimas décadas, o panorama nacional e internacional da educação musical para bebés e crianças em idade pré-escolar. Assim, e pela sua atualidade e

pertinência, destaco a *Teoria de Aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar* e os livros da série *Jump Right In*, particularmente o *Music Play* que E. Gordon elaborou em coautoria com alguns dos seus discípulos.

Implementada entre os meses de março e julho de 2017, esta experiência não pretende validar, até pela sua dimensão e estrutura, conclusões obtidas, devendo antes ser interpretada como uma procura pessoal de opções e caminhos de intervenção educativa no meu futuro profissional.

1.1 Motivação pessoal

A ideia para este projeto partiu, em primeiro lugar, da minha experiência enquanto aluna de Formação Musical. Como tantos outros estudantes, o meu contacto com a música modal na sala de aula foi quase inexistente até ao 4º grau. E mesmo depois de um ou dois anos a estudar com bastante pormenor teórico “os modos”, isso não me habilitava a identificar auditivamente a estrutura e modelo melódico de uma simples canção.

A circunstância de ter crescido num meio musical diversificado, que me foi colocando em contacto com experiências musicais de diferentes estilos, épocas e “modos”, bem como a ampla prática coral que usufruí desde muito cedo, em que tanto o canto gregoriano como a polifonia renascentista tinham lugar de destaque, foram deveras importantes para superar aquelas dificuldades. Se assim não fosse, talvez no final desse ciclo formativo acreditasse que – no plano dos fenómenos musicais – existiam apenas dois modos – o maior e o menor (e este quase exclusivamente harmónico).

Através da análise feita a programas de conservatórios e escolas de música portuguesas, verifiquei que a abordagem de conteúdo melódico e modal, concretamente dos *modos gregorianos*, se processa, em geral, numa fase bastante avançada do percurso formativo. Apoiada na “bagagem” de teoria e notação que os alunos adquiriram ao longo do tempo, este contacto realiza-se num nível de elevada abstração em relação aos fenómenos musicais. Isto é, a explicação teórica tem a prioridade lógica e cronológica, deixando-se, na melhor das hipóteses, para fases posteriores a experienciação auditiva e cinestésica, fundamentais para a compreensão sonora, bem como um conjunto de atividades educativas que em torno desta gravitam, como a comparação e aplicação

de problemas pela via da realização performativa, da improvisação, da leitura e escrita notacional, da composição, da análise auditiva, entre outras.

Ainda que a diversidade de programas curriculares no nosso país não permita encontrar um rumo consistente neste capítulo, constatou-se porém, que o contacto com problemas de natureza modal e melódica diversificados, no contexto da aprendizagem musical e artística, é feito, ainda hoje, não apenas tardiamente, como, aquando da sua abordagem e sob o ponto de vista do ensino, sustentado em práticas de natureza essencialmente abstrata e formal que têm em vista, sobretudo, processos de classificação teórica. Esta observação, que a minha experiência pessoal me evidenciava, veio a ser corroborada no contacto com a literatura especializada, portuguesa e estrangeira, em que os estudos de Helena Rodrigues (1998b), Eric Bluestine (2000), Diane Lange (2005) e E. Gordon (Rodrigues, 1996b) constituem exemplos paradigmáticos.

Ao procurar encontrar um enquadramento cultural que de algum modo possa justificar, para além dos níveis puramente psicológicos, a pertinência dos critérios de utilização de repertório musical na educação e ensino da música no nosso país, verifico factos igualmente merecedores de cuidado para a presente reflexão.

Com efeito, analisando os cancioneiros portugueses, confirma-se a presença significativa de repertório modal ou, num sentido mais lato, de canções baseadas “em moldes melódicos não enquadráveis no dualismo maior-menor característico da música mais corrente” (Ferreira, 2001). Manuel Pedro Ferreira (2001) afirma que a existência de “cantos arcaicos” se estende a todas as regiões do continente, incluindo as ilhas, apresentando particular incidência nos modos de sol, mi e lá (contemplando ainda exemplares no modo de ré), para além da escala andaluz e de outras tipologias melódicas. Então, se a música modal é parte integrante da tradição musical no nosso país, e se manteve em alguns estratos sociais até há bem pouco tempo, como demonstram as riquíssimas recolhas feitas por Michel Giacometti e Fernando Lopes-Graça (1981), como se explica a parca utilização desta na prática vocal, coral ou instrumental das crianças? E por que motivo não são estes exemplares empregues como material pedagógico na aula de Iniciação ou Formação Musical?

Por outro lado, sob o ponto de vista da história da cultura, nomeadamente no ocidente, a música modal pode ser analisada como uma realidade com diversas trajetórias no tempo e sem fim à vista. Veja-se o contributo mais recente que compositores como Claude Debussy ou Maurice Duruflé ofereceram ao se dedicarem à renovação e recriação de música com estas características. Noutro quadrante estético, observe-se ainda o Jazz ou a Bossa Nova cuja música se apoia fortemente nas escalas e harmonias modais. E não encontramos em elevados temas dos

Beatles sonoridades modais, com especial uso do *modo mixolídio*?

Assim, pelos motivos que expus, considere relevante desenvolver uma investigação que contribuísse, em alguma medida, não só para o desenvolvimento e expansão das práticas de ensino com vista à compreensão tonal e modal em sala de aula desde a primeira infância, como também pudesse suscitar uma reflexão em torno da aprendizagem melódica no contexto dos *curricula* de música atuais.

1.2 Objetivos e problema de estudo

O projeto descrito tem como grande objetivo concorrer, modestamente, para o desenvolvimento da aprendizagem da compreensão tonal e melódica, implementando e aferindo seus resultados com instrumentos concebidos para o efeito.

O pressuposto amplamente difundido, sobretudo entre professores, de que as crianças das referidas idades (4 e 5 anos) não são capazes de classificar e identificar estruturas melódicas para além do modo *maior* e do modo *menor harmónico*, constitui em si o problema da presente investigação. A ideia fundamentada nas pesquisas realizadas, de que a natureza do conteúdo e repertório influencia aquilo que pensamos e compreendemos musicalmente desde os primeiros contactos com a música, forma, pois, a base de sustentação da hipótese que levanto.

Concretamente, nesta matéria, ocorreram-me as seguintes suspeições: 1) é possível e aconselhável para o desenvolvimento do pensamento sonoro e musical vindouro das crianças, aprender a compreender conteúdo melódico num contexto de vocabulário e repertório musical mais amplo e diverso; 2) a identificação de conteúdo modal (para além dos modos *maior* e *menor harmónico*) realizada ao nível sensorial, desde que devidamente orientada, é concretizável por crianças em idade pré-escolar.

Estando consciente de que tais assuntos são merecedores de mais e aprofundado estudo, foi meu objetivo empreender uma experiência que me pudesse dar algumas respostas aos problemas e hipóteses levantados. Desde logo, implementei uma investigação prática que me permitiu trabalhar sensorialmente tais conteúdos de modo a averiguar o desempenho e aprendizagem das crianças nos processos de comparação e identificação musical em estudo.

Sendo eu própria “investigadora” e professora no terreno, era pertinente não apenas desenvolver e experienciar técnicas específicas de trabalho com crianças de uma turma pré-

escolar, como aferir até que ponto seriam capazes de compreender e distinguir as diversas estruturas melódicas exploradas através de uma experiência de natureza sensorial – isto é, sem recurso a conceitos teóricos ou notacionais.

Adicionalmente, e pelo facto dos programas das escolas de música e conservatórios relegarem para bastante tarde o ensino destes conteúdos, procurei refletir sobre a forma como estão estruturados tais programas. Ora, grande parte dos alunos permanece, por muitos anos seguidos, aprendendo, cantando e executando repertório limitado aos modos *maior* e *menor*, o que, de acordo com a TAM de E. Gordon (e como se justificará mais à frente), não é suficiente. Com efeito, confirmando o que suspeitava e indo ao encontro do que é sublinhado na obra do autor em estudo, os dados obtidos permitem-me sustentar com maior convicção a necessidade de revisão e ajustamento dos programas e práticas de iniciação musical, tendo em conta os problemas e resultados aqui relatados.

Sabendo das limitações inerentes ao estudo que apresento, já acima expostas, e pensando no que ainda importa refletir sobre programas curriculares ulteriores, designadamente, de Formação Musical, e desde os primeiros graus – mormente na definição do conteúdo melódico, modal e tonal, bem como seus princípios orientadores –, estou convicta de que este trabalho é um contributo para o desbravar de um caminho que ainda se encontra por percorrer.

1.3 Clarificação terminológica

De forma a facilitar a leitura do texto, considerou-se pertinente esclarecer alguns conceitos utilizados por E. Gordon na TAM, nomeadamente o de “audição tonal” - do qual derivam, por sua vez, os termos “tonalidade”, “tonicalidade” e “modalidade” – e o de “sistema móvel”.

Como está mais pormenorizadamente descrito no tópico **2.2.1.1**, a audição tonal segundo E. Gordon reporta-se ao processo que está implícito na compreensão da melodia, e que, por conseguinte, remete para a consideração de duas dimensões: uma dimensão horizontal (melodia) e uma vertical (estrutura harmónica) considerada por Gordon como a principal. Para o autor, a compreensão da melodia está subjacente à compreensão tonal sendo que toda a sua Teoria de Aprendizagem está moldada de acordo com esse princípio.

A expressão ou termo “modo” também é utilizada de acordo com o conceito de audição

tonal deste autor. Assim e como foi já referido atrás, “modos” são todas as estruturas melódicas - modo maior, modo menor harmónico, modo dórico, modo mixolídio, etc. - as quais o autor denomina “tonalidades”.

Como é profundamente explicado na Teoria do autor, pelo facto de este dar o enfoque à estrutura harmónica de uma tonalidade ou modo, o **sistema de dó móvel com a tonalidade menor a começar em lá** é por este considerado o sistema de solfejo mais eficaz para o processo de viabilização da audição tonal (Gordon, 2000, p. 97). Por esta razão, e na linha de outros autores que também invocamos na tese, este sistema é utilizado na presente metodologia de ensino/aprendizagem.

Como é do conhecimento da pedagogia musical, o **sistema de dó móvel com a tonalidade menor a começar em lá** assenta na utilização do mesmo jogo de sílabas para cada tonalidade (usando o conceito de tonalidade atrás descrito) ou modo. Assim, qualquer que seja a “tonalidade” do trecho, isto é, a sua tónica absoluta, utilizamos “dó” quando a tonalidade (modo) é maior, “lá” quando é menor harmónica ou eólia, “ré” quando é dórica, “mi” quando é frígia, “fá” quando é lídia, “sol” quando é mixolídia e “si” quando é lócria.

Em síntese, a compreensão ou audição tonal é, portanto, um fenómeno que implica a consideração de todas estas dimensões.

2. Revisão da literatura

O presente projeto encontra-se fundamentado em diversos pressupostos de natureza teórico-prática, nomeadamente o princípio da audição criado por E. Gordon e que, em face de um conjunto de pesquisas bibliográficas empreendidas, se observou estar implícita ou explicitamente considerado no âmbito da obra literária e didática de diferentes autores e pedagogos. A apresentação da referida revisão bibliográfica seguirá o plano esquematizado de seguida.

Primeiramente, no capítulo **2.1 - A aprendizagem musical na infância: um leque de ‘olhares’ na construção de alguns princípios**, far-se-á uma explicação da forma como se desenvolve a aprendizagem musical em bebés e crianças em idade pré-escolar -, através do estabelecimento de um paralelo com a aprendizagem da língua (secção **Música e linguagem – uma analogia**). No seguimento deste tópico, e tendo em consideração o âmbito curricular em que se enquadra a presente problemática de estudo, julgou-se pertinente abordar o princípio **Som antes de símbolo**, o tema da **ludicidade** no desenvolvimento da criança, bem como o papel do **movimento** no processo de aprendizagem musical. Devido à sua importância para a análise e compreensão do fenómeno da aprendizagem sobretudo nesta faixa etária e curricular, qualquer um dos assuntos convocados é merecedor de tratamento privilegiado na imensa literatura sobre o tema.

No capítulo **2.2 - A aprendizagem musical na teoria de Edwin Gordon** encontram-se resumidas as principais ideias e conceitos de E. Gordon, dando-se particular relevo, pela sua importância decisiva para o tema, à definição de audição, e em especial, às etapas da audição preparatória, processo de desenvolvimento musical que decorre, idealmente, nos primeiros 5 anos de vida.

Por fim, como o objetivo primacial do trabalho é compreender de que forma conseguem as crianças distinguir diferentes estruturas modais, apresentam-se, no capítulo **2.3 - Audição tonal e a compreensão melódica pela diversidade**, as opiniões que corroboram ou, pelo contrário, contrariam este princípio da teoria de E. Gordon. Paralelamente, será desenvolvida uma reflexão acerca da forma como estão organizados os programas de iniciação musical a nível nacional e internacional, sublinhando as conceções de diversos pedagogos e investigadores.

2.1 A aprendizagem musical na infância: um leque de ‘olhares’ na construção de alguns princípios

A reflexão sobre a aprendizagem musical de bebés e crianças em idade pré-escolar tem ganho terreno e importância, assistindo-se nas últimas décadas, em Portugal e no mundo, e graças sobretudo ao trabalho de E. Gordon, a uma proliferação de iniciativas educativas concretas. É justo referir ainda o papel que pedagogos como Carl Orff, Edgar Willems, Zoltán Kodály e outros tiveram na disseminação pioneira deste tipo de ideias no ensino da música ao longo do século XX.

E. Willems (1978) sustenta a ideia de que a iniciação musical prática deve ter lugar nos jardins-de-infância, a partir dos 4 anos de idade ou ainda mais cedo. Também Z. Kodály partilha da mesma opinião, defendendo que “a educação do ouvido só pode ter sucesso completamente se for iniciada cedo, na pré-primária ou antes” (Choksy, 1981, p. 7).

Segundo E. Gordon (1927-2015), o mais recente do leque de pedagogos mencionados, a aprendizagem musical deve ser iniciada o mais cedo possível. À semelhança do que sucede com a língua, também a aprendizagem da música deve começar assim que nascemos (ou até antes) (1998, p. 6), perspectiva que tem sido amplamente sublinhada entre nós por H. Rodrigues (2005, p. 61). Similarmente, Shinichi Suzuki considera que todas as crianças nascem com musicalidade e têm a capacidade de aprender a cantar e tocar um instrumento musical da mesma forma como aprendem a falar (Kendall, 1996, p. 43).

Na verdade, comprovou-se já que os períodos fulcrais para o estabelecimento de conexões neurológicas acontecem ainda antes do nascimento ou nos primeiros anos de vida (Gordon, 2015, p. 6). Assim, parece ser consensual a ideia de que as crianças devem ser orientadas para a música, ainda que informalmente, a partir do nascimento, ou mesmo, e como se diz familiarmente, na ‘barriga’ da mãe.

Para que se consiga perceber, com maior profundidade, a importância que tem “o começar cedo” para a posterior evolução musical da criança (Gordon, 2015, p. 19) far-se-á, de seguida, uma explicação sucinta do desenvolvimento neurológico dos recém-nascidos.

Com os avanços da medicina nas últimas décadas, em especial no campo da neurologia, sabemos que a cognição tem lugar no córtex cerebral, a “camada” externa do cérebro. Pela altura do nascimento, este órgão encontra-se repleto de neurónios interligados que são estimulados pela

atividade sináptica, sendo que cada uma destas ligações é responsável por uma determinada função ou sentido (visual, auditivo, olfativo, etc.).

Está provado, porém, que se não forem estimuladas ou usadas, estas ligações perder-se-ão para sempre ou serão, quanto muito, direcionadas para outro sentido ou função, fazendo com que o primeiro órgão fique negligenciado para o resto da vida (Valerio et al., 1998, p. 3). John Flohr e Diane Persellin (2011, p. 9) referem-se a este como um dos “períodos críticos”, momentos no qual não haverá desenvolvimento ou este ficará retardado devido à falta da estimulação devida.

As experiências realizadas por David Hubel e Torsten Wiesel em animais, na década de 60, mostraram que, se logo após o nascimento, se inibir a utilização de um sentido saudável, passado pouco tempo esse sentido ficará definitivamente perdido (apud Flohr & Persellin, 2011, p. 9; Gordon, 2015, p. 7; Valerio et al., 1998, p. 3).

Muito embora se tratem de funções biológicas não assimiláveis for inteiro, pois se processam de forma não equivalente, pode afirmar-se que se a um bebê ou criança não for dada a oportunidade de estimular a audição e expressão sonora e musical, as células que seriam usadas na potenciação do sentido auditivo perder-se-ão, ou, na melhor das hipóteses, serão reconduzidas para outro sentido e o primeiro ficará prejudicado para o resto da vida (Gordon, 2015, p. 7; Valerio et al., 1998, p. 3). Embora o cérebro continue a crescer e maturar até aos 5 anos de idade, as células que não forem desenvolvidas nas primeiras fases de vida jamais serão recuperadas (Gordon, 2015, p. 6; Valerio et al., 1998, p. 3).

Para E. Gordon (2015, pp. 5, 18, 19), na altura do nascimento, apresentamos o nosso potencial máximo de aprendizagem musical – *aptidão musical* – o qual, se não for devidamente estimulado, diminuirá até estabilizar, eventualmente, por volta dos 9 anos de idade. De acordo com o autor, a aptidão para aprender música é, por conseguinte, e como se verá adiante, um processo que, interferindo, ao lado de outros fatores, no desenvolvimento da aprendizagem, pode ficar comprometido se o contacto orientado e estruturado com a música não acontecer o mais cedo possível.

2.1.1 Música e linguagem – uma analogia

Recent research indicates that there exists a correspondence between the processes of language acquisition music acquisition may be a parallel process to language acquisition. (Burton, 2011, p. 23)

Confirmando a opinião de Suzanne Burton, E. Gordon (Valerio et al., 1998, p. 4) apresenta a ideia de que o desenvolvimento musical pode ser facilmente explicado através de um paralelo com o processo de aprendizagem da linguagem, como se observa de seguida.

Ao nascer, ouvimos falar as pessoas que nos rodeiam, ainda que não consigamos, nessa altura, perceber o que está a ser dito. Como esponjas, absorvemos tudo aquilo que ouvimos e, em breve, começamos as tentativas de imitar a fala, produzindo diversos sons. Com cerca de nove meses, já adquirimos, através de processos fisionómicos e psicológicos próprios do desenvolvimento, a capacidade de articular sons e produzir palavras no nosso idioma e um pouco depois, conseguimos “descodificar” a língua da nossa cultura e começamos a reproduzir “palavras autênticas”. A partir destas palavras, vamos improvisando as nossas próprias frases e mais tarde, aprendemos a ler e a escrever as palavras que já ouvimos e proferimos. A aprendizagem dá-se assim pela sucessão destas quatro competências – ouvir, falar, ler escrever –, e sempre por esta ordem (Gordon, 2015, p. 10).

Nesse sentido, também no desenvolvimento musical se aplica (ou deveria aplicar) a mesma sequência - ouvir, improvisar (falar), ler música, escrever música –, perspectiva corroborada anteriormente por Z. Kodály (Choksy, 1981, p. 11), que apresenta uma sucessão semelhante: ouvir, cantar, derivar, escrever, ler e criar. Estas ideias estão implícitas não apenas em outros nomes célebres da pedagogia musical, como Émile Jaques-Dalcroze e E. Willems, como ainda na investigação recentemente levada a cabo por autores como John Sloboda (1978), Gary McPherson e Janet Mills (2006), Gary McPherson e Alf Gabrielsson (2002), Jackie Wiggins (2001), Philip Priest (1998), etc.

Este paralelo é plasticamente sublinhado no gráfico proposto por S. Burton (2011, pp. 25, 26) comparando as etapas da aprendizagem linguística com as da aprendizagem musical e que se apresenta de imediato na figura 4.

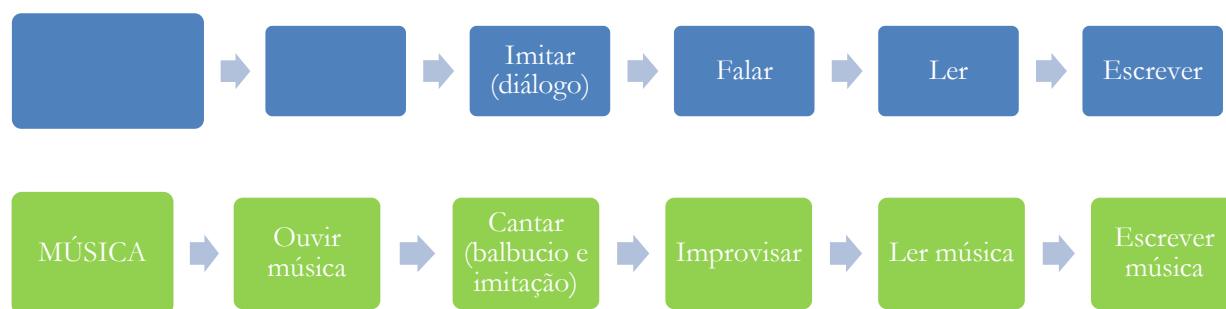


Figura 4 - Comparação da sequência de desenvolvimento linguístico com a sequência de desenvolvimento musical

Para os autores supramencionados, o ensino e aprendizagem da música deveria seguir esta ordem de procedimentos, ordem que se coaduna com a forma natural de aprender - partir da prática para a teoria - e nunca o inverso.

Embora Gordon (2000, p. 19, 2015, p. 10) defenda que a música não é uma linguagem, por não ter gramática, verifica-se que a sua aprendizagem se processa de uma forma muito semelhante à aprendizagem da língua e, como tal, deve integrar, no seu percurso evolutivo, processos variados similares aos que se realizam no desenvolvimento da fala, tais como a imitação, repetição, exploração e improvisação (Valerio et al., 1998, p. 7).

Consolidando esta ideia, Reynolds *et al* reconhecem que, tal como sucede na linguagem, a aprendizagem musical pode desenvolver-se “auditiva, oral, visual e cinestésicamente”, sugerindo ainda que, se a uma criança forem oferecidas condições de aprendizagem semelhantes às da linguagem, ela começará a construir pensamento musical, tornando-se, eventualmente, um músico autónomo (Reynolds, Long, & Valerio, 2007, p. 214).

2.1.2 O princípio Som antes de símbolo

Music teachers sometimes overemphasize the importance of learning to read music early. Would you teach a baby to read before it could talk? Should a teenager study dance notation before learning to dance? Musicians need, in the beginning, to train their ears, their vocal cords, or their hands, and to develop the sense of music that tells them when to sing «what». (Peter Seeger *apud* Bluestine, 2000, p. 9)

O princípio pedagógico de que primeiro se deve promover o contacto com o som e só depois passar à sua expressão gráfica não é algo recente (Rodrigues, 1998b, p. 16). Ao longo de vários séculos, este lema esteve na origem de investigações, teorias e métodos por parte de autores e pedagogos, como Johann Heinrich Pestalozzi, Lowell Mason, É. Jaques-Dalcroze (1912, 1921) e P. Priest (1998).

A ideia do *som antes de símbolo* terá sido formulada pela primeira vez por J. Pestalozzi (1746-1827), pioneiro da reforma educativa nos Estados Unidos da América (Bluestine, 2000) e precursor da denominada ‘escola ativa’ que ao longo do século XX centralizou inúmeras reflexões e debates.

Os programas que foram criados por L. Mason, nomeadamente para as escolas de Boston, em 1838, apoiaram-se em ideias fundamentais enunciadas por J. Pestalozzi, como: ensinar som antes de símbolo gráfico; guiar os alunos a aprender pela observação (audição e imitação) e não pela explicação; ensinar um tópico de cada vez até que as crianças consigam dominá-los em conjunto; exigir mestria em cada etapa antes de avançar para a seguinte; facultar teorias ou princípios após a experienciação (Bluestine, 2000, p. 35).

Já nos princípios do século XX, É. Jaques-Dalcroze ressalva que:

As a rule, writing is only taught to children who have reached a thinking age, and we do not think of initiating them into the art of elocution until they have got something to say, until their powers of comprehension, analysis and feeling begin to show themselves. In music, unfortunately, the same rule does not hold. Young people are taught to play the compositions of Bach, Mozart, Beethoven, Chopin and Liszt, before their minds and ears can grasp these works, before they have developed the faculty of being moved by them. (Jaques-Dalcroze, 1912, pp. 16–17)

Também E. Willems (1978) reflete acerca do ensino da música sustentado na leitura notacional, isto é, em procedimentos abstratos e teóricos, considerando que este não contribui para o desenvolvimento do ouvido ou do sentido rítmico. Para o mesmo pedagogo, as explicações teóricas devem ser usadas para o esclarecimento das experiências musicais vividas, e nunca em substituição ou antecipação das vivências musicais concretas (Willems, 1967, p. 7). Muito embora a aprendizagem musical desenvolva conceitos abstratos, a experiência dos fenómenos reais deve sempre preceder o domínio abstrato (House, 1972).

Mais recentemente, Jackie Wiggins (2001, pp. 24–27) propôs os princípios *ensinar conceitos, não rótulos* ou ainda *musical thinking is thinking in sound, just as verbal thinking is thinking in words*, afirmando que o sistema notacional só fará sentido se os alunos estabelecerem uma base de experiência prévia. De facto, se é impensável ensinar uma criança a ler quando está numa fase muito prematura da aprendizagem da língua falada, porque não o será na aprendizagem musical? Porém, elevado número de professores continua a introduzir a leitura notacional nas primeiras aulas de instrumento, sem conhecerem primeiro o nível de compreensão musical do aluno e sem saberem se este alcançou a maturidade suficiente para o fazer. (Sloboda, 1978, p. 15).

Philip Priest (1998, p. 208) alerta para o facto de muitos músicos, particularmente no campo jazzístico e não formal, serem fluentes *performers*, muito embora não consigam caracterizar ou rotular a cadência ou a progressão harmónica que executaram; há ainda outros casos de operações musicais que não conseguem ser descritas por palavras. Porque será então tão importante obrigar os alunos a decorar nomenclaturas se estes não compreendem ou distinguem musicalmente esses conceitos? Em suma, tudo deve partir da audição - *listening is the normal mode of all music experience* (Priest, 1998, pp. 206–207). A intenção é que os sons sejam trabalhados e apreciados independentemente dos símbolos, até que as crianças sintam necessidade de fixar as suas ideias graficamente.

Para muitas crianças (provavelmente quase todas), é difícil dominar a técnica básica do seu instrumento ao mesmo tempo que são obrigadas a decifrar notação, o que as leva muitas vezes a desistir das aulas de música. De facto, seria mais fácil e fluente aprender sem livros ou notação para decifrar, pelo menos numa fase inicial (Mcpherson & Mills, 2006, p. 156). Embora o método Suzuki defenda a aprendizagem instrumental a partir de tenras idades – 2 anos e meio, 3 anos -, parte de uma abordagem exclusivamente sensorial e auditiva, na qual a memorização tem um papel essencial, sendo a leitura e escrita diferidas para fases posteriores do desenvolvimento técnico (Kendall, 1996, p. 43).

E. Bluestine (2000, p. 11) reforça esta ideia, defendendo que, tal como as crianças aprendem a sua língua materna ouvindo, falando e só depois lendo e escrevendo, também na música se deve aplicar a mesma sequência de aprendizagem. Assim, é fundamental privilegiar as atividades sensoriais, cinestésicas e auditivas antes do desenvolvimento da leitura, escrita e teoria (Caspurro, 2007, p. 4). E. Gordon (2015, p. 14) defende a ideia de que “o corpo deve sentir antes do cérebro compreender”, acompanhando a tese proposta décadas antes, quer por É. Jaques-Dalcroze, quer por C. Orff - “experience first, then intellectualize”.

Quando as crianças começam a aprender a ler e escrever a língua, já sabem falar há vários anos. Porém, quando as crianças iniciam a instrução musical formal, raramente tiveram uma preparação igual o que leva a uma discrepância entre o desenvolvimento da compreensão linguística e da musical (Gordon, 2015, p. 2; Valerio et al., 1998, p. 4).

Da mesma forma que as crianças, para obterem êxito escolar, necessitam de entrar na primária com um vocabulário auditivo e oral, também precisam de adquirir um vocabulário musical auditivo e oral para conseguirem ter sucesso na instrução formal. De facto, a menos que em casa ou na escola se constituam bases sólidas de aprendizagem musical antes da criança se iniciar na instrução formal, os problemas da educação musical persistirão (Gordon, 2015, p. 2).

2.1.3 A ludicidade na aprendizagem musical

We know that children love to play. Through play, children are actively involved in understanding the world around them. Through play, children develop a sense of self-worth. Through play, children teach themselves how to think and audiate and how to work and make music with others. (Valerio et al., 1998, p. 10)

Não foi por mero acaso que E. Gordon e os seus colaboradores deram ao manual dedicado a bebês e crianças pequenas o nome de *Music Play* (Valerio et al., 1998). Para os mesmos autores, o ‘brincar’ tem um papel essencial na aprendizagem (musical ou não) pois as crianças aprendem melhor se forem expostas aos conteúdos de uma forma informal e através de jogos ou outras atividades lúdicas (Valerio et al., 1998, p. 7) – afinal, “since their play is self-initiated and pleasurable, children are highly motivated, which is an important condition for learning” (Nieuwmeijer, 2013, p. 10).

Biologicamente, quando os sujeitos se deparam com processos de aprendizagem prazerosos e divertidos, o cérebro comanda a libertação de substâncias como a serotonina ou a dopamina, responsáveis pelas sensações de felicidade e satisfação. As experiências musicais, em particular, ativam áreas cerebrais relacionadas com a emoção, recompensa e motivação (Flohr & Persellin, 2011, p. 16). Para além de ser uma atividade aprazível, o ‘jogo’ é um importante meio para desenvolver, não só competências intelectuais, como também aprimorar a motricidade, construir redes de relacionamento pessoal (Brouwers apud Nieuwmeijer, 2013) e desenvolver a imaginação e processos mentais, como a comparação e discriminação (Mattos, 2011, p. 3).

A questão do jogo ou do ‘lúdico’ como modo de interagir com o Mundo e aprender é defendida por inúmeros autores, entre os quais Jean Piaget (1999) ou Lev Vygostky (Nieuwmeijer, 2013, p. 10). Para estes, o ‘jogo’ é um dos principais veículos de construção de conhecimento, envolvendo a linguagem e a interação com o ‘outro’, sendo por este motivo considerado um fenómeno social – “(play) typically involves more than one child, and the themes, stories or roles that play episodes enact, express the children’s understanding and appropriation of the socio-cultural materials of their society” (Scales et al apud Nieuwmeijer, 2013, p. 10)

Procurando, agora, visualizar esta problemática no domínio específico da Música, parece manifesto que a aprendizagem deve ser potenciada através da estimulação da criatividade e dinamismo da criança, bem como pela utilização de uma abordagem que parte desta e da sua apetência inata de criar e imaginar. (Flohr & Trevarthen apud Flohr & Persellin, 2011):

Children enjoy creation of musical forms of play for their own amusement or for sharing with other young children. This enjoyment of creating music leads to the phenomenon of *musical play*, a child's way of exercising musicality and creating new forms of musical play that may not be much affected by the ideas and practices of the adult world (Flohr & Persellin, 2011, p. 6).

Nieuwmeijer (2013, pp. 24, 25) distingue dois tipos de experiência musical lúdica: o “informal music play” e o “free musical play”. O primeiro gênero envolve atividades musicais espontâneas, na qual a criança age sem qualquer orientação do professor e sem quaisquer objetivos educativos. Já no segundo tipo – “free musical play” – o professor está envolvido, criando um ambiente musical rico e estimulando a criança a interagir com o que ouve. Sendo algo não-formal, a criança é que toma a iniciativa de ‘brincar’.

2.1.4 O movimento como catalisador da aprendizagem musical

the body, and its dynamic relationship with the world, are a fundamental component of music literacy at all levels of development and music cognition. (Philpott, 2001, p. 80)

Como defende Chris Philpott, o ser humano progride da aprendizagem com o corpo para a aprendizagem com a mente. Além de ser importante para toda a aprendizagem, seja esta musical, ou não, o corpo está envolvido na própria natureza da música – é assim um meio para alcançar conhecimento, percepção e expressão.

Música e movimento corporal são processos naturalmente ligados (Abril, 2011, p. 92) – esta ideia torna-se evidente desde os primeiros anos de vida, quando os bebés orientam a cabeça em direção à fonte sonora ou quando as crianças pulam ao som de uma música. Ainda no ventre, o feto distingue já elementos musicais presentes na voz da mãe, e reage ao tempo e ritmo da música dando pontapés (Flohr & Persellin, 2011, p. 15).

Embora J. Piaget (1992) afirme que a dimensão corporal é abandonada em níveis mais avançados do desenvolvimento – pois o pensamento abstrato toma o lugar da aprendizagem ativa -, Keith Swanwick e June Tillman (1986) propõem a ideia de que a dimensão sensorial da música nunca é deixada para trás, independentemente da idade ou do nível de cognição, estando sempre presente em qualquer nova aprendizagem.

A ideia fulcral do movimento como veículo privilegiado no processo multiforme de aprendizagem, sustentando na pedagogia geral, não poderia passar ao lado das preocupações dos pedagogos musicais. Com efeito, essa dimensão tem sido amplamente sublinhada: a compreensão e aprendizagem da música estão assentes em fundações importantes, como o corpo dinâmico, a experiência sensorial-motora, o movimento, a dança, o tocar e a aprendizagem ativa, que devem ser estimuladas em todos os níveis de desenvolvimento: “ children (...) should have active experience right at the start, when body and brain are developing in parallel and communicating their impressions and feelings to each other.”(Jaques-Dalcroze, 1921)

Como é sabido, as atividades musicais tomaram parte no processo evolutivo do Homem, promovendo um refinamento das suas capacidades motoras. Recentemente, e graças a estudos no campo da neurologia, confirmou-se que o movimento, a música e o processamento não-verbal de informação espacial são da responsabilidade do lado direito do cérebro, e que este pode ser o responsável pela conexão entre os dois primeiros.

No campo educacional, o movimento pode desenvolver ou reforçar conhecimento, competências ou entendimento e ainda ser usado como um meio não-verbal para tornar a percepção e interpretação musicais, sobretudo na matéria em que assentam – o som -, como algo de certo modo ‘visível’. Por outro lado, ainda que seja dada grande ênfase aos conhecimentos verbal e matemático, sob o ponto de vista da comunicação e expressão, o movimento traz outras variáveis que são determinantes inclusive para definição de outros tipos de conhecimento ou mesmo inteligência. Reportando-se à inteligência cinestésica, C. Abril (2011) afirma que “os gestos e movimentos intencionais são reflexões do conhecimento do indivíduo e formas de expressar ideias sem meios discursivos”.

Rudolf Laban (apud Valerio et al., 1998, pp. 16, 17), figura de destaque no ensino da dança e do movimento, afirma que o movimento deve ser aprendido por todos como forma de desenvolver a consciência própria e a criatividade. Para este, a interpretação do movimento deve ser feita através da música tal como a interpretação da música é alcançada com o movimento (constituído por quatro fatores: tempo, espaço, fluxo e peso), numa perspectiva cíclica.

Também nas metodologias Orff (Frazee, 2006, p. 60) e Kodály (Choksy, 1981, p. 22), o movimento é uma componente vital da experiência da aprendizagem musical; assim, a música deve ser ensinada em conjunto com a dança e o movimento que oferece aos alunos formas para se mexerem livremente, criativamente e expressivamente, embora de uma maneira estruturada e planeada.

Para E. Gordon, o ritmo não é um conceito intelectualmente processado e é melhor aprendido cinestesicamente. O movimento é usado como forma de desenvolver consciência dos conceitos rítmicos (métrica, *Macrotempo*, *Microtempo* e ritmos melódicos que por sua vez constituem a matriz de todo o desenvolvimento e estrutura frásica que enforma a melodia e harmonia²), podendo mesmo ser o principal meio de apoio na transição da fase de balbúcio para a fase de audição (Valerio et al., 1998, p. 16). Quando as crianças têm liberdade para o explorar, desenvolvem uma sensação de relaxamento à medida que se movem, que é a melhor fundação para a aprendizagem musical (Gordon, 2015; Valerio et al., 1998).

Como brevemente referido atrás, um dos pedagogos que mais se notabiliza na aplicação do movimento na educação musical é É. Jaques-Dalcroze, que defende o desenvolvimento da musicalidade e consciência cinestésica através de experiências sensoriais ativas antes de

² Na TAM, E. Gordon utiliza o termo “Macrotempo” para se referir ao tempo ou pulsação, “Microtempo” para se referir à divisão do tempo e “Ritmo melódico” para se referir aos motivos rítmicos de uma melodia ou obra, por exemplo.

abordagens de natureza mais abstrata e cerebral. Segundo este autor, o movimento é o veículo primário ao acesso do entendimento musical e também uma forma de ligar a mente, o corpo e o espírito na experiência musical (Jaques-Dalcroze, 1912, 1921). Como tal, cria um método – *Eurhythmics* (*Rítmica*, na tradução portuguesa) – que tem como princípio a internalização do som através dos músculos e exteriorização através do movimento corporal, que é, segundo o autor, uma espécie de “voz” das emoções – a mesma que nos faz sentir e exprimir música quando cantamos ou tocamos.

Para o mesmo pedagogo, poucas são as diferenças entre aprendizagem física e aprendizagem musical. Ele compreendeu, enquanto professor, que o movimento funciona como um potenciador da cognição e assimilação das crianças: “todas as *nuances* de tempo – allegro, andante, vivace – e de energia – forte, piano, crescendo – podem ser percebidas através do corpo. Assim, quanto mais aguçadas forem as nossas sensações corporais, mais aguçada será a percepção musical” (Jaques-Dalcroze, 1921).

2.2 A aprendizagem musical na Teoria de Edwin Gordon

A *Teoria de Aprendizagem musical*, elaborada por E. Gordon, foi publicada, pela primeira vez, em 1980 (a versão original em inglês), resultando de décadas de trabalho de campo e investigação em diversas áreas, como a medicina, a psicologia e a música. Esta teoria é uma explicação detalhada da forma como se aprende música e pretende ser uma orientação para todos os professores de música que desenvolvem o seu trabalho nas diferentes faixas etárias – música para bebés e crianças em idade pré-escolar, música no ensino regular, música no ensino especializado e música instrumental e vocal.

Já em 1990, E. Gordon escreve a *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*, uma abordagem da sua teoria especialmente focada na aprendizagem musical no contexto daqueles universos etários.

2.2.1 Audição

Cunhada por E. Gordon (2000, p. 16), a audição define-se como a capacidade de ouvir e compreender música sem que esta esteja fisicamente presente, através de processos como a “recordação, predição ou conceção” (Walters & Taggart, 1989). Segundo H. Caspurro (2007, p. 6), a origem do termo audição “resulta não apenas da incontornável subjetividade terminológica que a simples palavra ‘audição’ encerra, como, e sobretudo, da necessidade de diferenciar a qualidade do processo de conhecimento musical envolvido no ato de ouvir do fenómeno puramente percetivo”.

Para E. Gordon (2015, p. 29), a audição está para a música como o pensamento está para a linguagem, contemplando 6 estádios sequenciais e 8 tipos não-sequenciais. Assim, audiamos enquanto tocamos ou cantamos tal como pensamos enquanto falamos; audiamos também enquanto ouvimos música da mesma forma que pensamos enquanto ouvimos alguém falar; podemos audiar quando ouvimos música, recordamos, executamos (vocalmente ou instrumentalmente), criamos ou improvisamos música; ou mesmo quando lemos ou escrevemos música (Gordon, 2000, p. 16, 2015, p. 30). Já na década de 50, Z. Kodály apresentava uma ideia que ia ao encontro da definição de audição: “devíamos ler música do mesmo modo como se lê um livro – em silêncio, mas imaginando o som” (apud Cruz, 1995, p. 6).

Assim, um músico que consiga audiar deve assimilar e compreender a música e não apenas memorizá-la ou imitá-la (Bluestine, 2000, p. 14). Embora os processos de memorização e imitação tomem parte no desenvolvimento musical, e na própria audição, estes não devem ser

sobrevalorizados nem tomados como metas na aprendizagem. Como sabemos, é possível imitar sons com precisão e não audiar, ou seja, não compreender musicalmente esses sons. Contudo, o contrário já não é possível: a imitação é um mecanismo necessário para eventualmente se aprender a audiar (Gordon, 2015, p. 33). Enquanto o processo de imitação, por si só, pode não desenvolver a compreensão musical dado ser algo efêmero, a audição produz compreensão musical – o que é audiado é retido cognitivamente durante horas, meses ou até anos. Vejam-se, como exemplos, a capacidade de ‘tocar de ouvido’, de improvisar ou de harmonizar uma determinada melodia, entre outros (Caspurro, 2007, pp. 10, 11).

Em síntese, E. Gordon (2000, p. 24) afirma que “em termos cognitivos, a estrutura da audição é profunda e serve como **conceção de fundo**. A estrutura da imitação, pelo contrário, é superficial e serve simplesmente como **percepção de superfície**”.

A competência de audição apenas se pode desenvolver através da audição de música rica e variada em estilos, métricas, modos e instrumentação e da posterior compreensão dessa música (Bluestine, 2000, p. 14; Walters & Taggart, 1989).

2.2.1.1 Audição da sintaxe tonal

“Damos significado à música procedendo à audição da sintaxe musical. Quando estamos a escutar, tocar ou improvisar um texto musical, e, simultânea e continuamente, a prestar atenção à tonalidade e à métrica dessa mesma música, estamos a audiar a sintaxe, mesmo que não conheçamos o vocabulário musical formal para expressar verbalmente o que estamos a compreender” (Gordon, 2000, p. 26).

Embora a analogia entre o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento musical seja reforçada e considerada por muitos investigadores e pedagogos, incluindo pelo próprio E. Gordon, como se referiu anteriormente, o autor esclarece que a Música não é verdadeiramente uma linguagem pois não tem palavras nem gramática. Apenas tem sintaxe, que segundo o pedagogo “é o arranjo ordenado dos sons” (Gordon, 2000, p. 19).

Falando concretamente do que acontece na dimensão tonal, a compreensão da sintaxe de uma determinada melodia depende da audição da estrutura harmónica subentendida. Conforme se explanou no subcapítulo 1.3, o conteúdo melódico de um tema não pode ser entendido isoladamente, mas como parte integrante de um conjunto maior, que é o contexto tonal.

Um dos princípios fundamentais da Teoria de Aprendizagem Musical, que remonta à

escola da Gestalt, assenta na ideia de que ‘nós’ não audiamos notas isoladas, nem intervalos, mas sim padrões tonais, ou seja, conjuntos de notas ou intervalos (Bluestine, 2000, pp. 17, 42). Assim, segundo H. Caspurro,

“a função que cada nota ocupa no contexto de uma das mais pequenas estruturas motivicas, formada por três a quatro sons – padrão – ou no desenvolvimento harmónico (implícito ou explícito) dado pelo conjunto de padrões – frases – constitui o sentido necessário para que seja audiada enquanto, respetivamente, um todo melódico-harmónico” (Caspurro, 2006, p. 58).

Resumidamente, “we don’t audiate musical phonology (sound), but musical syntax (structured sound)” (Bluestine, 2000, p. 43).

Neste sentido, E. Gordon distingue a noção de Tonalidade e Tonicalidade. A contrário do que sucede na perspectiva teórica ‘standardizada’, na qual o primeiro termo assume um contexto teórico e notacional (geralmente, tonalidade refere-se à armação de clave de um determinado trecho ou obra), “tonalidade” foi a palavra escolhida pelo pedagogo para designar um modo ou escala (Maior, menor harmónico, dórico, mixolídio, frígio, lídio, etc.). A identificação da tonalidade de um padrão ou conjunto de padrões (frase ou tema) subentende, assim, a audição tonal da sua tónica ou centro tonal.

Como sublinha H. Caspurro (2006, p. 59), a audição do contexto ou tonalidade em nada se assemelha àquilo que vulgarmente se denomina por identificação da tonalidade de uma peça – e que mais não traduz do que a associação teórica dessa música à sua armação de clave”. Nessa medida, o autor utiliza o termo “tonicalidade” (keyality), quando se pretende referir a uma altura absoluta ou à armação de clave de um trecho. Na conceção de E. Gordon, não é relevante, pelo menos numa primeira fase, que um aluno saiba reconhecer a tonicalidade de uma frase ou um tema, mas sim que seja capaz de identificar, por meio da audição, performance, improvisação, leitura ou escrita, a sua tonalidade, isto é, o seu contexto tonal, independentemente da sua armação de clave.

Em suma, pode concluir-se que audiar a “sintaxe tonal” de uma obra é assimilar e extrair o essencial para a compreensão estrutural do contexto tonal da música, assegurando o cruzamento das dimensões referidas anteriormente: a horizontal (melodia) e a vertical (harmonia).

2.2.2 Orientação vs. Educação

O processo de aprender é amplo. De um modo geral os termos ‘formal’ e não-formal’ servem para designar, respetivamente, a aprendizagem quando esta se processa dentro da escola e do seu enquadramento normativo, ou quando se dá fora de qualquer ambiente ou projeto curricular. A ideia de que a aprendizagem das crianças em idade pré-escolar se processa, sobretudo, em ambientes o mais próximos possível do ambiente ‘natural’ é sustentada por vários autores, nomeadamente por E. Gordon (Valerio et al., 1998, p. 6), que por essa razão o caracterizam como ‘informal’. De acordo com este autor, o carácter do ensino direcionado para as crianças pequenas deve ser, portanto, pensado partindo da forma informal como estas aprendem, numa tentativa de o aproximar à não-formalidade com que, na vida real, todos aprendemos. Assim, as crianças devem ser iniciadas na orientação informal – *informal guidance* - antes de começarem a receber a chamada “instrução formal” – *formal instruction* (Bluestine, 2000, p. 88).

No sentido de explicar a existência ou não de uma direção didática tendo em vista o desenvolvimento da aprendizagem sequencial da música, E. Gordon distingue a orientação estruturada da orientação não-estruturada (Gordon, 2015, p. 7), sublinhando que quer uma, quer outra, devem partir das respostas naturais da criança, não pretendendo impor conhecimento nem informação à criança mas sim pô-la em contacto com um meio ou cultura ricos e diversificados, do qual esta irá absorver, naturalmente, tudo o que necessita para construir o seu vocabulário musical ao longo dos anos (Valerio et al., 1998, p. 8).

Embora os pais sintam, à partida, que não têm condições para instruir musicalmente os filhos, ou pelo menos, as mesmas condições que teriam para os ensinar na linguagem ou na aritmética, não devem prescindir de o fazer, sob o risco de prejudicarem, de forma permanente, o seu desenvolvimento musical. Assim, E. Gordon (2015, p. 8) sublinha que “os pais que consigam cantar com afinação razoável e movimentar o corpo de forma flexível com movimentos fluidos, e que disso tirem prazer, têm as condições básicas para orientar e instruir musicalmente os filhos.”

Geralmente, a orientação informal não-estruturada dá-se entre o nascimento e os 3 anos e caracteriza-se, do ponto de vista do bebé, pela aprendizagem por exploração – exploração esta de carácter auditivo, visual e táctil. Já a orientação informal estruturada decorre entre os 3 e os 5 anos, aproximadamente, e envolve um planeamento detalhado da lição pelos pais ou professores. Por fim a instrução formal desenvolve-se, sensivelmente, a partir dos 5 anos, e requer aulas

bastante estruturadas a nível de horário, duração e planificação.

2.2.3 Aptidão musical

Para E. Gordon, nem todos os estudantes têm a mesma aptidão musical, isto é, o mesmo potencial para aprender: alguns aprendem muito facilmente enquanto outros podem precisar de algum tempo; uns demonstram ter mais facilidade nos conteúdos tonais enquanto outros mostram maior desempenho na parte rítmica (Bluestine, 2000, p. 24). Como professores de música, temos o papel de contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os nossos alunos, quer estes apresentem nenhuma, poucas ou muitas dificuldades. É com este propósito que o pedagogo referido se dedica ao estudo da aptidão musical, e mais tarde, à criação de testes de aptidão, adaptados às diferentes faixas etárias – veja-se, como exemplos, o *Audie*, teste destinado a crianças do ensino pré-escolar (3 e 4 anos de idade) ou o *Primary Measures of Music Audiation*, que tem como objetivo o de aferir a aptidão musical em desenvolvimento em crianças da pré-primária ao 3º ano de escolaridade (Gordon, 2015, p. 24).

Em primeiro lugar, torna-se pertinente esclarecer como se define a *aptidão musical* e o que a distingue do *desempenho musical*. A aptidão musical é a medida do potencial de uma criança para aprender música, ou seja, é um reflexo das suas capacidades inatas; já o desempenho musical espelha o que a criança aprendeu relativamente à sua aptidão (Gordon, 2015, p. 17). Por outras palavras, um teste de desempenho ‘diz’ o que o aluno aprendeu em música com ajuda do meio e professor, enquanto que um teste de aptidão ‘diz’ o que potencialmente cada aluno poderá ser capaz de aprender em música.

Embora seja um aspeto inato, a aptidão é afetada, desde logo, pelo ambiente musical em que a criança se insere, sendo “a product of both innate gifts and environmental factors, nature and nurture” (Bluestine, 2000). Tal como acontece com muitos outros traços característicos, apresenta uma distribuição normal entre a população: a maioria das pessoas (68%) apresenta um potencial médio, enquanto dois pequenos blocos populacionais demonstram, respetivamente, potencial baixo ou abaixo da média e potencial alto ou acima da média (Gordon, 2015, p. 18).

É fundamental distinguir ainda a idade cronológica – idade de vida da criança - da chamada idade musical – estágio de compreensão musical da criança, bem mais significativa. Muitas vezes, a idade cronológica não coincide com a idade musical, devido à aptidão musical de cada criança e à riqueza, qualidade e quantidade da exposição desta ao meio musical envolvente (Gordon, 2015).

2.2.4 Audição preparatória

A audição propriamente dita é precedida por aquilo que E. Gordon designa de audição preparatória, processo essencial que deve ser desenvolvido nos primeiros anos de vida da criança (Gordon, 2015; Valerio et al., 1998).

Esta fase é pautada pelo “balbucio musical”. Tal como acontece na fala, antes do desenvolvimento das competências linguísticas estar completo, as crianças passam por um período de balbucio - neste caso um balbucio musical, na qual fazem as suas experiências e tentativas de imitar a voz cantada ou os movimentos fluidos e livres. É fundamental que os adultos motivem as crianças, cantando para elas, fazendo-as perceber a diferença entre a voz falada e a voz cantada. Se esta fase for negligenciada, e não forem dadas estas oportunidades à criança, poderá ser muito difícil ou mesmo impossível ultrapassar a fase de balbucio (Gordon, 2015).

Existem dois tipos de balbucio: no balbucio tonal, a criança tenta cantar usando a voz falada e fá-lo desprovida de contexto musical; no balbucio rítmico, a criança movimenta-se de forma descoordenada e desajustada, realizando sons que não têm também relação com a música que ouve (rítmica e metricamente) (Gordon, 2015, pp. 10, 11; Valerio et al., 1998, p. 8).

Ao contrário do que sucede na audição propriamente dita, na audição preparatória os tipos e estádios de audição desenvolvem-se de forma sequencial.

1 - Aculturação

A primeira etapa da audição preparatória, denominada aculturação, decorre geralmente entre os 0 e os 2/4 anos de idade, e caracteriza-se, como o nome indica, pelo contacto da criança com um meio musical diversificado e rico, do qual vai assimilando e colecionando vocabulário auditivo que lhe permitirá, no futuro, construir a sua própria linguagem musical.

É fundamental que esta fase se inicie o mais cedo possível e de forma consistente, pois quanto mais diverso for o ambiente musical, em tonalidades, métricas, harmonias, estilos e instrumentação, maiores serão os benefícios para a criança (Gordon, 2015, pp. 48, 49). Neste período, consideram-se igualmente importantes a escuta ativa – isto é, quando a criança se movimenta pelo espaço envolvente – como a escuta passiva – que decorre quando estas simplesmente se sentam a ouvir a música em silêncio.

A aculturação inclui 3 estádios sequenciais – absorção, resposta aleatória e resposta intencional – que irão ser aprofundados de seguida.

Absorção:

No primeiro estágio, que se desenvolve idealmente entre os 0 e os 18 meses, a criança absorve a música da sua cultura através da audição de exemplos musicais variados.

Tal como acontece na aprendizagem da língua (na qual o bebé passa cerca de 6 meses a assimilar o vocabulário da sua cultura antes de iniciar as vocalizações), também na música estes primeiros tempos são valiosíssimos pois é ao ouvir aqueles que a rodeiam que a criança aprenderá a exprimir-se musicalmente. Como nesta fase o bebé tem um papel essencialmente auditivo, não se deve esperar que este interaja com os adultos (Gordon, 2015; Valerio et al., 1998).

Resposta aleatória:

Entre os 1 e 3 anos de idade, aproximadamente, a criança atravessa o segundo estágio, no qual começa a movimentar-se e balbuciar em resposta aos estímulos do meio envolvente, embora estas tentativas sejam bastante descoordenadas e aleatórias, sendo desprovidas de qualquer contexto.

Neste estágio, é fulcral que os adultos não transmitam ou ensinem respostas concretas às crianças, mas sim que lhes deem liberdade para se movimentar e “cantar” sem restrições (Bluestine, 2000, p. 98). Marcada pela aprendizagem por observação, esta fase exige que os adultos cantem para as crianças - e não ao mesmo tempo que elas - e que acompanhem o canto com movimentos fluidos e contínuos (Gordon, 2015, pp. 67, 68).

Resposta intencional

Neste terceiro estágio, podem-se observar, já, tentativas, da parte das crianças, de coordenar os movimentos e balbucios com os sons do meio circundante (Gordon, 2015, p. 72), embora as respostas possam ser bastante imprevisíveis: “I sing one thing to a child; she sings something else. And the pleased look on her face tells me that she doesn’t know (...) that what she sang was different from what I sang” (Bluestine, 2000, p. 99).

A fase de *resposta intencional* é marcada pela introdução dos padrões tonais e rítmicos, inseridos sempre no contexto das canções ou cantos rítmicos. Inicialmente, os padrões tonais devem ser constituídos por 3 notas diatónicas e cantados em sílaba neutra e *legatto* – o canto é antecedido por um cerrar de punhos e uma inspiração profunda. Já os padrões rítmicos devem ser simples, ser entoados com a sílaba “bá” e ter a duração máxima de dois “Macrotempos”. Na apresentação do padrão, há uma diferença na ordem dos procedimentos: primeiro faz-se a inspiração e só depois o cerrar de punhos, culminando com a apresentação do padrão.

2 – Imitação

Pautada por uma maior tomada de consciência pela criança, esta segunda fase desenrola-se entre os 2/4 e os 3/5 anos de idade, sendo marcada pelo início da orientação informal estruturada. Neste período, a criança começa a comparar a sua própria performance com a dos outros ou com os sons do meio envolvente. Para que a criança perceba que o objetivo é imitar, com exatidão, o que é realizado pelos adultos, é fundamental que estes reproduzam, primeiramente, o que é executado pela primeira, antes de esperarem que ela o faça (Gordon, 2015, pp. 83, 84).

Nesta fase, E. Gordon põe em destaque algumas questões relevantes: em primeiro lugar, é necessário que o trabalho com padrões tenha por base um contexto musical; é também importante assegurar uma abundante interação entre a criança e o adulto; numa sessão musical, é preciso ter em conta três aspetos – Repetição, Sequência e Silêncio – pois é através destas três condições que as crianças conseguirão ser capazes de audiar; deve-se ter em conta as dificuldades de cada criança (campo tonal ou campo rítmico), insistindo na performance de padrões que contribuam para o melhoramento das capacidades.

Abandono do Egocentrismo

No quarto estágio, a criança reconhece que o movimento e balbucio não coincidem com os sons do ambiente (Bluestine, 2000, p. 101; Valerio et al., 1998). Contrariamente ao que sucedia nos primeiros três estádios, E. Gordon (2015, p. 87) sugere que os padrões tonais devem agora ser cantados em stacatto e forma de arpejo e incluir duas a quatro notas; já os padrões rítmicos podem ter até quatro Macrotempos e deverão ser realizados *a capella*, sem qualquer tipo de acompanhamento instrumental e percussivo, apenas acompanhados por movimentos relaxados e leves (Gordon, 2015, pp. 91, 93).

Quando as crianças tomam progressivamente consciência da diferença entre a sua performance e a do adulto, é frequente surgir o chamado “olhar fixo de audição” (Gordon, 2015, p. 95) ou «quizzical look» (Bluestine, 2000, p. 101).

Quebra do código

O quinto estágio representa já os primeiros passos da criança em direção a uma escuta e performance mais autónomas e ativas (Gordon, 2015, p. 96), conseguindo-se, por isso, discernir algumas características da aprendizagem musical. Assim, neste estágio, as crianças demonstram maior facilidade em: identificar dois padrões iguais do que dois padrões diferentes; cantar

intervalos pequenos (com a exceção do salto dominante-tónica); reconhecer intervalos grandes do que intervalos pequenos; compreender a métrica binária do que a métrica ternária. Relativamente às estruturas tonais, E. Gordon afirma que as crianças consideram tão (ou mais) fácil ouvir e cantar padrões e canções no modo menor harmónico quanto no modo maior (Gordon, 2015, pp. 98, 99).

3 – Assimilação

Na última fase da audição preparatória, que se desenvolve, preferencialmente, até aos 6 anos de idade, as crianças executam os padrões tonais ou rítmicos com bastante exatidão e são capazes de os coordenar com a respiração e o movimento (fluido e contínuo) (Gordon, 2015, pp. 105, 108). Há uma grande característica que distingue a imitação da assimilação. Na primeira, embora as crianças imitem com bastante rigor o que ouvem ou veem, não atribuem necessariamente significado musical àquilo que fazem. Na assimilação, porém, pensam antes de cantar de se movimentar (Gordon, 2015, p. 107).

Introspeção

No sexto estágio, dá-se o reconhecimento, pela criança, da falta de coordenação entre o canto e respiração e entre entoação e o movimento muscular. É essencial que as crianças descubram sozinhas a sua descoordenação, pois, de outra forma, estas não conseguirão avançar para o sétimo estágio (Gordon, 2015, p. 108). Tal como sucede no estágio seguinte, não é recomendável o uso de gravações nas aulas (Gordon, 2015, p. 112).

Coordenação

É principalmente neste último estágio que se torna necessário o uso de técnicas de orientação adequadas usadas pelos adultos. Por esta altura, as crianças conseguem já coordenar a sua respiração e movimento com o seu canto ou entoação, fazendo os necessários ajustes antes da performance (Bluestine, 2000, p. 106).

2.3 Audição tonal e a compreensão melódica pela diversidade

Quanto mais variada for a linguagem que as crianças ouvem, melhores capacidades de comunicação terão quando forem mais velhas, porque é o vocabulário que adquirimos através da audição que serve de base (...) para o desenvolvimento do nosso vocabulário falado. (...) Quanto mais variada for a música que as crianças ouvem, isto é, quanto mais rico for o ambiente em tonalidades, harmonias e métricas, e quanto mais encorajadas as crianças forem a interagir com aquilo que ouvem (...) maior será o proveito que tiram (Gordon, 2015, pp. 48, 49).

A visão que E. Gordon apresenta relativamente à forma como o ser humano absorve conhecimento - musical ou não - é muito clara: a aprendizagem faz-se pela discriminação (aqui no sentido de distinguir, diferenciar ou discernir) (Rodrigues, 1998a, pp. 16, 17). De facto, “para se aprender algo, o melhor é conhecer simultaneamente algo de diferente” (Rodrigues, 1996b, p. 10), até porque será a diferença, e não a semelhança, o fator impulsionador da aprendizagem (Gordon, 2015, p. 98).

De uma forma geral, ao longo da vida, a aprendizagem dá-se pela comparação de coisas, características, sentimentos, etc. Todos nós aprendemos comparando, distinguindo o frio do quente, o escuro do claro, o grande do pequeno, o alegre do triste, ... e deste modo, também a aprendizagem em música deve partir do mesmo princípio. Assim, o modo maior deve ser lecionado em simultâneo com o modo menor, pois só assim os alunos conseguirão perceber o que cada um é. Também a métrica binária deve ser abordada em contraste com a métrica ternária, pois é ao entender a diferença entre as duas que se compreenderão as características de cada uma (Rodrigues, 1996b, p. 10).

“Quando somente são oferecidas melodias em modo maior, por exemplo, que é o caso da maioria das canções disponibilizadas para as crianças nas *mídias* correntes, há um empobrecimento e privação das possibilidades de comparação e diferenciação”, afirma Mariano (2015, p. 66). Sem diferenciação não há aprendizagem, pois as crianças que são ensinadas a audiar apenas uma tonalidade ou uma métrica nunca aprenderão verdadeiramente a audiar nenhuma tonalidade ou nenhuma métrica (Bluestine, 2000, p. 69).

Por esse motivo, é necessário que se alargue a “imersão” musical das crianças a outras tonalidades e métricas para além da tonalidade maior e da métrica binária” (Gordon, 2015, p. 66). De facto, “quando ouvem muita música na mesma tonalidade e na mesma métrica, as crianças

crianças crescerão tão acostumadas à familiaridade de sons esperados que a sua aprendizagem de outras tonalidades e métricas menos usuais ficará inibida.” (Gordon, 2015, p. 65). Em suma, a sua audição não se desenvolverá tão eficazmente.

Referindo-se particularmente ao contexto tonal, Gordon afirma que através da comparação entre o modo maior e o modo menor harmónico, os alunos são capazes de audiar as características específicas de cada um, e assim entender as semelhanças e as diferenças: “because the two tonalities share a leading tone and a half step below the resting tone, comparisons are comfortable (...) Students best give meaning to different tonalities when they audiate significant similarities and differences.” (Gordon, 2007)

Para que seja mais fácil perceber a importância da comparação e discriminação no desenvolvimento e aprendizagem, E. Bluestine fornece o seguinte exemplo:

Imagine a whole world in which everything were purple: purple sky, purple water, purple grass and trees (...) Would you call anything purple? Would you even coin the word “purple”? No, we wouldn’t need to. But imagine, in all that purple, you came across a single yellow flower (...) All of a sudden, yellow and purple have meaning. What is purple? Everything that isn’t yellow. And now imagine a multicolored world in which our understanding of purple is dramatically more precise because we now have so much to compare it with. (Bluestine, 2000, p. 69)

Da mesma forma, é tendo acesso a um mundo musical o mais rico e abundante em modos, métricas, estilos, instrumentação, etc. que conseguimos alargar o nosso vocabulário musical e, aos poucos, construir a nossa rede de pensamento e compreensão musicais.

A importância da comparação e discriminação para a aprendizagem musical, tão justamente enfatizada por E. Gordon, E. Bluestine ou H. Rodrigues é realçada também noutras pedagogias, como são exemplos expressivos a metodologia Dalcroze, já referida anteriormente, e a metodologia Kodály, que sublinha o contacto com a diversidade como ferramenta potenciadora do desenvolvimento musical, dando enfoque aos seguintes aspetos: dinâmica – *forte/piano* -, andamento – *lento/rápido* – ou registo – *grave/agudo* (Choksy, 1981, p. 17). Noutro quadrante, J. Flohr e D. Persellin (2011, p. 12) afirmam também que “os pais e cuidadores devem ser encorajados a partilhar com as crianças muitos tipos diferentes de música, pois estas mostram-se

recetivas a um vasto âmbito de estilos musicais”.

Assim, é fundamental para o desenvolvimento musical que a riqueza de repertório não se cinja à diversidade de modos e métricas, mas também aconteça ao nível dos registos, géneros, dinâmicas e instrumentação, salientando o poder do contraste (Bluestine, 2000, p. 73; Gordon, 2015, p. 58; Valerio et al., 1998). Quanto mais rico for este vocabulário auditivo, mais facilidade a criança terá em assimilar e compreender música, e mais facilmente se poderá vir a tornar, no futuro, um músico autónomo e capaz.

Contudo, para E. Gordon (2015, p. 65), ensinar apenas dois modos ou apenas duas métricas é deixar de parte muita da música que se ouve e toca pelo mundo fora. Segundo este pedagogo, é essencial que, desde logo, as crianças pequenas ouçam música em pelo menos 4 modos diferentes (ou “tonalidades”, como lhe chama) - maior, menor harmónico, mixolídio e dórico - e paralelamente, em pelo menos 4 métricas distintas – “usual binária”, “usual ternária”, “não usual emparelhada (5)” e “não usual desemparelhada (7)”³.

Tal como no desenvolvimento da fala, os primeiros cinco anos de vida são essenciais, pois é nesta fase que a criança coleciona e explora o vocabulário da sua cultura. Assim, quanto mais rica e variada for a experiência musical desde o seu nascimento, mais a criança se tornará apta para prosseguir o estudo de um instrumento e mais facilmente conseguirá audiar – ou seja, compreender e pensar musicalmente - o que ouve, canta, toca e cria. “Embora esta variedade fértil de sons possa de início confundi-las, a atenção prestada à diversidade musical cantada e entoada por pais e/ou professores terá como resultado o desenvolvimento do seu desempenho musical” (Gordon, 2015, pp. 45, 46).

E. Gordon (Amado, 1999, p. 53; Rodrigues, 1996b, p. 11) e H. Rodrigues (1998a) sublinham a pouca importância dada, por um grande número de professores, tanto no ensino genérico, como no ensino artístico da música, às possibilidades de discriminação no contexto quer da aprendizagem tonal, quer da rítmica. O contacto e apreensão das diversas escalas e estruturas modais, bem como dos diferentes compassos ou estruturas rítmicas – métricas para utilizar o

³ Gordon (2000) apresenta uma terminologia própria no que diz respeito à organização das estruturas métricas. Assim, o termo “métrica usual binária” aplica-se quando os Macrotempos se dividem em dois Microtempos com duração igual a métrica, correspondendo à métrica binária (compassos simples); a expressão “métrica usual ternária” é utilizada quando os Macrotempos se dividem em três Microtempos com duração igual à métrica (compassos compostos); o termo “não usual” emprega-se quando os Macrotempos não são iguais, ou seja, quando estamos na presença de compassos mistos. Neste caso, Gordon organiza as métricas não usuais em “emparelhadas” e “não-emparelhadas”.

termo proposto na teoria de E. Gordon – deveriam ser matéria de aprendizagem, segundo este autor, desde as fases iniciais da aprendizagem musical.

Embora haja, naturalmente, uma hierarquia de aprendizagem - na cultura ocidental começa-se pelos modos maior e menor harmónico ou pelas métricas binária e ternária –, isso não invalida que no restante tempo de aula as crianças não sejam expostas a uma multiplicidade de modos e métricas (Bluestine, 2000, p. 62). Desta forma, Gordon *et al* (1998, p. 21) aconselham os professores de música a estruturarem os seus *curricula* de forma a que estes representem variedade ao invés de mesmidade tonal e métrica - “young children respond to and understand music syntax – tonal patterns, tonalities, rhythm patterns, meters and melodic and harmonic patterns – when they are offered a rich music environment at an early age” (Valerio et al., 1998, p. 13).

E. Gordon (2015, p. 73) afirma ainda que, caso a audição das crianças se restrinja às tonalidades maior e menor harmónica e às métricas binária e ternária, as capacidades de audição e compreensão nunca se poderão desenvolver ao máximo, mesmo para essas tonalidades e métricas, até porque quanto mais oportunidades tiver a criança para discriminar, melhor será a sua aprendizagem. Por exemplo, “se na nossa aprendizagem aprendermos todas as tonalidades possíveis, estaremos aptos a ouvir todas as rápidas mudanças de tonalidade e, portanto, compreenderemos, inclusivamente, a música atonal” (Gordon in Rodrigues, 1996a, p. 10).

Embora apresente uma perspectiva única no que respeita a forma pela qual as crianças aprendem, este último autor não é único a defender e promover o contacto com os modos. Aliás, várias são as pedagogias que se caracterizam pela inclusão de música modal na iniciação à aprendizagem musical.

Um desses exemplos é o método Ward, sistema de ensino desenvolvido pelas mãos de Justine Ward (1879 – 1975). Precursora de Z. Kodály, C. Orff e tantos outros pedagogos, J. Ward foi responsável pela criação do primeiro método de ensino musical nos Estados Unidos da América. Motivada pelo seu horizonte religioso específico, J. Ward procurou integrar na pedagogia musical os princípios da rítmica e da quironomia (a géstica concreta de direção) (Bunbury, 2001, p. 5).

Independentemente da validade ou bondade dos pressupostos teóricos do método Ward (cuja apreciação não se pretende fazer neste trabalho), a circunstância de o material pedagógico assentar no canto gregoriano promove o contacto com a música modal desde o princípio da formação musical, recorrendo a métodos ativos e sensoriais de aprendizagem (utilização da

quironomia e do sistema numérico de solfejo tonal). No artigo *The reform of church music*, publicado em 1906, a autora explica o porquê da utilização do canto gregoriano como material pedagógico, e conseqüentemente, o uso da modalidade:

Modern music has two scales, or *Modes*. Chant has eight. It is evident that eight modes give greater variety of expression than two, an advantage for which even our modern indiscriminate use of the chromatic does not fully compensate. A mode is a manner. As in speech the speaker's manner shades the meaning of his words, sometimes even alters it, so in music the mode, or manner, determines the character of the composition (...) We do not find in the ancient modes the same violent contrasts of mood as in the modern. They combine a solemnity, a grandeur, with the most tender and fervent devotion. Their minor tendency gives not so much the impression of sadness as of great solemnity and awe; their major tendency, not so much the impression of merriment as of a tender and ardent devotion. Thus we have the combination that makes true prayer. (Ward, 1906, pp. 5–6).

A pedagoga (Ward, 1906, p. 8) conclui a sua explicação, dizendo que embora a *modalidade* seja, para muitos, um “livro fechado”, com estudo e dedicação poderemos entender esta linguagem e gradualmente entrar num universo de novas possibilidades estéticas e artísticas.

Para além de J. Ward, também C. Orff e J. Wuytack, seu discípulo, recorrem às sonoridades modais no ensino da música aos “pequeninos”.

Na primeira abordagem à aprendizagem musical, C. Orff propõe a utilização da escala pentatónica, que pela sua simplicidade melódica e harmónica, permite a realização de acompanhamentos e improvisações coletivas (Amado, 1999, p. 46). Embora comece pelo pentatonismo, tal como Z. Kodály, algo que se explica, também, pela importância dada à música tradicional e nativa (Gordon, 2007, p. 168), a *Orffschulwerk* promove, na iniciação musical, a exploração dos diferentes modos menores (fazendo uma análise aos conteúdos propostos, observa-se que os modos ‘antigos’ maiores – lídio e mixolídio - não constam da metodologia original).

Na compilação *Musik für Kinder*, C. Orff distribui o contacto e aprendizagem com as diversas tipologias melódicas na seguinte hierarquia: volume I – Pentatónico; volume II – Modo maior (bordões e acordes perfeitos); volume III – Dominantes no modo maior; volume IV – Bordões nos modos menores; V – Dominantes no modo menor; *Paralipomena* – material adicional (Frazee, 2006, pp. 26, 27).

Profundamente enraizada na *Orff-Schulwerk*, a metodologia de J. Wuytack contempla também, no primeiro nível, a utilização da escala pentatónica. Contudo, este pedagogo sustenta a importância da experienciação e execução modal desde ‘tenras’ idades, incluindo nos seus livros (3º e 4º níveis), inúmeras canções compostas por si e ainda uma significativa recolha de temas modais tradicionais de diversos países, bem como alguns exemplos do repertório erudito (Wuytack & Palheiros, 2015).

Indo ao encontro do que é proposto por E. Gordon, J. Wuytack (2015) sublinha a necessidade de oferecer às crianças um meio rico em métricas – binária, ternária, mista (5, 7, etc.) – e particularmente em estruturas melódicas – modos dórico, mixolídio, frígio, lídio e eólio, a par com os mais “comuns” maior (ou jónio) e menor harmónico. Para o pedagogo, a utilização de repertório com características modais oferece uma maior riqueza a nível melódico pois cada uma das escalas apresenta um carácter e sonoridade distintos (devido às diferentes sequências de tons e meios-tons) (Bourscheidt & Palheiros, 2012, p. 320).

Ao longo da sua vastíssima carreira de pedagogo e investigador, J. Wuytack tem se dedicado ao estudo aprofundado das escalas modais, mais concretamente dos sentimentos e ambientes próprios de cada modo, bem como do poder emocional que transmitem à pedagogia musical (Pastor, 2013, p. 102). Nesse sentido, é curioso observar as associações quase poéticas que o autor faz entre os sentimentos e as estruturas modais: *Dórico Eufórico* - Modo dórico; *Sinal Passional* - Modo Frígio; *Lídio Idílico* - Modo Lídio; *Mito Mixolídio* - Modo Mixolídio; *Eólio Nostálgico* – Modo Eólio (Wuytack & Palheiros, 2015)

Este autor foi ainda responsável pela inclusão dos modos maiores – lídio e mixolídio – na pedagogia Orff, dado que esta apenas contemplava, inicialmente, os modos ‘antigos’ menores – dórico, frígio e eólio (além da escala pentatónica e do modo jónio).

A ideia da importância de oferecer às crianças um meio rico e diversificado a nível melódico e tonal não é de todo consensual entre as metodologias estudadas. Efetivamente, vários são os pedagogos que não incluem a abordagem modal na sua obra metodológica, pelo menos numa primeira fase de aprendizagem.

Embora E. Willems (Simões, 1976, p. 7) insista fervorosamente na alternância e comparação entre o modo maior e menor, não faz uso das restantes estruturas modais, referindo mesmo que “se devem reservar as subtilezas modernas e exóticas para mais tarde (...) pois estas transcendem a capacidade recetiva das primeiras idades”.

Por outro lado, Z. Kodály (Choksy, 1981, p. 9) prioriza o uso da escala pentatónica nos primeiros anos de aprendizagem musical, pelo facto de acreditar que as crianças afinam mais facilmente nesta escala devido à ausência de meios-tons. A escolha do pentatónico como base para a construção do seu material didático deve-se, sobretudo, à influência da música tradicional e folclórica húngara (Silva, 2012, p. 69).

Já E. Gordon (2015, p. 86) recomenda que se evitem, numa fase principiante, canções e padrões tonais pentatónicos pelo facto de não contemplarem sétimo grau ou sensível. Considerada uma “tonalidade subjectiva” (2007, p. 168), o *pentatonismo* deve apenas ser introduzido, segundo o último autor, quando a criança desenvolver a audição e o sentido de tonalidade, bem como a capacidade de cantar afinadamente (Gordon, 2015, pp. 135, 136).

Relativamente à questão de ser difícil cantar intervalos de meio-tom, E. Gordon acredita que isso seja provável quando este intervalo é ouvido fora do contexto musical, isto é, sem referência ao centro tonal ou à tonalidade. Contudo, não apresentará qualquer dificuldade para a criança se for audiado, por exemplo, como uma cadência da sensível para a tónica no modo maior ou menor harmónico (Gordon, 2007, p. 169). Assim, se for devidamente compreendido dentro do seu contexto musical, o intervalo de 2ª menor será tão fácil de cantar quanto outro intervalo qualquer.

Regressando à forma como estão desenhados os *curricula* musicais, E. Bluestine (2000, p. 69) critica aqueles que se focam, quase exclusivamente, nas escalas pentatónicas, no modo maior e na métrica binária, alertando os professores para a importância da contemplação da diversidade tonal, métrica e estilística nos programas educativos. D. Lange (2005, p. 23) apresenta uma possível explicação para tal, afirmando que muitos educadores e músicos optam por ‘fugir’ do ensino e trabalho com as escalas modais devido à forma – essencialmente teórica e notacional -

como lhes foram transmitidos estes conteúdos enquanto alunos:

The tonalities were taught theoretically: D to D is Dorian, E to E is Phrygian, and so on; the tonalities were all written in C major with accidentals; or, they were explained using whole-steps and half-steps. The modes were seldom ever taught aurally, and to this day many musicians do not teach them because they are confusing. They are not as hard as some make them out to be. They can be quite simple if the adult allows him – or herself to think like a child (...) (Lange, 2005, p. 23).

Como foi referido na introdução deste projeto, a aprendizagem modal surge frequentemente associada à sua explicação teórica e notacional. Porém, as informações recolhidas põem em evidência a hipótese de que não só crianças em idade pré-escolar conseguem identificar diversas estruturas modais, como uma aculturação musicalmente rica em modos e métricas desde tenras idades trará, a curto e longo prazo, grandes benefícios para essas crianças.

Partindo dessa hipótese o presente estudo pretende aplicar os princípios defendidos por autores como E. Gordon, E. Bluestine, D. Lange, J. Wuytack ou H. Rodrigues, aferindo de que forma podem ser demonstrados e observados numa turma de crianças entre os 4 e 5 anos na Escola da OSMOPE, no Porto.

3. A experiência de ensino/aprendizagem implementada

3.1 Fundamentação da metodologia utilizada – pontos de partida

Após a revisão bibliográfica, torna-se pertinente, neste ponto, enquadrar a metodologia prática utilizada, tendo por base os pressupostos anteriormente descritos.

O presente estudo baseou-se, fundamentalmente, na Teoria de Aprendizagem Musical (TAM) de E. Gordon, mais concretamente na TAM para Recém-nascidos e Crianças em Idade Pré-escolar. Após o estudo detalhado das ideias teóricas deste pedagogo, foi delineada uma metodologia de ensino/aprendizagem que teve em vista a concretização e avaliação do referido projeto. Para além da TAM, foram considerados outros princípios orientadores que vão ao encontro da metodologia de E. Gordon, como o paralelismo entre o desenvolvimento da língua materna e o desenvolvimento musical, a ideia de *Som antes de símbolo* e a importância da ludicidade e do movimento na aprendizagem da criança.

Embora a Teoria de E. Gordon seja a principal fonte desta investigação, procurou-se ainda estudar as metodologias de outros importantes pedagogos, tais como E. Jaques-Dalcroze, C. Orff, E. Willems e Z. Kodály, no sentido de recolher as opiniões que apresentam acerca da temática escolhida.

A ideia para o projeto aqui descrito nasce de várias perspetivas: por um lado, e em primeiro lugar, surge da minha experiência enquanto aluna de Formação Musical, bem como do que tenho observado, no panorama educativo actual, ao longo da minha curta experiência enquanto docente; por outro lado, este estudo resulta também da reflexão sobre os princípios e opiniões de pedagogos e investigadores portugueses contemporâneos e das suas ideias acerca da organização dos *curricula* e diretrizes dos conservatórios e escolas de música em Portugal.

A investigação tem como universo de estudo uma turma de pré-iniciação musical, com idades entre os quatro e cinco anos. Esta escolha não terá sido ao acaso, pois é nesta faixa etária que se dá a grande assimilação de vocabulário (linguístico e musical), bem como o desenvolvimento da audição preparatória, termo cunhado e descrito, como referi, por E. Gordon.

Presidiu, pelas razões entretanto apontadas e descritas, a esta escolha, o facto de estas crianças não terem iniciado o estudo da notação e teoria musical – *tabula rasa* - pois pretendeu-se averiguar, com o projeto, se estas crianças conseguiam assimilar e compreender a sintaxe modal

com recurso a estratégias exclusivamente auditivas e sensoriais.

Por fim, resta mencionar que o projeto aqui descrito tem por base um modelo de investigação-ação, estrutura esta que sustenta o desenho da metodologia de estudo apresentada. Segundo C. Coutinho *et al.* (2009):

“A Investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior (...) no referencial de ensino-aprendizagem, poderemos arriscar dizer que a I-A é também uma forma de ensino e não somente uma metodologia para a estudar.”

A investigação-ação é assim um processo contínuo de teoria e prática, de confrontação de hipóteses no “laboratório” de ação (a escola). Não existe pedagogia sem ação refletida.

3.2 Objetivos específicos / descrição do modelo

Para a metodologia de ensino/aprendizagem implementada, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1 – Discriminar e reconhecer estruturas modais de canções familiares, nomeadamente os modos maior, menor harmónico, dórico e mixolídio;

2 – Identificar estruturas modais familiares em canções não-familiares;

3 - Improvisar padrões tonais em estruturas modais familiares partindo da performance de canções e padrões tonais familiares;

4 – Criar e potenciar estratégias e ferramentas de ensino-aprendizagem com vista ao desenvolvimento auditivo e oral de crianças de idade pré-escolar, particularmente ao

nível da audição do conteúdo melódico – tonal e modal;

Com o primeiro objetivo específico - **discriminar e reconhecer estruturas modais em canções familiares, nomeadamente os modos maior, menor harmónico, dórico e mixolídio** - pretendia-se que a assimilação e compreensão das diversas canções fosse feita partindo da aprendizagem por comparação baseada em processos exclusivamente auditivos e sensoriais.

Para concretizar este objetivo, seguiu-se um modelo de ensino/aprendizagem que consistia na audição e execução vocal de um grande número de canções nas várias escalas abordadas – modo maior, modo menor harmónico, modo dórico, modo mixolídio – recorrendo a estratégias lúdicas e cinestésicas – jogos, atividades de movimento (com bolas, lenços e outros objetos), etc.

Intercalando as “atividades de síntese” (explicadas no subcapítulo 3.6), procedeu-se ainda ao trabalho com padrões tonais (“atividades sequenciais”) nas diversas ‘tonalidades’. De forma a facilitar a compreensão e diferenciação modal, os padrões foram explorados com sílabas solfégicas, utilizando o sistema móvel.

Após a fase inicial de alargamento do vocabulário da turma, quer pela aprendizagem de um leque variado de temas, quer pelo trabalho com os padrões tonais, seguiu-se a comparação e discriminação modal com base no repertório familiar desenvolvido, processo auxiliado por um conjunto de estratégias que vão ser enumeradas mais à frente.

O segundo objetivo específico - **identificar estruturas modais familiares em canções não-familiares** – é aquele que melhor corresponde à problemática em estudo, resumindo a hipótese já apresentada.

Após a implementação da metodologia atrás referida, na qual se deu a comparação e discriminação de estruturas modais familiares em canções familiares, procedeu-se à audição e discriminação de estruturas modais familiares em canções não-familiares, processo esse que foi alvo de avaliação e análise no teste final do projeto. Nas semanas anteriores ao processo de avaliação, realizou-se um pré-teste, no qual se usaram diversas estratégias como o “jogo das cadeiras” explicado no subcapítulo 3.6. Este teste de “diagnóstico” teve como finalidade verificar se as crianças estariam preparadas para executar o teste final.

Já no terceiro objetivo específico - **improvisar padrões tonais nas estruturas modais referidas partindo da performance de canções e padrões tonais familiares** – pretendia-se

fortalecer as capacidades de execução e criação vocal em estruturas modais familiares, concretamente ao nível da afinação e qualidade tímbrica, através do contacto com uma diversidade de modos.

De forma a cumprir este objetivo, procedeu-se à aplicação do modelo de competências criado por Gordon, que apresenta duas fases – discriminação e inferência. Na aprendizagem por discriminação, as crianças aprenderam cantando e improvisando através de estratégias imitativas; mais tarde, na aprendizagem por inferência, os alunos foram convidados a aplicar o conhecimento a conteúdos não familiares, criando padrões tonais em forma de resposta aos padrões propostos pelo professor. Concretamente, foi pedido, aos participantes, que: identificassem o tom de repouso (tónica) de uma canção; identificassem o tom de repouso num conjunto de padrões tonais; criassem padrões tonais (tónica e dominante nos modos maior e menor harmónico ou tónica e subtónica – VII grau – nos modos dórico e mixolídio) em resposta a padrões executados pelo professor.

Por último, o quarto objetivo específico - **criar e potenciar estratégias e ferramentas de ensino-aprendizagem com vista ao desenvolvimento auditivo e oral de crianças de idade pré-escolar, particularmente ao nível da audição de conteúdo melódico - tonal e modal** - relaciona-se com a própria metodologia e prática de ensino aplicada na experiência de investigação-ação, metodologia esta que se encontra resumida no seguinte capítulo.

Assim, a aplicação, avaliação e posterior análise das estratégias concebidas constituiu a essência e o grande objetivo deste projeto, no sentido de desenvolver e aprimorar a compreensão melódica e tonal em crianças com as referidas idades.

3.3 Descrição dos conteúdos gerais e específicos

Para uma melhor perceção dos conteúdos utilizados neste projeto, optou-se pela sua divisão em dois grupos: **conteúdos gerais** e **conteúdos específicos**.

Conteúdos gerais

O presente estudo tem como grande foco o conteúdo melódico e tonal, concretamente ao nível das escalas modais. Muito embora a questão tonal, e em particular, modal, tenha estado no

centro da metodologia, quis-se oferecer, à turma investigada, uma experiência o mais real e completa possível. Assim, como não poderia deixar de ser, foram também abordados os conteúdos rítmicos, ainda que não recebendo enfoque didático. Para tal, trabalhou-se com duas métricas distintas – binária e ternária. Pela curta duração do projeto implementado, e como o grande objetivo era averiguar se as crianças conseguiam discriminar estruturas “melódico-modais”, e não rítmicas, não se trabalharam outras estruturas métricas, como as métricas “mistas” – Gordon utiliza a terminologia *métrica não usual emparelhada* (5) e *métrica não usual desemparelhada* (7) (ver nota de rodapé nº 3).

Conteúdos específicos

Devido às limitações inerentes ao projeto, como o reduzido tempo de aplicação e as idades em estudo, optou-se por abordar apenas quatro modos. Assim, seguiu-se a hierarquia de “tonalidades” proposta por Gordon.

Seguindo as orientações sequenciais da TAM (Gordon, 2015, p. 65), foram abordadas quatro “tonalidades” diferentes, sendo elas o modo maior, o modo menor harmónico, o modo dórico e o modo mixolídio. A escolha destas quatro sintaxes como ‘essenciais’ não foi feita ao acaso pelo pedagogo, resultando das suas investigações e reflexões aprofundadas. De seguida, encontram-se as escalas⁴ dos respetivos modos abordados.

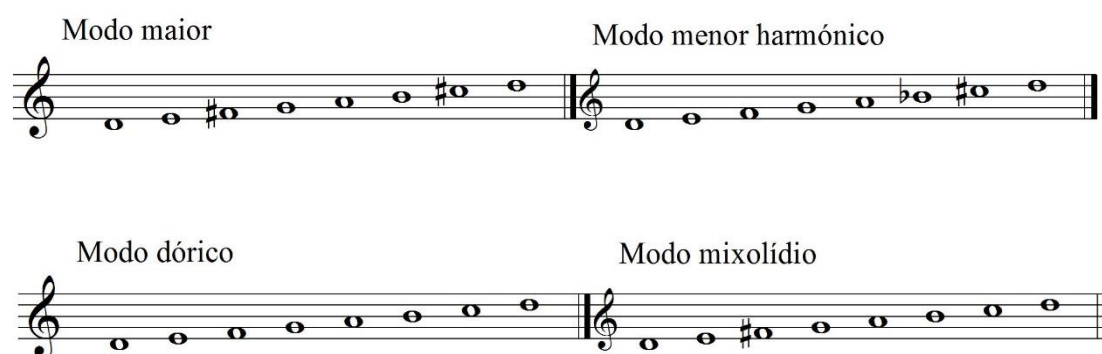


Figura 5 - Escalas dos modos abordados no projeto

⁴ As escalas apresentadas estão escritas a partir da nota ré por duas razões: primeiramente, as diferenças entre os modos tornam-se mais perceptíveis para o leitor; em segundo, e de acordo com o que é proposto por E. Gordon (2015), todas as canções e padrões tonais foram executados tendo ré como tónica absoluta pelo facto de este ser o âmbito mais confortável para a execução vocal de crianças entre os 4 e os 5 anos.

3.4 Descrição das competências

O desenvolvimento da audição tonal e melódica foi estruturado a partir da sequência de aprendizagem de competências proposta por E. Gordon (2015, p. 39), que contempla duas modalidades: discriminação e inferência. Na primeira (discriminação), o aluno aprende através da imitação, comparação e memorização, adquirindo o vocabulário que irá necessitar futuramente. Já na inferência, o aluno é convidado a generalizar o conhecimento apreendido na etapa anterior, utilizando-o em situações familiares ou não-familiares. O modo ou tipologia de ensino também diverge consoante as duas modalidades: a discriminação é regida pelo modo instrutivo de ensino (*teaching mode*), enquanto a inferência está associada ao modo avaliativo (*evaluation mode*).

Na seguinte tabela, organizam-se as competências de acordo com as duas modalidades acima apresentadas:

Tabela 3 - Sequência de competências

Sequência de competências		
	Discriminação	Inferência
Nível Auditivo / Oral	Reprodução de padrões de tônica e dominante nos modos maior e menor harmónico em contextos familiares	Identificação de padrões de tônica e dominante nos modos maior e menor harmónico em contextos não familiares.
	Reprodução de padrões de tônica e subtónica nos modos mixolídio e dórico em contextos familiares	Identificação de padrões de tônica e subtónica nos modos mixolídio e dórico em contextos não familiares.
Nível Associação verbal	Reprodução, com sílabas solfégicas, de padrões de tônica e dominante nos modos maior e menor harmónico em contextos familiares	Identificação de padrões de tônica e dominante nos modos maior e menor harmónico em contextos não familiares.
	Reprodução, com sílabas solfégicas, de padrões de tônica e subtónica nos modos mixolídio e dórico em contextos familiares	Identificação de padrões de tônica e subtónica nos modos mixolídio e dórico em contextos não familiares.

3.5 Justificação e fundamentação dos conteúdos e materiais didáticos

Embora a metodologia de E. Gordon esteja fortemente marcada pelos seus estudos e convicções pessoais, fruto de décadas de investigação (e considerada por muitos revolucionária, ou mesmo controversa), vários dos seus princípios encontram paralelo quer em metodologias de outros pedagogos, como se referiu (Z. Kodály, E. Willems, É. Jaques-Dalcroze ou C. Orff), quer em textos de investigadores da atualidade. A reflexão e pesquisa em torno das ideias que estes autores apresentaram e defenderam no campo da educação musical constituiu base científica para a criação dos materiais utilizados.

3.5.1 Cancioneiro

A pesquisa científica resultou, na prática, num cancioneiro modal realizado a partir do estudo e recolha em fontes distintas. Este, que conta com exemplos em variados modos e métricas, está apoiado em três contextos diferentes - identitário, histórico e pedagógico -, podendo ser consultado no anexo VI do presente documento (DVD).

O contexto identitário

O primeiro contexto, que explora a modalidade presente na música popular portuguesa, foi ilustrado com canções retiradas do *Cancioneiro Popular Português* (Giacometti & Lopes-Graça, 1981), elaborado por M. Giacometti com colaboração de F. Lopes-Graça, bem como de outro cancioneiro feito por Maria de Lurdes Martins, intitulado *Peças para crianças*, no qual a compositora harmoniza canções tradicionais modais para várias formações (*instrumental Orff*, flautas de bisel, vozes, etc.).

À partida, a introdução do contexto identitário era, para mim, um aspeto fundamental. Vários são os autores que insistem na importância do contacto da criança com música tradicional da sua cultura, como veículo de desenvolvimento, não só musical, mas também moral e pessoal. Z. Kodály (Choksy, 1981, p. 7) é um dos pedagogos que defende, com maior fervor, a utilização da música tradicional na aprendizagem musical, principalmente nos primeiros anos, afirmando que, da mesma forma que a criança tem uma língua materna, tem também uma língua musical materna, e como tal deve aprender com ela.

Em Portugal, salienta-se a vastíssima pesquisa de F. Lopes-Graça e M. Giacometti (1981), entre outros, que se dedicaram à compilação, por escrito, de partituras – outrora manuscritas ou apenas gravadas - da tradição musical do nosso país.

Por outro lado, a inclusão de repertório tradicional português faz bastante sentido, pois verifica-se a existência, no nosso cancionário, de vastos exemplares modais, onde dominam, além do modo maior, o mixolídio, o frígio e o eólio, a par com outras canções com características “exóticas” ou cromáticas (Giacometti & Lopes-Graça, 1981, p. 9). Como exemplos, vejam-se as canções: “Ó, ó, menino Ó” (tradicional Vinhais – Bragança) e “Oh que calma vai caindo” (tradicional Casegas - Covilhã) no modo dórico; “Azeitona Cordovili” (tradicional Quadrazais - Sabugal), “Lá em baixo vem o Entrudo” (Malpica do Tejo – Castelo Branco) e “Os amores d’azêtona” (Monsanto – Idanha-a-Nova) no modo frígio; “Stando dona Filomena” (Vinhais – Bragança) no modo mixolídio; “Andorinha gloriosa” (Figueira da Foz – Coimbra), “Estando Dona Infanta” (Oliveira do Hospital – Coimbra) ou “Linho Mourisco” (Póvoa de Lanhoso – Viana do Castelo) no modo eólio.

É curioso ainda notar a existência de temas parcialmente modais, ou nos quais há um uso acentuado do cromatismo, como é o caso das canções “Levanta-te Mineta” (tradicional Vinhais – Bragança), no qual há uma oscilação entre o modo dórico e menor harmónico, ou “Não se me dá que vindimem” (tradicional Monsanto – Idanha-a-Nova), exemplo de grande riqueza musical graças à alternância de compasso e à dualidade maior-menor.

Contexto histórico

Já o segundo contexto, histórico, debruça-se sobre canções de diferentes culturas e regiões do Mundo permitindo, aos alunos, contactarem com exemplos musicais e culturais menos familiares. A escolha deste segundo contexto justifica-se com a constatação que a música modal é parte integrante, e por vezes até dominante, do repertório de muitos países e regiões do globo, como se pode notar, por exemplo, na música grega, turca ou irlandesa.

Neste ponto, destacam-se os livros de Pedagogia Musical de J. Wuytack e Graça Boal Palheiros, particularmente o volume 3, onde o autor apresenta um vasto leque de repertório modal de todo o Mundo – canções, danças, etc. -, bem como propostas de atividades didáticas ou harmonizações dessas melodias originais para *instrumental Orff*.

Para além desta valiosa recolha de J. Wuytack, sublinha-se ainda a pesquisa feita pela própria investigadora no sentido de complementar o material do pedagogo. Repare-se ainda nas diferentes

estratégias usadas de acordo com a complexidade melódica das canções: os temas mais simples foram cantados em sílaba neutra ou por vezes com o texto enquanto os mais complexos foram utilizados em atividades de escuta ativa, de movimento ou jogos.

Contexto pedagógico

O material pedagógico de E. Gordon – em particular o livro *Music Play* da série *Jump Right In* - esteve também muito presente no projeto, representando o terceiro contexto. Este livro está estruturado da seguinte forma: cada canção está acompanhada de uma atividade (associada ao movimento e à ludicidade) e de uma sequência de procedimentos a seguir. Paralelamente, foram usados os livros de canções da professora Beth Bolton, discípula de E. Gordon que criou cancionários seguindo a sua metodologia.

Devido ao facto da Teoria de Aprendizagem Musical promover e defender a utilização o mais rica possível de tonalidades e métricas, os temas criados por E. Gordon e pelos seus colaboradores adequam-se perfeitamente ao projeto em estudo, primando pela sua funcionalidade e utilidade em sala de aula – sublinha-se, nas canções, as linhas melódicas fáceis e intuitivas, as estruturas formais simplificadas, o âmbito intervalar reduzido (que facilita a aprendizagem – audição e canto - de crianças com as idades referidas) e a presença enfatizada do movimento cadencial (V – I ou VII – I) que reforça a assimilação do tom de repouso e da própria tonalidade.

Por fim, foram usados outros materiais originais de J. Wuytack (2015).

3.5.2 Outros materiais didáticos

Resta ainda referir os materiais extramusicais que foram utilizados no desenvolvimento do projeto. Para E. Gordon (2015, p. 150), o uso de objetos ou instrumentos nas aulas com bebés e crianças em idade pré-escolar deve estar limitado ao máximo, dado que a presença destes na sala pode perturbar a concentração das crianças, tirando o foco ao que é essencial – a Música.

Assim, o pedagogo recomenda que os professores se cinjam aos materiais essenciais - como os lenços de tecido, sacos de grãos, bolas, trampolins, “paraquedas” (grandes panos de tecido) e outros objetos discretos – elementos estes que devem ser usados como potenciadores e facilitadores da aprendizagem musical.

Neste projeto concreto, foram usados os lenços de tecido – para atividades livres de movimento -, uma bola – para auxiliar na consciência rítmica e frásica - e o paraquedas –

empregue na canção de despedida no fim de cada sessão. Para além destes, sublinha-se a presença do teclado (num canto da sala), usado como forma de sustentar a performance coletiva e auxiliar o trabalho do professor.

3.6 Descrição das opções metodológicas

Ao longo da implementação e realização do projeto, foram utilizadas diversas estratégias didáticas que serão explicadas de seguida. Enquanto algumas ferramentas estavam já definidas *a priori*, outras foram surgindo de momentos reflexivos após as sessões de trabalho com a turma.

3.6.1 Ritual de abertura e Canção do Adeus

De acordo com o que propõem diversos pedagogos, a performance da canção de abertura nas aulas de Iniciação Musical é de extrema importância. Em primeiro lugar, este “ritual” inicial funciona como uma introdução para a aula que se segue, permitindo que os alunos se concentrem e entrem no espírito e ambiente musical. Depois, por ser uma canção que todos conhecem, e na qual participam geralmente de uma forma ativa, os alunos sentem-se mais motivados o que contribui para uma aula mais produtiva e dinâmica.

Este momento funciona geralmente como uma saudação – “Olá!” ou “Bom dia!” -, permitindo que os alunos e o professor se cumprimentem. Para dar início às sessões de aplicação do projeto, escolheu-se o tema “Olá, bebé” da autoria da Companhia de Música Teatral, embora se tenha substituído a palavra “bebé” pelo nome de cada aluno, como se observa na seguinte partitura.

Olá!

Companhia de Música Teatral
Paulo Rodrigues

O - lá, Gon - çalo Di-gui di-gui dum di-gui da - da - iê! O - lá, Ma -
ria Di-gui di-gui dum di-gui da - da - iê! Da-da - iê di-gui da - da - iê di-gui da - da
di-gui da - iê da - iê! Da-da - iê di-gui da - da - iê di-gui da - da di-gui da - iê da - iê!

Figura 6 - Canção de abertura

Geralmente, as aulas iniciavam com todos sentados em círculo, sendo que o professor e os restantes colegas “chamavam” (cantando) dois elementos de cada vez, como se mostra na figura acima. Quando eram chamadas, as crianças dirigiam-se para o centro do círculo e pegavam no lenço de tecido que estava no chão. De seguida, movimentavam-se de acordo com a música, movendo o lenço de um lado para o outro no tempo da canção. Por fim, quando a canção chegava ao fim, o par soltava o lenço, deixando-o cair suavemente, e regressava ao círculo. Procedia-se desta forma até que todos tivessem sido chamados.

Por outro lado, a canção do adeus marca o fim da aula, criando expectativa e entusiasmo pela próxima sessão. Para tal, optou-se pela adaptação de um tema de E. Gordon intitulada originalmente “Roll the ball like this!” (Valerio et al., 1998). Procurou-se fazer uma letra em português que fosse simples e representasse o momento da despedida, convocando todos os alunos. Geralmente, esta canção era executada com um grande pano de tecido – ao qual E. Gordon chama “paraquedas” -, para baixo do qual iam as crianças depois de ser chamado o seu nome. A atividade terminava quando todos se tinham despedido.

Canção do Adeus

Moderato Música: Edwin Gordon

A - - deus, deus, a - deus, Che - gá - mos ao fim!
A - deus, Ga - bri - ela, Che - gá - mos ao fim!

A - - deus deus, a todos, Vol - tem pa - ra mim!
A - deus E - du - ardo, Vol - tem pa - ra mim!

B
A - - deus deus, a to - dos, Vol - tem pa - ra mim!
A - deus E - du - ar - do, Vol - tem pa - ra mim!

Figura 7 - Canção do Adeus

Note-se, na partitura, que a 2ª frase original do tema (A) sofreu adaptações ao nível melódico e harmónico (ver frase B), de forma a criar maior interesse musical.

3.6.2 “Atividades de síntese”

O termo “atividades de síntese”, da autoria de H. Caspurro (2006, p. 250), pretende designar todos os momentos performativos e criativos em sala de aula, no qual os alunos são chamados a participar em conjunto, cantando, movimentando-se e explorando. Estas atividades têm como objetivo “reforçar a transferência e generalização dos conteúdos e competências trabalhados nas «atividades sequenciais»” (Caspurro, 2006, p. 250). E. Gordon (2000) designa estas experiências por “classroom activities” (em português “atividades de sala de aula”).

É fulcral que a aula comece e termine com atividades de síntese (Todo), pois sem estas não fará sentido recorrer às atividades sequenciais (Partes), como é o caso do trabalho com padrões (Bluestine, 2000, p. 21). Como o próprio nome indica, estas atividades pretendem ser um resumo e uma sistematização dos conteúdos que foram trabalhados durante a aula. No presente estudo, as atividades de síntese incluíram a performance de temas em grupo – quer com texto, quer com sílaba neutra -, a audição ativa da música, a realização de atividades de movimento e jogos musicais, etc.

Canções sem texto vs. canções com texto

Segundo Gordon, é necessário que a grande maioria das canções utilizadas em sala de aula seja executada sem texto, pois “quando as crianças ouvem música com palavras, não conseguem concentrar-se nem na música nem nas palavras”(Gordon, 2015, p. 58). De facto, quando as crianças escutam ou cantam canções com texto, distraem-se mais facilmente dos aspetos intrinsecamente musicais, como a métrica ou a tonalidade.

O facto de se preferirem canções sem texto, pela potenciação do foco nos elementos musicais básicos, não significa que as canções com texto devam ser completamente excluídas das aulas de Música. Na verdade, a utilização de repertório com palavras pode e deve ser empregue como estratégia de motivação e forma de interação mais “tradicional” entre o professor e os alunos (Valerio et al., 1998). Como vimos anteriormente, o texto é frequentemente utilizado nas canções de abertura ou adeus, como forma de saudar os alunos.

De todo o modo, W. Valerio *et al.* afirmam ainda que pela criação de um vocabulário musical rico e diverso através da audição e performance de canções com sílaba neutra, tornar-se-á mais fácil, para as crianças, a utilização da linguagem nas canções com texto. Assim, o livro *Music Play* oferece tanto canções e cantos rítmicos sem palavras, como com palavras.

Atividades lúdicas e de movimento

Ao longo da realização do projeto, o movimento e a ludicidade estiveram sempre presentes nas aulas como potenciadores da assimilação e compreensão musical. Assim, os temas cantados ou ouvidos foram sendo acompanhados por diversas atividades, como coreografias em grupo ou a pares, exploração livre do espaço com recurso a lenços, atividades com bola e outros jogos - jogo do espelho ou jogo das cadeiras.

3.6.3 Atividades sequenciais

As atividades sequenciais – *learning sequence activities*, no original (Gordon, 2000) - resumiram-se ao trabalho com padrões tonais e rítmicos, embora se tenha dado maior relevo aos conteúdos tonais, dada a problemática em estudo.

Em Música, um padrão é “a unidade musical mais pequena que somos capazes de perceber para desenvolvermos a compreensão da estrutura tonal ou rítmica de uma obra. É constituída por um conjunto de duas ou mais alturas ou de duas ou mais durações cuja função e lugar é (...) essencial para o estabelecimento da respetiva sintaxe”(Caspurro, 2007, pp. 7, 8).

A ideia de que não se audia nota a nota, isoladamente, mas sim conjuntos de alturas ou durações é defendida por diversos autores, como J. Mursell (Caspurro, 2007, p. 5) pioneiro na definição de padrão sonoro, E. Gordon (2000) e E. Bluestine (2000, pp. 42, 43), tendo por base o princípio da Gestalt de que “o Todo é maior que a soma das suas partes”, como veremos no tópico **3.6.4**.

Para E. Bluestine (2000, p. 19), os exercícios com padrões têm três funções:

1. São um elemento fulcral no processo TODO-PARTE-TODO;
2. Dão oportunidade aos professores de ouvirem individualmente cada um;
3. Fornecem dados sobre a compreensão de cada aluno.

Como se disse, o trabalho com padrões tonais ou rítmicos deve seguir a sequência - *Todo Parte Todo*, e desta forma, intercalar a performance e/ou audição de canções. A execução de padrões não deve exceder os 10 minutos em cada sessão para que não se torne cansativo ou maçador.

Para a presente experiência, foram explorados 4 modos – modo maior, modo menor harmônico, modo dórico e modo mixolídio – e, conseqüentemente, padrões tonais nas mesmas “tonalidades”. Por forma a caracterizar cada modo, foram utilizadas as duas funções tonais essenciais para cada um: nos modos maior e menor harmônico executaram-se padrões de tónica (Maior e menor, respetivamente) e de dominante (V grau); nos modos mixolídio e dórico realizaram-se padrões de tónica (*finalis* – I grau) e subtónica (VII grau).

De seguida, encontram-se exemplos de padrões tonais nos 4 modos explorados retirados do livro Music Play (Valerio et al., 1998):

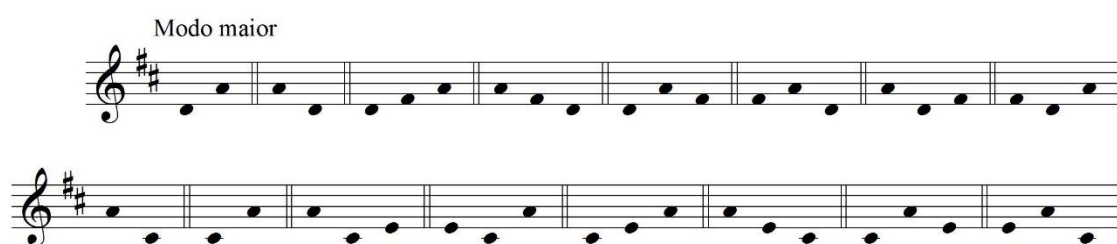


Figura 8 - Exemplo de padrões tonais no modo maior

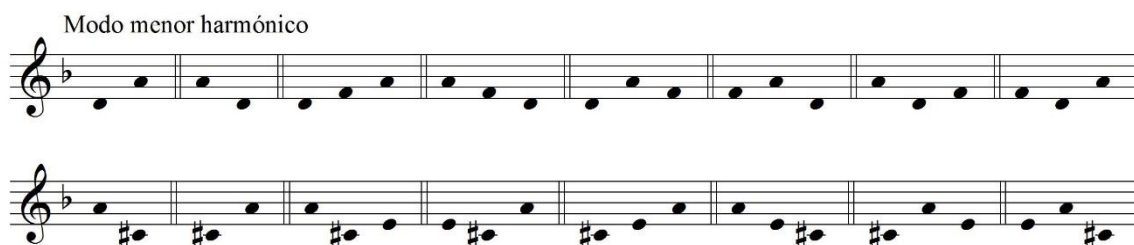


Figura 9 - Exemplo de padrões tonais no modo menor harmónico

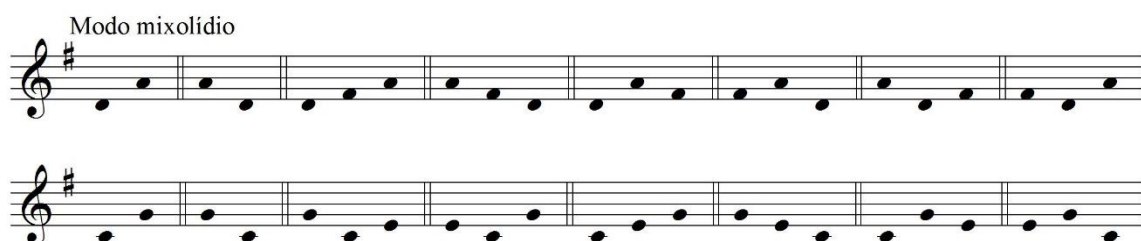


Figura 10 - Exemplo de padrões tonais no modo mixolídio

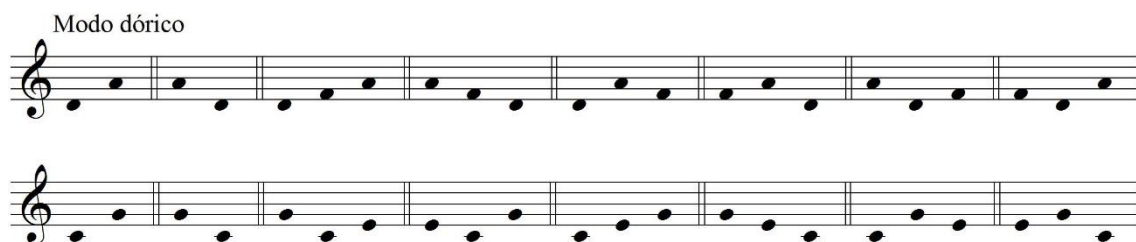


Figura 11 - Exemplo de padrões tonais no modo dórico

Na aplicação concreta do projeto que realizei com as crianças, usei o sistema móvel na execução de padrões tonais, dada a sua importância no desenvolvimento da comparação e discriminação modal; porém, e procurando limitar a eventual confusão por parte das crianças, procedi a duas pequenas alterações. Com efeito, no sistema móvel defendido por E. Gordon, a nota si toma o nome de “ti” pois a sílaba “si” está reservada para o sol sustenido no modo menor harmônico (único ‘acidente’ necessário no **sistema de dó móvel com a tonalidade menor a começar em lá**).

Apesar de estes alunos não estarem ainda familiarizados com o solfejo oral no sistema fixo, todos conheciam já os nomes das “sete” notas musicais (teclas brancas do piano). Assim, de forma a não provocar estranheza ou desorientação, optou-se pela utilização da sílaba “si” para a nota com o mesmo nome (si) e da mudança da sílaba “si” para “sul” quando se pretendia cantar a nota sol sustenido (sensível) na tonalidade menor harmônica.

3.6.4 Princípio Todo-Parte-Todo – a importância do contexto

A Teoria e Metodologia de E. Gordon está assente numa série de grandes lemas educativos, que se relacionam e interligam entre si. Explicou-se já, na revisão da literatura, a importância que tem o princípio “Som antes de símbolo” na aprendizagem, seja esta musical ou não. Este princípio basilar é flanqueado por outros vetores, tributários da *Gestaltpsychologie*, sobre a importância da percepção do *todo* como processo cognitivo das partes, que se traduz na sequência Todo – Partes – Todo: a percepção da forma em si mesma é diferente da percepção dos aspetos físicos da forma (pois, como acentuou K. Koffka, o “todo é outra coisa, é diferente da soma das partes”).

Para Gordon, a aprendizagem deve seguir esta sequência, quer sob o ponto de vista micro, meso ou macro curricular, sequência esta que se pode resumir em três passos (Walters apud Bluestine, 2000, p. 18):

1. Introdução – primeiro contacto com o todo;
2. Aplicação – estudo aprofundado das partes (padrões);
3. Reforço – maior entendimento do todo.

Em termos práticos, a sequência de aprendizagem de um tema deve contemplar, sensivelmente, os seguintes estádios (Bluestine, 2000):

- 1) A turma aprende uma nova canção ou ouve uma obra musical;
- 2) a turma ouve e entoa ou canta padrões (inspirados ou semelhantes à música estudada);
- 3) a turma regressa à canção ou obra com maior conhecimento da sua estrutura

Assim, podemos dizer que as “atividades de síntese” (Caspurro, 2007, p. 250) ou “atividades de sala de aula” (termo utilizado por Gordon), - onde se incluem a performance vocal e instrumental, jogos, atividades de movimento, etc. - representam o “todo” enquanto as “atividades sequenciais” - realização de padrões, exercícios diversos - correspondem às “partes”. É necessário pois que, ao longo da aula, haja uma articulação e complementaridade das duas tipologias práticas de forma a que a compreensão ocorra de forma mais natural e mais profunda.

3.6.5 Estratégias criadas ou adaptadas pela investigadora

Associação dos modos a cores



Figura 12 - Ilustração da aplicação da estratégia das cores

Como o grande objetivo deste estudo era o de promover a discriminação auditiva das estruturas modais, era fundamental a utilização de uma estratégia que permitisse aos alunos diferenciar os quatro modos abordados.

Por ser um projeto de cariz sensorial, à margem da teoria, leitura e escrita, concluiu-se que não seria adequado recorrer à nomenclatura teórica ou notacional como forma de identificar e distinguir as escalas utilizadas. Assim, considerou-se que o método mais simples e intuitivo seria o de associar os diversos modos a algo que fizesse parte do universo das crianças, como era o caso das cores. Resta dizer que a associação dos modos às cores só começou a ser feita, sensivelmente, a meio da implementação do projeto, dado que nas semanas iniciais se procurou apenas expor a turma a uma diversidade de canções em diferentes “tonalidades”.

Se por um lado o desenho e a pintura estão muito presentes no quotidiano escolar e pessoal destas idades – nesta faixa etária há geralmente um grande gosto pelo desenho e trabalho com as cores e a plástica -, há também inúmeros estudos e investigações que relacionam as cores com a música, em distintos parâmetros. Veja-se o exemplo de Isaac Newton ou Alexander Scriabin, e tantos outros, que se dedicaram ao estudo da correspondência entre notas musicais e cores. Ou

ainda a associação que é feita entre cores e caracteres musicais. Como é curioso também notar que os termos “tons”, “tonalidades” ou “cromatismos” se aplicam tanto à área da música como à área da plástica...

Na prática, a escolha da cor para cada modo foi feita pelos próprios alunos, tendo havido algum cuidado para que a seleção fosse feita apenas com base no conteúdo modal. Para tal, os alunos ouviram quatro trechos melódicos – um em cada modo - acompanhados ao piano no qual se procurou usar a mesma métrica e andamento e (sensivelmente) os mesmos elementos rítmicos. Como a utilização de texto podia ser um fator influenciador na decisão das crianças, todas as melodias foram interpretadas em sílaba neutra. Após a escuta atenta, cada aluno foi convidado a escolher uma cor para cada melodia, tendo-se selecionado a cor que gerava maior consenso para cada caso.

Assim, após a contagem dos resultados, constatou-se que o modo maior foi associado à cor vermelha, o modo menor harmónico ao roxo, o modo mixolídio ao amarelo e o modo dórico ao verde-claro. Embora a questionação e reflexão em torno das escolhas tomadas não seja o propósito deste estudo, é curioso notar como os resultados vão ao encontro do carácter ‘standard’ de cada modo - o modo maior, aberto e quente associado à cor vermelha; o modo menor harmónico, mais escuro, dramático e emotivo, ilustrado pela cor roxa; o mixolídio, festivo, jovial e extrovertido, representado pelo amarelo; e o dórico, introvertido, místico e ritualista, ligado ao verde-claro (Wuytack & Palheiros, 2015).

Para facilitar o processo de associação e discriminação, foram utilizadas quatro caixas de sapatos que foram forradas com as cores mencionadas. À medida que se dava a aprendizagem de novos temas, os alunos iam fazendo desenhos dessas canções e colocando nas caixas respetivas. Assim, após a performance de um tema no modo dórico, por exemplo, era pedido a um aluno que fizesse um desenho a ilustrar a canção que seria depois colocado na caixa verde-clara, tendo-se repetido o processo para todas as canções aprendidas. O conjunto das ilustrações está disponível para consulta em anexo (ver Anexo VII no DVD).



Figura 13 - Exemplo de ilustração feita por um aluno

Por ter funcionado de forma positiva, e pelo facto de ter sido a principal técnica de discriminação modal, considerou-se que faria sentido que o teste final fosse feito usando esta estratégia, algo que vai ser explicado nos instrumentos de análise.

Jogo das cadeiras – uma aplicação concreta da estratégia das cores



Figura 14 - Ilustração do jogo das cadeiras

Um dos jogos utilizados como estratégia lúdica de discriminação modal e ainda como forma de avaliação pré-teste foi o famoso “jogo das cadeiras”, embora com uma ligeira adaptação. Esta atividade revelou-se também um sucesso, pois por um lado, contribuiu para uma grande motivação e vivacidade na aula, visto que os alunos adoravam o jogo, e por outro, permitiu aferir o desenvolvimento da compreensão modal até à data, embora de uma forma bastante informal e descontraída.

A primeira parte da atividade processa-se como o jogo original: colocam-se, no centro da sala, um conjunto de cadeiras (sempre uma a menos do que o número total de participantes) organizadas em círculo e voltadas para fora. De seguida, quando o professor começa a cantar e/ou tocar, os alunos iniciam a circulação em roda à volta das cadeiras. Quando a música para, cada um tem que encontrar rapidamente uma cadeira livre e sentar-se. Quem fica de fora perde essa ronda sendo que o jogo reinicia, de seguida, com menos esse participante e menos uma cadeira. O jogo termina quando sobrar apenas um participante, que é nomeado vencedor.

De forma a melhor servir ao objetivo idealizado – aferir a capacidade de discriminação modal – foram feitas algumas adaptações à versão original do jogo. Primeiramente, é importante referir que os trechos improvisados pelo professor variavam, no conteúdo modal, de ronda para ronda (em cada ronda, o professor cantava e tocava uma melodia num modo diferente, dentro dos 4 modos abordados).

O jogo desenrolava-se da forma descrita anteriormente, mas com um acrescento: cada vez que terminava uma ronda e um aluno perdia, era-lhe dada a oportunidade de se “salvar” e permanecer no jogo se acertasse no modo da melodia que tinha sido executada nessa ronda. Se o aluno acertasse, o jogo continuava com o mesmo número de participantes. Se o aluno errasse na identificação do modo, saía do jogo e este retomava, com menos uma cadeira. Como os alunos não sabiam o nome dos modos, a escolha era feita através das cores.

4. Metodologia de estudo

4.1 Objetivos e procedimentos

Como foi referido anteriormente, o projeto aqui descrito apresenta uma experiência de aprendizagem que visa o desenvolvimento da capacidade de identificação e compreensão de estruturas melódicas diversas em contextos não familiares, em particular, quatro modos – maior, menor harmónico, mixolídio e dórico – sustentada, metodologicamente, na TAM.

Para tal, foi feito, numa primeira fase, um estudo exaustivo da teoria do autor incluindo seus procedimentos e instrumentos de aplicação prática, bem como respetivo enquadramento no contexto da investigação que sobre o mesmo tema tem vindo a ser realizada, assuntos estes abordados no 2º capítulo. Seguidamente, elaborou-se a metodologia de ensino/aprendizagem exposto na secção anterior.

O capítulo que aqui se inicia pretende ser uma descrição da metodologia aplicada no projeto concreto, desde a descrição da amostra e enquadramento escolar, até à observação das estratégias e ferramentas utilizadas para a concretização e aferição da problemática enunciada. Por forma a obter respostas às questões de estudo, nomeadamente e recapitulando, à hipótese de que crianças em idade pré-escolar são capazes de identificar diferentes escalas modais em repertório diverso, recorreu-se a diversos instrumentos de análise - teste diagnóstico (T1), diário de bordo e registos áudio das sessões (método de avaliação contínua) e teste final (repetição de T1 e realização de T2) -, elementos estes que serão explicitados no subcapítulo 4.3.

Para que se consiga perceber, com mais clareza, os procedimentos realizados no projeto, apresenta-se, de seguida, um cronograma com as diversas fases de implementação e avaliação do estudo.

Tabela 4 - Cronograma da preparação e aplicação do projeto

Procedimentos	setembro - fevereiro	março	abril	maio	junho	julho	agosto
Preparação dos materiais e metodologia							
Teste de diagnóstico (T1)							
Implementação do projeto							
Teste final (repetição de T1 + realização de T2)							
Análise de resultados							

4.2 Definição e constituição da amostra

4.2.1 Breve enquadramento do contexto escolar

Devido ao facto de o projeto ter sido implementado numa escola distinta da escola de música onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada, far-se-á uma sucinta apresentação da instituição.

A Escola da OSMOPE – Creche, Jardim de Infância e 1º ciclo – é uma escola do ensino regular sediada na freguesia de Bonfim, na cidade do Porto, que conta atualmente com cerca de 250 alunos, entre os 0 e os 10 anos. A sigla - originalmente *Obra Social do Ministério das Obras Públicas* – adquiriu mais tarde outro significado – *Organização Social Movimento Pontes Educativas* – aquando a reconfiguração desta em Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Profundamente dedicada à expressão artística e à valorização da individualidade de cada um, esta escola apresenta-se como um espaço inovador, que se propõe a combater “o muito de rigidez e rotina que existe nas (nossas) escolas” (Berény, n.d.).

Embora sendo uma escola do ensino regular, a Escola da OSMOPE tem a particularidade de incluir, no seu plano curricular, música, expressão plástica e movimento desde o berçário até ao 1º ciclo. Geralmente, cada turma tem um bloco semanal de Educação Musical com a duração de 30 minutos (para a creche) e 45 minutos (Jardim de Infância e 1º ciclo).

Para além deste aspeto, esta instituição oferece ainda uma série de atividades extracurriculares como Ballet, Dança Criativa, Piano, Guitarra, Violino e Inglês.

4.2.2 Descrição dos participantes

O projeto foi implementado durante cerca de 4 meses, entre dia 9 de março de 2017 e dia 18 de julho de 2017, numa turma de pré-escolar na instituição mencionada. Embora a turma tenha alunos com idades entre os 3 e os 5, apenas participaram no estudo os alunos com 4 e 5 anos (note-se que algumas crianças fizeram 6 anos no decorrer da experiência, porém, para a recolha dos dados, foi tida em conta a idade que apresentavam no início do projeto).

A escolha de não incluir as crianças mais novas deveu-se ao facto de se considerar que isso tornaria o projeto demasiado ambicioso, nomeadamente face aos constrangimentos temporais e diferenças de desenvolvimento cognitivo e motor entre as idades referidas.

Assim, o universo de estudo era constituído por quinze alunos – oito meninos e sete meninas. Na tabela seguinte, estão enumerados os diferentes alunos, a idade e género respetivo e ainda a frequência ou não de aulas de música, como atividade extracurricular. De forma a proteger a identidade de cada criança, os nomes foram substituídos por números.

Tabela 5 - Dados dos participantes no projeto

Alunos	Género	Idade em Fevereiro de 2017	Frequência de aulas de música como atividade extracurricular durante o projeto
Aluno 1	M	5 anos	Não
Aluno 2	M	5 anos	Sim (aulas de Guitarra na OSMOPE)
Aluno 3	M	5 anos	Não
Aluno 4	F	5 anos	Não
Aluno 5	M	5 anos	Não
Aluno 6	F	5 anos	Sim (aulas de Iniciação Musical numa Escola de Música)
Aluno 7	F	5 anos	Não
Aluno 8	F	5 anos	Não
Aluno 9	F	5 anos	Não
Aluno 10	F	4 anos	Não
Aluno 11	F	5 anos	Não
Aluno 12	M	4 anos	Não
Aluno 13	M	5 anos	Não
Aluno 14	M	5 anos	Não
Aluno 15	M	5 anos	Não

4.3 Instrumentos de análise

Os instrumentos de análise são ferramentas indispensáveis na investigação-ação, permitindo aferir, não só as condições iniciais do universo escolar, bem como a eficácia da metodologia implementada, e consequentemente, a capacidade pedagógica do próprio investigador.

No sentido de se obter o maior número de dados, neste estudo foram utilizados três instrumentos de medida, em momentos diferentes, que contribuíram para uma melhor e mais objetiva avaliação: um teste diagnóstico (T1), aplicado antes do desenvolvimento do estudo; um diário de bordo, complementado com registos áudio das sessões, que facilitaram, não só o acompanhamento do progresso dos alunos, como também a percepção do efeito das estratégias empregues pelo professor/investigador; por fim, um teste final, que consistiu na repetição do teste diagnóstico (T1) e ainda na realização de outro teste (T2), pensado e desenvolvido de acordo com os procedimentos levados a cabo ao longo do desenrolar do estudo, e que tinha como finalidade a averiguação da evolução das crianças na identificação de conteúdo modal diversificado.

4.3.1 Teste diagnóstico – T1

Quando se optou pela escolha desta problemática, e ao longo da reflexão em torno do tema e da sua aplicabilidade, uma das questões mais complexas que foram surgindo relacionou-se, precisamente, com a estruturação e elaboração do teste de diagnóstico, elemento este que se pretendia que aferisse a capacidade de compreensão musical – concretamente da comparação de conteúdo melódico e modal diverso - no início da implementação do projeto.

À partida, a realização de um teste auditivo no qual se perguntaria “qual o modo ouvido”, não faria qualquer sentido. Se por um lado, os alunos não estavam familiarizados, auditiva e sensorialmente, com as estruturas modais abordadas, muito menos estariam confortáveis com o seu reconhecimento notacional ou teórico, algo que iria totalmente contra ao propósito da investigação. Posto isto, e depois de algum período de ponderação, concluiu-se que a opção mais adequada seria a criação de um teste semelhante aos testes de aptidão de Gordon e que fosse ao encontro da temática estudada.

Resumidamente, o teste apresentava uma série de exercícios nos quais era pedido às crianças que comparassem auditivamente dois trechos musicais, dizendo se seriam iguais ou diferentes.

Neste caso, o aspeto que marcava a semelhança ou diferença entre os trechos era o modo da melodia sendo que tudo o resto se mantinha igual.

As faixas de áudio foram criadas tendo em vista um conjunto de dimensões. Em primeiro lugar, como o propósito seria averiguar se os dois trechos ouvidos seriam iguais ou não, a nível melódico (modal), tornava-se necessário que os restantes conteúdos fossem o mais possível neutros. Assim, todos os exercícios apresentavam a mesma métrica, compasso e número de compassos. A única coisa que se podia ou não alterar, dentro do mesmo exercício, seria o “modo” da melodia, sendo que o ritmo “melódico” se mantinha sempre igual.

Depois, pelo facto da metodologia Gordon recorrer ao sistema móvel e por utilizar, como tom mais confortável, a nota ré (acima do dó central), todos os exemplos tinham esta como nota de repouso, embora estivessem construídos sobre modos diferentes. Por fim, houve um esforço para criar melodias simples e intuitivas, com células rítmicas com pouca complexidade e nas quais estivessem bem claras as mudanças de modo ou “tonalidade”.

Por se estar a trabalhar com crianças com 4 e 5 anos, que não estão ainda familiarizadas com a leitura e escrita linguísticas e numéricas, e à semelhança do que acontece no *Audie*, teste de aptidão de E. Gordon, foram usadas imagens familiares, e não números ou letras, para identificar os exercícios.

A atividade foi realizada da seguinte forma: em cada exercício (representados pelas imagens), os alunos ouviam duas pequenas frases que podiam ser exatamente iguais ou apresentar diferenças ao nível melódico (como se estivessem transformadas noutra modo). Se a criança considerava que as frases ouvidas eram rigorosamente iguais tinha que assinalar as duas caras iguais (menino – menino), como se mostra no exercício da sapatilha. Se por outro lado o aluno considerava que os trechos apresentavam uma ou mais diferenças a nível melódico, teria que sublinhar as duas caras diferentes (menino – menina), como ilustra o exemplo da chávena.

Os primeiros 3 exemplos acima da barra preta – sapatilha, chávena e mão – foram usados como exemplos para explicar a realização do exercício. Os restantes foram feitos por cada aluno individualmente.

Melodias do teste de diagnóstico

The image displays twelve musical staves, each representing a different diagnostic melody. Each staff begins with a treble clef and a 4/4 time signature. The melodies are as follows:

- Sapatilha:** A sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.
- Chávena:** A sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.
- Mão:** A sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.
- Lápis:** A sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.
- Elefante:** A sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.
- Barco:** A sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.
- Bola:** A sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.
- Flor:** A sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.
- Casa:** A sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.
- Livro:** A sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.
- Maçã:** A sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.
- Saxofone:** A sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.
- Palhaço:** A sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.

Figura 15 - Melodias do teste de diagnóstico - T1

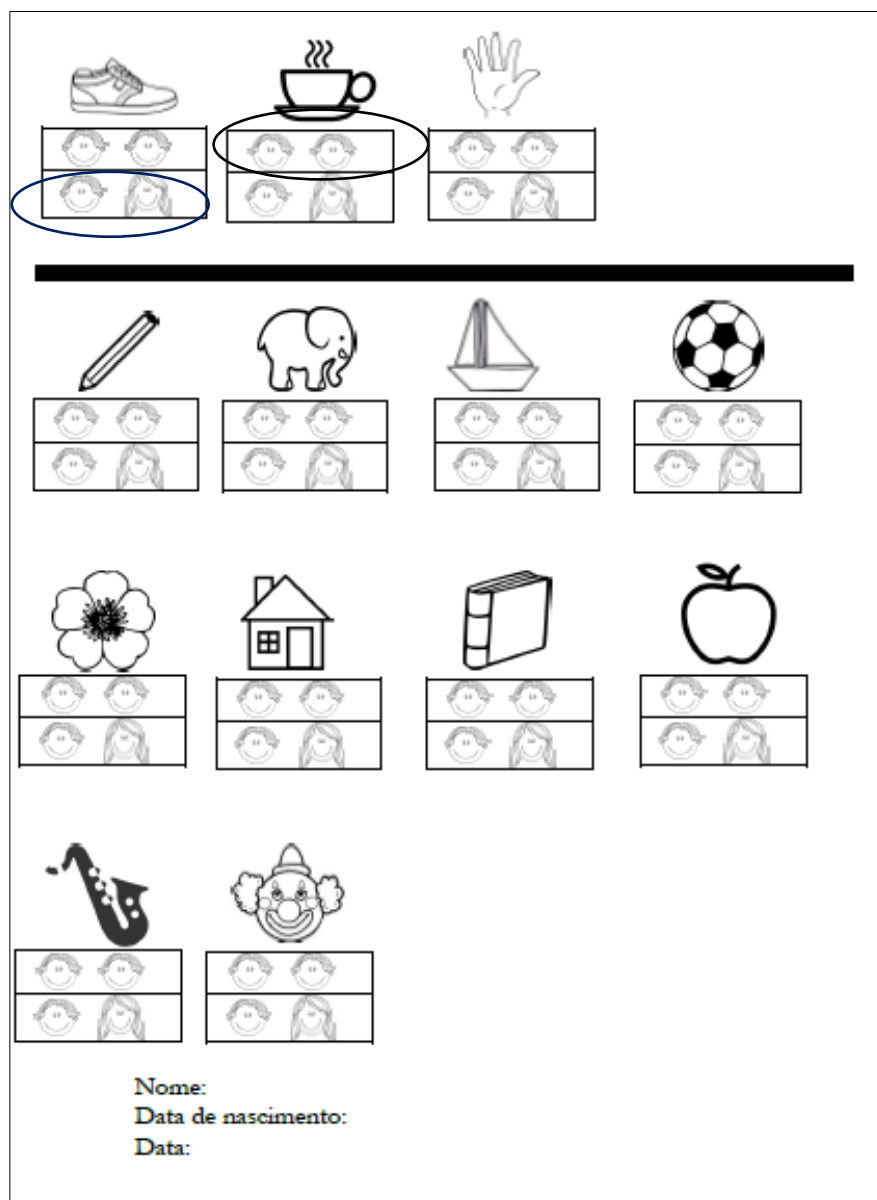


Figura 16 - Teste diagnóstico – T1

4.3.2 Diário de bordo

Outro dos instrumentos utilizados foi o diário de bordo, ou caderno de campo, onde se registaram situações ou eventos decorridos que se consideravam determinantes para a reflexão em torno da experiência.

Pelo facto de o investigador ser o próprio agente implementador do estudo, torna-se difícil acompanhar totalmente o progresso dos alunos, bem como aferir a eficácia das estratégias utilizadas. Assim, foi indispensável o registo áudio das aulas realizadas pois permitiu uma maior consciência dos pontos fortes e fracos da metodologia.

Por meio da análise das gravações e das notas tiradas após cada sessão, foi havendo uma reestruturação de algumas estratégias, bem como a inclusão de novas metodologias que melhor se adaptavam ao estudo concreto.

4.3.3 Teste final – Repetição de T1 e Realização de T2

Depois de terminada a implementação do projeto, tornava-se necessário averiguar o resultado das aprendizagens projetadas e realizadas e, assim, aferir também a eficácia da própria metodologia seguida. Para tal, procedeu-se à realização de um momento de avaliação final, que consistiu na repetição do teste de diagnóstico inicial (T1) e ainda na execução de um novo teste (T2) que foi o principal meio de avaliação.

No T2, pretendeu-se avaliar, em concreto, a capacidade de reconhecimento e discriminação modal dos alunos. Nesse sentido, optou-se pela aferição dos diferentes modos através da estratégia das caixas coloridas usada nas aulas. Assim, a prova consistiu na audição de **8** trechos não familiares (os alunos nunca tinham tomado contacto com os temas) e associação de cada um ao modo respetivo – neste caso, a associação foi feita por meio das caixas coloridas.

Mais uma vez, houve um especial cuidado para que a objetividade e uniformidade fossem garantidas, de exemplo para exemplo, e de teste para teste. Embora cada tema fosse uma melodia totalmente diferente, ao contrário do que sucedia no teste de diagnóstico, todos eles apresentavam a mesma métrica e compasso. De acordo com é proposto por E. Gordon, todos os temas foram compostos tendo como repouso a nota “ré” (acima do dó central), porém em diferentes modos – ré maior, ré menor harmónico, ré mixolídio e ré dórico. Optou-se pela utilização de **8** temas – compostos propositadamente para o teste – para que cada modo fosse ouvido 2 vezes, ainda que de forma completamente aleatória.



Figura 17 - Melodias utilizadas no T2

Contrariamente ao que aconteceu no teste de diagnóstico (T1), no T2 (teste de identificação modal) optou-se pela execução dos temas ao vivo, e não a reprodução de uma faixa áudio. Embora este aspeto trouxesse maior subjetividade (devido à interpretação do agente), considerou-se que seria uma forma de conexão com os alunos mais profunda e afetiva.

Antes da prova, a sala foi preparada com o teclado, uma cadeira (para o aluno) e as quatro caixas coloridas dispostas à frente desta de forma aleatória. Para além disso, destaque-se a gravação vídeo e áudio que foi feita para cada teste.

A realização da prova foi feita da seguinte forma: cada aluno entrava individualmente na

sala sem ter qualquer conhecimento das respostas nem contato prévio com os colegas que já tinham sido avaliados. Antes de começarem o teste, cada aluno era convidado a dizer o nome e a idade (apenas para efeitos de organização e tratamento de dados). De seguida, o aluno escutava as melodias cantadas e acompanhadas ao piano pela investigadora, tendo de associar, após a audição, cada tema à caixa colorida respetiva.

É pertinente referir que:

- Todos os Testes foram gravados em vídeo (imagem e som) podendo ser consultados no Anexo VIII (DVD);
- Nenhuma das melodias utilizadas no teste era familiar; foram, aliás, compostas para o efeito;
- Os alunos não tinham conhecimento da ordem pela qual iam ser executadas as melodias, nem da ordem de escolha das caixas;
- A preparação e disposição das caixas no espaço foi feita pelo investigador de forma completamente aleatória, não seguindo nenhuma estrutura definida.
- Em circunstância alguma antes ou durante a prova foram revelados, pelo investigador, as respostas corretas, tendo havido um esforço para que o momento de avaliação fosse o mais objetivo e fiável possível.

5. Resultados

5.1 Apresentação

Neste ponto, serão apresentados os resultados dos diversos testes e instrumentos de análise utilizados no estudo.

5.1.1 Teste diagnóstico (T1) – Comparação dos resultados iniciais e finais

Nas tabelas seguintes (ver tabelas 6 e 7) encontram-se explicitados os resultados do Teste de diagnóstico, aplicado, primeiramente, no início do projeto, e replicado aquando o término do mesmo.

Tabela 6 - Resultados do Teste de diagnóstico (T1 inicial)

Resultados do Teste diagnóstico – T1 inicial											
	Lápis	Elefante	Barco	Bola	Flor	Casa	Livro	Maçã	Saxofone	Palhaço	Total:
Solução:	I	D	D	D	I	I	D	I	D	D	10/10
Aluno 1	I	D	D	I	I	I	I	I	D	I	7/10
Aluno 2	I	I	D	D	I	I	I	I	D	I	7/10
Aluno 3	I	I	D	D	D	I	D	D	D	D	7/10
Aluno 4	I	D	D	I	I	I	I	I	D	I	7/10
Aluno 5	I	D	D	D	I	D	D	D	D	D	8/10
Aluno 6	I	D	I	I	I	I	D	I	I	I	6/10
Aluno 7	I	D	I	I	I	D	I	D	D	I	4/10
Aluno 8	I	I	D	D	D	I	D	D	D	D	7/10
Aluno 9	I	I	I	I	I	I	I	I	D	D	6/10
Aluno 10	D	D	I	I	D	D	I	I	I	I	2/10
Aluno 11	I	I	D	D	I	D	I	D	I	D	5/10
Aluno 12	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	6/10
Aluno 13	I	D	D	D	I	I	D	D	I	D	8/10
Aluno 14	I	I	D	I	I	I	I	I	D	I	6/10
Aluno 15	I	D	I	D	I	I	I	I	D	I	7/10

Como se explicou anteriormente, o teste consistia numa série de audições (representadas por imagens ao invés de números ou letras) nas quais era pedido às crianças que comparassem dois trechos, dizendo se estes seriam iguais ou diferentes. No início da tabela, encontra-se a solução de cada exercício. Note-se ainda que a letra I significa igual e a letra D significa diferente.

Tabela 7 - Resultados do Teste de diagnóstico (T1 repetição)

Resultados do Teste diagnóstico – T1 final											
	Lápis	Elefante	Barco	Bola	Flor	Casa	Livro	Maçã	Saxofone	Palhaço	Total:
Solução:	I	D	D	D	I	I	D	I	D	D	10/10
Aluno 1	I	D	D	D	I	I	I	I	I	I	7/10
Aluno 2	I	D	D	D	I	D	D	D	D	D	8/10
Aluno 3	I	D	D	D	I	D	I	I	D	D	8/10
Aluno 4	I	D	I	D	I	I	I	I	I	I	6/10
Aluno 5	I	D	D	I	I	D	D	I	D	D	8/10
Aluno 6	I	D	D	I	I	D	D	I	D	D	8/10
Aluno 7	I	D	I	D	I	D	I	D	I	D	5/10
Aluno 8	I	D	I	I	I	D	I	D	D	I	4/10
Aluno 9	D	I	D	I	I	D	D	D	D	D	5/10
Aluno 10	I	D	D	I	I	I	I	I	I	I	6/10
Aluno 11	D	D	D	I	I	D	D	D	D	I	5/10
Aluno 12	I	D	I	D	I	D	D	I	D	D	7/10
Aluno 13	I	I	D	D	D	D	I	I	I	D	5/10
Aluno 14	I	I	I	I	I	D	I	I	I	I	3/10
Aluno 15	I	D	D	D	I	I	D	I	I	I	8/10

O gráfico seguinte apresenta os resultados individuais de cada aluno, comparando a classificação inicial e a final obtida no teste de diagnóstico, esta última colhida aquando a repetição do mesmo teste no termo do projeto.

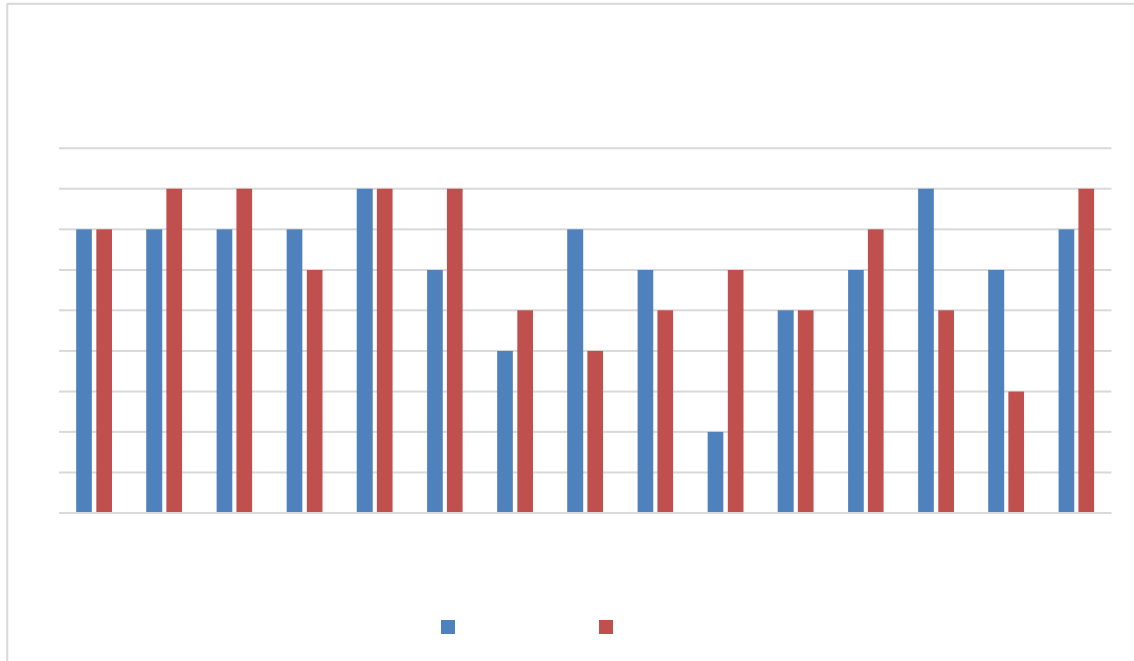


Figura 18 - Resultados do teste de diagnóstico – comparação entre T1 inicial e T1 repetição

5.1.2 Diário de Bordo

O Diário de Bordo – aliado às gravações áudio e à própria experiência de campo do investigador - revelou-se um instrumento da análise precioso, permitindo registar diversas evidências ou conclusões acerca do estudo. Ao longo das sessões da aplicação do projeto, procurou-se investigar e pôr em prática algumas estratégias de ensino do conteúdo melódico, bem como refletir em torno de ideias pré-concebidas ou mal formuladas que muitos docentes e pais têm no que diz respeito à Iniciação ou Pré-iniciação musical.

Embora o estudo em questão apresente diversas limitações, quer na própria formulação, quer na posterior aplicação, e ainda que se trate de um projeto de curta duração e com um limitado universo de análise, foi possível observar algumas evidências no que diz respeito ao processo de aprendizagem de conteúdo melódico-modal em crianças com as referidas idades.

Assim, verificou-se que:

- Para as crianças que participaram na experiência, a execução de temas em “tonalidades” menos familiares, como o modo dórico ou o modo mixolídio foi tão fácil quanto a performance de temas no maior e no modo menor harmónico;
- Mostrou-se de igual dificuldade a imitação de padrões usando o sistema móvel nos modos maior e menor harmónico quanto nos modos mixolídio e dórico;
- Para o universo de estudo, revelou-se tão fácil o reconhecimento e execução do tom de repouso nos modos maior e menor harmónico quanto nos modos mixolídio e dórico;
- De uma forma geral, no fim da experiência todos os alunos conseguiam reproduzir, com grande qualidade sonora e afinação, os padrões de tónica e dominante (maior e menor harmónico) ou tónica e sensível (mixolídio e dórico) realizados pelo professor ou ainda cantar temas familiares de forma afinada e com grande consciência tonal;

5.1.3 Teste final (T2)

De acordo com o que se referiu no capítulo anterior, o objetivo deste teste era o de identificar a tonalidade ou modo de 8 pequenos trechos (cantados e acompanhados ao piano). À medida que iam ouvindo essas melodias, os alunos tinham que escolher a caixa com a cor associada a esse modo. Embora os alunos tenham dado as suas respostas através das caixas coloridas (vermelho para maior; roxo para menor harmónico; amarelo para mixolídio; verde para dórico), como se pode constatar nos vídeos, fez-se a “tradução” dos resultados para os termos científicos: maior, menor harmónico, mixolídio e dórico.

Como se pode observar na tabela e no gráfico, de seguida, houve três alunos que não participaram no momento de avaliação final. Isto deveu-se ao facto de já se encontrarem de férias aquando a aplicação do referido teste.

Tabela 8 - Resultados específicos do Teste final (T2)

	Melodia 1	Melodia 2	Melodia 3	Melodia 4	Melodia 5	Melodia 6	Melodia 7	Melodia 8	Total:
Solução	menor h.	Maior	Dórico	Mixolídio	Maior	menor h.	Mixolídio	dórico	8/8
Aluno 1	menor h.	Maior	Mixolídio	Mixolídio	Maior	Mixolídio	Mixolídio	dórico	6/8
Aluno 2	menor h.	Dórico	Maior	Mixolídio	Mixolídio	menor h.	Maior	dórico	4/8
Aluno 3	menor h.	Maior	Dórico	Mixolídio	Maior	menor h.	Mixolídio	dórico	8/8
Aluno 4	Mixolídio	Maior	menor h.	Dórico	Maior	menor h.	Mixolídio	dórico	5/8
Aluno 5									
Aluno 6									
Aluno 7	menor h.	Maior	Dórico	Mixolídio	Dórico	menor h.	Maior	Mixolídio	5/8
Aluno 8	menor h.	Maior	Dórico	Mixolídio	Maior	dórico	Maior	menor h.	5/8
Aluno 9	menor h.	Mixolídio	Maior	Dórico	Maior	menor h.	dórico	Maior	3/8
Aluno 10	menor h.	Dórico	Maior	Mixolídio	Dórico	menor h.	Mixolídio	Maior	4/8
Aluno 11	menor h.	Maior	Dórico	Mixolídio	Mixolídio	menor h.	Mixolídio	menor h.	6/8
Aluno 12									
Aluno 13	menor h.	Maior	Mixolídio	Dórico	Mixolídio	menor h.	Mixolídio	menor h.	4/8
Aluno 14	menor h.	Maior	Dórico	Mixolídio	Maior	menor h.	dórico	Mixolídio	6/8
Aluno 15	menor h.	Maior	Dórico	menor h.	Mixolídio	dórico	menor h.	dórico	4/8

No gráfico, a escala representa o número de respostas corretas dadas pelos alunos: o mínimo é 0 e o máximo é 8, número igual ao número de melodias.

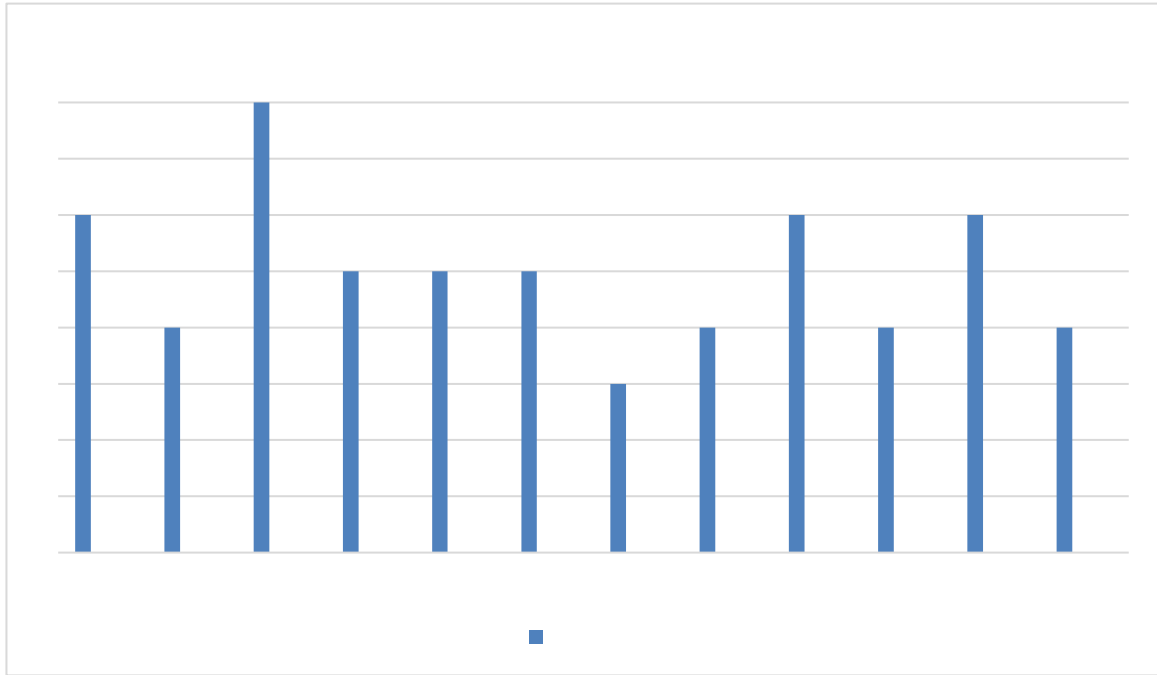


Figura 19 - Resultados do Teste final (T2)

5.2 Análise e discussão

5.2.1 Teste de diagnóstico – T1 (inicial) e T1 (repetição)

Fazendo a análise dos resultados do teste diagnóstico, concretamente a comparação entre os dados obtidos no início do projeto com aqueles colhidos *a posteriori*, pode observar-se que, de forma geral, não houve melhorias ou alterações significativas.

Ao constatar estes dados, procurei refletir acerca do teste e da sua estrutura, tentando entender o motivo pelo qual não tinha havido progressos na identificação melódica e tonal dos trechos em questão. Muito embora os resultados possam ter sido influenciados ou condicionados por uma série de fatores, desde as condições do espaço, à concentração dos alunos, passando pela qualidade de audição das melodias, pareceu-me que o motivo da não evolução dos resultados podia estar relacionado com a forma como estava estruturado o teste, especialmente com o tipo de abordagem que foi feita.

Como foi explicitado no capítulo anterior, no teste diagnóstico era pedido aos alunos que ouvissem dois trechos e os classificassem como iguais ou diferentes. A diferença (ou igualdade) entre os dois trechos prendia-se, unicamente, com o modo, sendo que tudo o resto (ritmo

melódico, métrica e estrutura frásica) se mantinha igual.

Creio que pelo facto de os temas apresentados serem iguais, excluindo a questão modal ou tonal, trouxe alguma confusão aos alunos em estudo, visto que o conteúdo rítmico da melodia se mantinha igual. Após algum estudo e reflexão, apercebi-me que esta evidência podia estar relacionada com a questão da *conservação*, defendida por J. Piaget. De uma forma sucinta, o princípio da conservação define-se como a capacidade de perceber que uma determinada quantidade permanecerá igual apesar da mudança de forma ou “tamanho”, característica esta que se revela por volta dos 6/7 anos de idade, com a entrada no estágio operacional concreto.

Especificamente falando da aprendizagem musical, é recomendado, por E. Gordon e outros autores, que nos primeiros anos não se proceda à transposição de canções, nem tão pouco à sua transformação modal e métrica, pois as crianças sentem-se confusas quando isto sucede. Ao invés, o contacto com a diversidade deve ser potenciado através de várias músicas (cada uma na sua tonalidade e métrica). Veja-se também, noutra contexto, o estudo desenvolvido por H. Rodrigues e Paulo Ferreira Rodrigues (2010) com crianças da mesma faixa etária.

Assim, penso que o facto de o teste envolver a comparação de músicas “iguais” (sendo que a única alteração era no conteúdo tonal) pode ter causado ambiguidade e não conclusão dos resultados. O carácter limitado da experiência realizada, em termos temporais, também poderá ser outro constrangimento a ter em conta, sabendo-se que a aprendizagem é um processo longo e continuado. De todo o modo, e voltando ao teste concebido, a experiência de o realizar e concretizar veio a revelar-se positiva, na medida em que permitiu retirar ilações que possam contribuir para melhoramentos futuros.

5.2.2 Teste de identificação modal – T2

Olhando para o Gráfico apresentado no tópico 5.1.3, constata-se que, *grosso modo*, os resultados se revelam bastante positivos. De facto, fazendo o cálculo da média para efeitos de estatística - 5 respostas corretas em 8 (por teste) - observa-se que mais de metade das respostas obtidas foram positivas.

Estudando com maior profundidade a tabela respetiva, na qual estão discriminados os resultados específicos, é possível subtrair algumas evidências acerca da forma e qualidade com que estas crianças compreendem as diferentes estruturas melódicas e tonais. Assim, fazendo a avaliação dos resultados, constata-se que o modo ou “tonalidade” mais identificado na prova foi o modo menor harmónico com apenas 4 resposta erradas no total de dois temas distintos. Em

segundo lugar, encontra-se o modo maior, com 9 respostas erradas logo seguido do modo mixolídio, com 10 respostas erradas. Por fim, observa-se que o modo menos identificado ou mais confundido com os outros foi o dórico, com 13 respostas erradas.

Por outro lado, é pertinente averiguar ainda se, no caso das respostas erradas, a troca se deu entre modos mais parecidos (por exemplo, entre o modo dórico e o modo Mixolídio – que apresentam apenas uma diferença no terceiro grau – ou entre o modo Maior e o modo Mixolídio – cuja diferença se manifesta apenas no sétimo grau), ou se aconteceu também entre modos mais distantes do ponto de vista melódico-tonal.

Embora haja algumas respostas bastante díspares, no que respeita o aspeto acima mencionado, verifica-se a existência de um grande número de respostas erradas em que a opção escolhida apresenta similaridades com a opção correta. Isto constata-se, especialmente, na confusão entre o Mixolídio e o Maior (e vice-versa) e o Mixolídio e o dórico (e vice-versa).

5.3 Limitações

Ao longo da concepção, planeamento e implementação da experiência verificou-se um conjunto de limitações que prejudicaram, tanto a aplicação do projeto, como a posterior avaliação ou medição dos resultados.

Em primeiro lugar, sublinha-se o curto espaço de tempo no qual se desenvolveu a experiência. Isto explica-se por dois motivos: por um lado, foi despendido um longo período de tempo na pesquisa e investigação em torno da temática escolhida e da teoria e metodologia de E. Gordon bem como na recolha do repertório para o cancionário que iria ser utilizado nas sessões, o que veio atrasar o início da implementação do estudo; depois, por falta de assiduidade e número de participantes no universo escolar original – inicialmente, a aplicação do projeto iria ser concretizada numa outra escola –, tornou-se necessário a mudança de turma, e assim, optou-se por realizar a experiência na Escola da OSMOPE, escola do ensino regular na qual a investigadora tem colaborado na lecionação. Estas duas razões motivaram o adiamento do início da execução do referido projeto para o mês de março, o que prejudicou, naturalmente, a experiência, dado o curto espaço de tempo para trabalhar com os alunos e aferir resultados.

Outra condicionante que poderá ter afetado negativamente a realização do estudo foi a fraca assiduidade de alguns participantes. Como sabemos, é muito frequente, entre as crianças destas idades (4 e 5 anos), haver um grande número de faltas, seja por doença, ou por algum compromisso dependente também da disponibilidade dos pais. Embora isso fosse não tivesse sido tão limitativo nas fases de aplicação do projeto, dado o universo de participantes ter alguma dimensão, veio a agravar-se no período de avaliação de resultados, que coincidiu com as férias antecipadas de alguns alunos. Ainda neste tópico, é pertinente salientar também o cansaço e desconcentração de alguns elementos, causados pela hora de funcionamento das sessões – depois do almoço – e pelo ruído do exterior ou das salas vizinhas.

Por fim, mas não menos importantes, salientam-se as falhas relacionadas com o próprio desenho e elaboração científica do estudo, bem como com a posterior implementação prática. Neste último ponto, sublinho um conjunto de erros pedagógicos ou metodológicos ocorridos ao longo do projeto, fruto de diversas causas: inexperiência da investigadora, falta de preparação para determinada atividade, não funcionamento de determinadas estratégias, etc.

Conclusão

Com o presente projeto, espera-se contribuir, ainda que em pequena escala e dimensão, para o desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem de conteúdo melódico e tonal, nomeadamente na faixa etária do ensino pré-escolar. De acordo com o que é sugerido pela Teoria de Aprendizagem Musical de E. Gordon e reiterado nas investigações levadas a cabo por autores como H. Rodrigues, E. Bluestine ou D. Lange, os resultados obtidos vêm reforçar as ideias propostas na introdução deste documento.

Neste sentido, e após a cuidada análise dos dados colhidos no projeto, conclui-se que não só é possível e aconselhável para um bom desenvolvimento musical da criança, aprender a compreender conteúdo melódico num contexto de vocabulário e repertório mais amplo e enriquecido; como a identificação e compreensão (proporcionadas ao nível sensorial) de sintaxes modais (para além dos modos *maior* e *menor*) em repertório não familiar, é concretizável por crianças em idade pré-escolar, desde que devidamente orientada.

Na linha das evidências anteriores, saliento as lacunas e problemas constatados nos currículos de Iniciação e Formação Musical, que relegam para muito tarde, como se disse, o ensino-aprendizagem das estruturas e sintaxes modais. Como referi no âmbito da problemática com que inicio a presente investigação, aqueles conteúdos estão, geralmente, associados a processos de natureza teórica e notacional e, por essa razão, são quase sempre diferidos para fases posteriores do desenvolvimento musical. Contudo, os dados obtidos ao longo da implementação do projeto, reforçados pelas ideias teórico-práticas de diversos autores enunciados ao longo deste relatório, permitem-me insistir, com maior profundidade, na necessidade de se reverem e reestruturarem os programas de música em Portugal, concretamente aqueles destinados à primeira Infância.

Refletindo acerca das perspetivas futuras, acredito que seria interessante e necessária a realização de uma investigação mais aprofundada em torno do tema, realizada num maior espaço de tempo (acompanhando, por exemplo, o percurso dos primeiros anos de vida de uma criança) e com um universo mais significativo, que permitisse retirar ilações mais firmadas e consolidadas acerca da problemática em estudo.

Por fim, considero pertinente fazer uma síntese da experiência enquanto investigadora e, simultaneamente, agente (professora), experiência que considerarei uma mais valia tanto para o

projeto em concreto, como para a minha futura prática enquanto docente. Embora a duração deste estudo (cerca de quatro meses) não tenha permitido um ciclo de investigação-ação completo, na medida em que não houve tempo para voltar a implementar ideias depois das devidas retificações ou alterações, sublinho, ainda assim, as vantagens desta mútua função e responsabilidade.

Por um lado, realço a possibilidade de investigar e me debruçar sobre um tema que me diz muito enquanto antiga aluna e futura docente, e ainda a oportunidade de conceber um projeto no qual pudesse pôr à prova as ideias e suspeições que tinha e que procurei confirmar em tantos autores de referência.

Noutra perspetiva, destaco a felicidade de poder trabalhar, pela primeira vez, com uma turma de alunos do ensino pré-escolar, com os quais muito aprendi, e que me deram a possibilidade de concretizar as ideias absorvidas e de as testar na prática. Foi uma experiência absolutamente rica em matéria musical, em estudo, em reflexão, em vivências e afetos, que levarei comigo para os anos vindouros.

Bibliografia

- Abril, C. R. (2011). Music, movement, and learning. In *MENC handbook of research on music learning* (Vol. 2, pp. 92–129). Oxford University Press.
- Amado, M. L. (1999). *O prazer de ouvir música*. Lisboa: Caminho.
- Berény, S. (n.d.). OSMOPE: Creche, Jardim de infância e 1º ciclo. Retrieved May 2, 2017, from <http://www.osmope.pt/>
- Bessa, F., Coutinho, C. P., Dias, A., Ferreira, M. J., Sousa, A., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação E Cultura*, *XII*(2), 26.
- Bluestine, E. (2000). *The Ways Children Learn Music - An introduction and Practical Guide to Music Learning Theory* (2ª edição). Chicago: GIA Publications, Inc.
- Bourscheidt, L., & Palheiros, G. B. (2012). Jos Wuytack - A pedagogia musical activa. In B. Ilari & T. Mateiro (Eds.), *Pedagogias em Educação Musical* (1ª edição). Curitiba: Intersaberes.
- Bunbury, R. R. (2001). *Justine Ward and the origins of Ward Method*. University of Massachusetts Amherst.
- Burton, S. L. (2011). Language Acquisition: A Lens on Music Learning. In S. L. Burton & C. C. Taggart (Eds.), *Learning from Young Children - Research in Early Music Education* (pp. 23–38). Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Cabral, L. (2016). Curso de Música Silva Monteiro. Retrieved May 3, 2017, from <http://www.cmsilvamonteiro.com/>
- Campos, L. V. (2013). *Uma escola com memória e futuro*. Youtube. Portugal: Filmes Liberdade. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=JCZTzIgiP4Q>

- Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Universidade de Aveiro.
- Caspurro, H. (2007). Audição e audição. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista Da APEM: Revista Da Associação Portuguesa de Educação Musical*, (127), 16–27.
- Choksy, L. (1981). *The Kodály context: Creating an environment for musical learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Correia, H. M. (2015). Sociedade Civil - Ensino especializado da Música - O Curso de Música Silva Monteiro. Retrieved June 2, 2017, from <https://www.youtube.com/watch?v=Z9YtG XKDFvM>
- Cruz, C. B. da. (1995). Conceito de educação musical de Zoltan Kodály e teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon: uma abordagem comparativa. *APEM - Revista Da Associação Portuguesa de Educação Musical*.
- Curso de Música Silva Monteiro. (2016). Projeto Educativo CMSM 2016/2017. Porto.
- Curso de Música Silva Monteiro. (2017). Curso de Música Silva Monteiro.
- Ferreira, M. P. (2001). *A questão da modalidade na música tradicional portuguesa*. Lisboa. Retrieved from https://www.academia.edu/5021008/A_quest%C3%A3o_da_modalidade_na_m%C3%BAsica_tradicional_portuguesa?auto=download
- Flohr, J., & Persellin, D. (2011). Applying brain research to children's musical experience. In S. L. Burton & C. C. Taggart (Eds.), *Learning from Young Children - Research in Early Music Education* (pp. 3–22). Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Fonseca, A. M. L. (2010). *Tertúlias musicais: recordar 80 anos do Curso de Música Silva Monteiro*. Universidade de Aveiro.
- Fraeez, J. (2006). *Orff Schulwerk Today - Nurturing Musical Expression and Understanding*. Nova

Iorque: Schott Music Corporation.

Gabrielsson, A., & Mcpherson, G. E. (2002). From Sound to Sign. In R. Parncutt & G. E. Mcpherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance*. Nova Iorque: Oxford University Press.

Giacometti, M., & Lopes-Graça, F. (1981). *Cancioneiro Popular Português* (1ª edição). Lisboa: Círculo de Leitores.

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical - Competências, conteúdos e padrões* (1ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. (2007). *Learning Sequences in Music: a Contemporary Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications, Inc.

Gordon, E. (2015). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. (F. C. Gulbenkian, Ed.) (3ª). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

House, C. L. R. W. (1972). *Foundations and Principles of Music Education: Second Edition*. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=TZgKQ1XvF8IC>

Inhelder, B., & Piaget, J. (1992). *La psychologie de l'enfant* (14 edição). Paris: Presses Universitaires de France.

Jaques-Dalcroze, É. (1912). *The Eurhythmics of Jacques- Dalcroze* (Londres). Constable & Company, Ltd.

Jaques-Dalcroze, É. (1921). *Rythm, music and education*. Nova Iorque: G. P. Putnam's sons.

Kendall, J. (1996). MEJ Encore: Suzuki's Mother Tongue Method. *Music Educators Journal*, 83(1), 43–46.

Lange, D. (2005). *Together in harmony: Combining Orff- Schulwerk and Music Learning Theory* (1ª

- edição). Chicago: GIA Publications, Inc.
- Mariano, F. L. (2015). *Música no berçário: Formação de professores e a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon*. Universidade de São Paulo.
- Mattos, R. (2011). O jogo e a aprendizagem. *Revista Electrónica Saberes Na Educação*, 2(1).
- Mcpherson, G. E., & Mills, J. (2006). Musical literacy. In G. E. Mcpherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Mills, J., & Mcpherson, G. (2006). Musical literacy. In *The child as a musician* (2ª, pp. 155–171). Nova Iorque: Oxford University Press.
- Nieuwmeijer, C. (2013). *The role of play in Music Education for Young Children*. Utrecht.
- Pastor, P. (2013). Entrevista a Jos Wuytack. *Eufonia - Didáctica de La Música, Janeiro*(57), 99–111.
- Philpott, C. (2001). Body and music literacy. In C. Philpott & C. Plummeridge (Eds.), *Issues in music teaching*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Piaget, J. (1999). *Play, dreams and imitation in child*. Londres: Routledge.
- Priest, P. (1998). Putting listening first. A case of priorities. In G. Spruce (Ed.), *Music education and the classroom* (2ª, pp. 206–215). Londres: Routledge.
- Reynolds, A., Long, S., & Valerio, W. (2007). Language acquisition and music acquisition: Possible parallels. *Listen to Their Voices: Research and Practice in Early Childhood Music*, 3.
- Rodrigues, H. (1996a). Entrevista a Edwin Gordon. *APEM - Revista Da Associação Portuguesa de Educação Musical*, (90).
- Rodrigues, H. (1996b). Thank you, Doctor Gordon. *Boletim Da APEM*, (88).

- Rodrigues, H. (1998a). Música para os pequeninos. Elementos da perspectiva de Edwin Gordon. *Boletim Da APEM*, 16–20.
- Rodrigues, H. (1998b). Pequena crónica sobre Notas de Rodapé na Educação Musical. Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. *Boletim Da APEM*, 15–25.
- Rodrigues, H. (2005). A festa da música na iniciação à vida: da musicalidade das primeiras interacções humanas às canções de embalar. *Revista Da FCSH*, (17).
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. F. (2010). Reconhecimento de canções por crianças de quatro a cinco anos de idade: palavra ou melodia? *APEM - Revista Da Associação Portuguesa de Educação Musical*, (Nº 134), 11–22.
- Silva, W. M. (2012). Zoltan Kodály - Alfabetização e habilidades musicais. In B. Ilari & T. Mateiro (Eds.), *Pedagogias em Educação Musical* (1ª edição). Curitiba: Intersaberes.
- Simões, R. M. (1976). *Canções para a Educação Musical* (2ª edição). Lisboa: Valentim de Carvalho.
- Sloboda, J. (1978). The psychology of music reading. *Psychology of Music*, 6(2), 3–20.
- Swanwick, K., & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305–339.
- Valerio, W., Reynolds, A., Bolton, B., Taggart, C., & Gordon, E. (1998). *Music Play*. (A. Reynolds & W. Valerio, Eds.). Chicago: GIA Publications, Inc.
- Walters, D. L., & Taggart, C. (1989). *Readings in Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Ward, J. B. (1906). The reform of Church Music. *The Atlantic Monthly*, (Abril).
- Wiggins, J. (2001). Teaching for musical understanding. In *Teaching for musical understanding* (1ª, pp. 24–47). Nova Iorque: McGraw-Hill.

Willems, E. (1967). *Solfejo - Curso elementar*. Lisboa.

Willems, E. (1978). *Initiation musicale des enfants*. (P. Musica, Ed.) (4ª edição). Fribourg.

Wuytack, J., & Palheiros, G. B. (2015). *Pedagogia Musical volume 3* (1ª edição). Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Lista de anexos

Anexo I – Relatórios de aula (PES)

Anexo II – Planificações de aula (PES)

Anexo III – Teste e outros materiais (PES)

Anexo IV – Programas de Formação Musical do CMSM (PES)

Anexo V – Documentos da PES e outros ficheiros

Anexo VI – Cancioneiro modal

Anexo VII – Ilustrações feitas pelos alunos

Anexo VIII – Vídeos dos testes dos alunos

Anexo IX – Fotografias tiradas ao longo do projeto

RIA – Repositório Institucional da Universidade de Aveiro

<http://ria.ua.pt>

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.

Para consultar o CD-ROM deve dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca da UA.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro