

Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

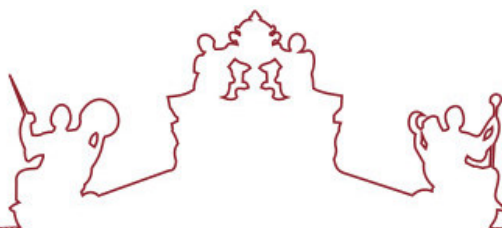
Relatório de Estágio

**A escrita de música como ferramenta para o ensino da
análise musical**

Vasco Guilherme Rodrigues Martins

Orientador(es) | Mário Pedro do Amaral Ribeiro e Tomaz

Évora 2025



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

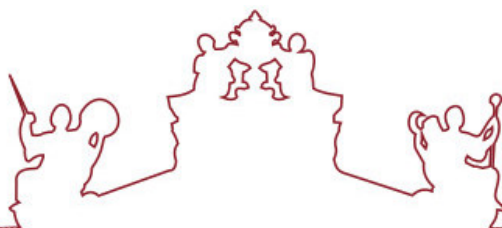
**A escrita de música como ferramenta para o ensino da
análise musical**

Vasco Guilherme Rodrigues Martins

Orientador(es) | Mário Pedro do Amaral Ribeiro e Tomaz

Évora 2025





O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Artes:

Presidente | Conceição Leal da Costa (Universidade de Évora)

Vogais | Mário Pedro do Amaral Ribeiro e Tomaz (Universidade de Évora) (Orientador)
Pedro Moreira (Universidade de Évora) (Arguente)

Dedicatória

À minha mãe.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a todos os professores que me acompanharam ao longo deste mestrado, tanto na Universidade de Évora, quanto na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Em especial, ao Professor Doutor Pedro Amaral, orientador deste relatório, e ao Professor João Antunes, orientador cooperante.

Agradeço à minha família e aos meus amigos, que me acompanharam de perto desde o primeiro momento.

Por fim, agradeço, de todo o coração, à Joe e à minha mãe, que foram incansáveis nos momentos mais difíceis e nunca permitiram que desistir fosse uma opção.

A escrita de música como ferramenta para o ensino da análise musical

O presente relatório centra-se na utilização da escrita musical como ferramenta no ensino da análise musical, especialmente quando aplicada numa fase inicial da abordagem a problemáticas específicas desta área. Para avaliar as possíveis vantagens da metodologia proposta, foi realizada uma investigação com turmas das disciplinas de Teoria e Análise Musical e de Análise e Técnicas de Composição da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, no contexto do Estágio de Prática de Ensino Supervisionada, inserido no Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora.

Palavras-chave

Ensino de música, Análise musical, Escrita musical, Teoria e Análise Musical, Análise e Técnicas de Composição.

The music writing as a pedagogical tool for teaching music analysis

This report explores the use of music writing as a pedagogical tool in the early stages of teaching music analysis, particularly in addressing specific challenges within the discipline. To evaluate the effectiveness of the proposed approach, a study was conducted with students from the subjects of Theory and Music Analysis and Analysis and Composition Techniques at the Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, during the Supervised Teaching Practice component of the master's degree in music education at the University of Évora.

Keywords

Music Teaching, Music Analysis, Music Writing, Theory and Music Analysis, Analysis and Composition Techniques

Abreviaturas e Símbolos

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TAM – Teoria e Análise Musical

ATC – Análise e Técnicas de Composição

EAMCN – Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

PAE – Programa de Aprendizagens Essenciais

CGAD - Conservatório Geral de Arte Dramática

CRL – Conservatório Real de Lisboa

EM – Escola de Música

CNL – Conservatório Nacional de Lisboa

CN – Conservatório Nacional

HCA – História da Cultura e das Artes

Índice Geral

Introdução.....	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada	3
1. A Escola de Música do Conservatório Nacional	3
1.1. Breve história da instituição	3
1.2. Enquadramento jurídico atual	6
1.3. O Conservatório no tempo presente	8
2. Caraterização da Prática de Ensino Supervisionada	9
2.1. Enquadramento	9
2.2. Caraterização das turmas de TAM e ATC	11
2.3. Breve nota biográfica dos professores de TAM e ATC	13
Parte II – Investigação	16
1. Objetivo de Investigação	16
1.1. Problemática – a escrita como ferramenta pedagógica	16
1.2. Motivações	17
1.3. Objetivos	18
2. Análise e escrita musical	19
2.1. Estado da Arte	19
2.2. A escrita ao serviço da análise	22
2.3. A análise ao serviço da escrita	25
3. Metodologias de investigação	27
4. Enquadramento histórico, técnico e estilístico das linguagens a abordar	28
5. Caraterização das turmas alvo	31
6. Apresentação e análise dos dados	32
Reflexões finais	34
Referências Bibliográficas	36
Anexo A – Programa de Aprendizagens Essenciais da disciplina de Teoria e Análise Musical	40
Anexo B – Programa de Aprendizagens Essenciais da disciplina de Análise e Técnicas de Composição	65
Anexo C – Exercícios propostos para o diagnóstico inicial, relativos à segunda inversão de cadência e às imitações do contraponto modal	70
Anexo D – Exercícios propostos para a avaliação, relativos à segunda inversão de cadência e às imitações do contraponto modal	74

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Resultados dos exercícios realizados no início e no final da aula relativos à segunda inversão de cadência..... 33

Gráfico 2 - Resultados dos exercícios realizados no início e no final da aula relativos ao contraponto imitativo 33

Introdução

O presente relatório incide sobre o estágio de Prática de Ensino Supervisionada (doravante PES), realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora, com especialização na área de Composição. Este estágio foi desenvolvido junto de diversas turmas das disciplinas de Teoria e Análise Musical (doravante TAM) e de Análise e Técnicas de Composição (doravante ATC) na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (doravante EAMCN), ao longo do ano letivo de 2022/2023. O orientador do estágio foi o Professor Doutor Pedro Amaral e o orientador cooperante da EAMCN foi o Professor João Antunes.

A estrutura do presente relatório organiza-se fundamentalmente em duas partes. A primeira parte é dedicada à contextualização da PES, iniciando-se com uma análise da EAMCN e da sua relevância no panorama do ensino musical em Portugal. Ainda neste âmbito, traça-se um percurso histórico da instituição, desde a sua fundação por João Domingos Bomtempo até à situação atual, abordando também o seu enquadramento jurídico vigente. Na sequência desta contextualização, procede-se à caracterização da PES, com uma descrição detalhada do seu desenvolvimento, incluindo a apresentação das turmas das disciplinas de TAM e ATC acompanhadas ao longo do estágio. Para complementar esta análise, apresenta-se uma nota biográfica dos professores responsáveis por essas disciplinas, de forma a enquadrar o seu papel na formação dos alunos e na dinâmica pedagógica da instituição.

A segunda parte do relatório centra-se na componente de investigação do projeto. Inicialmente, apresenta-se a problemática em estudo, a qual se insere no contexto do ensino da análise musical. São também expostas as motivações subjacentes à escolha desta temática, evidenciando a sua relevância no âmbito da prática pedagógica e investigativa, bem como os objetivos específicos da investigação. Seguidamente, procede-se a uma revisão da literatura, onde são analisadas as principais abordagens teóricas e metodológicas relacionadas com o ensino da análise e da escrita de música. Neste âmbito, explora-se a inter-relação entre ambas as disciplinas, considerando o modo como a análise pode potenciar o desenvolvimento da escrita musical e, reciprocamente, como a prática da escrita pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada da análise musical.

Posteriormente, apresentam-se as metodologias adotadas na investigação e será feito um enquadramento histórico, técnico e estilístico das linguagens musicais abordadas. Por último, realiza-se a caracterização das turmas alvo e serão apresentados e analisados os dados recolhidos.

Os Programas de Aprendizagens Essenciais (doravante PAE) das disciplinas de TAM e ATC estabelecem a realização de exercícios de composição musical como uma extensão

do ensino da análise, com o propósito de familiarizar os estudantes com os rudimentos da composição. Assim, a componente de investigação do presente relatório propõe uma abordagem alternativa, centrando-se na introdução de exercícios de escrita estilística como estratégia inicial para o desenvolvimento das competências analíticas dos alunos.

Deste modo, procura-se redirecionar o foco das disciplinas de TAM e ATC para a composição musical, antecipando desafios específicos inerentes ao ensino da análise. A implementação desta metodologia fundamenta-se na relevância da composição na formação do músico (Beineke, 2008), e visa a otimização dos métodos pedagógicos, promovendo uma compreensão mais aprofundada, objetiva e coerente de conceitos que, frequentemente, constituem obstáculos no ensino da música.

A implementação dos métodos propostos realiza-se no contexto das aulas ministradas pelo mestrando junto de quatro turmas das disciplinas de TAM e ATC da EAMCN, no âmbito do Estágio de PES, cuja descrição integra o presente projeto. As turmas selecionadas correspondem àquelas acompanhadas pelo orientador cooperante.

A metodologia delineada estrutura-se em três fases principais: diagnóstico inicial, intervenção pedagógica e avaliação final. Numa primeira etapa, os alunos procederão à análise de excertos musicais que contenham problemáticas específicas da análise e da composição, sem qualquer introdução teórica prévia. Seguir-se-á uma aula expositiva e prática, na qual serão abordadas as temáticas em estudo. No final da sessão, os alunos realizarão uma nova análise, de natureza semelhante à realizada inicialmente.

Após a recolha dos dados, conduz-se uma análise comparativa dos resultados obtidos nos exercícios realizados na parte inicial e final das aulas, com o objetivo de avaliar se a antecipação da prática de escrita estilística, em relação ao previsto nos PAE das disciplinas responsáveis pelo ensino da composição e da análise no ensino vocacional de música ao nível do ensino secundário em Portugal, contribui para a consolidação e compreensão de conteúdos específicos da análise musical.

Parte I – Prática de Ensino Supervisionada

1. A Escola de Música do Conservatório Nacional

1.1. Breve história da instituição

Após a extinção do Seminário Patriarcal, em 1822, e na sequência da vitória liberal de 1834 em Portugal, surge, pela pessoa de João Domingos Bomtempo¹, a criação de um Conservatório de Música em Lisboa. Até ao século XIX, o ensino de música em Portugal tinha um predominante enfoque religioso e os músicos e cantores atuantes eram, na sua maioria, de origem estrangeira. Os objetivos principais de Bomtempo passavam pela criação de uma escola de música pública e pela reforma do sistema de educação musical. Procurava, em primeiro lugar, substituir o ensino musical de cariz religioso por um sistema de ensino de natureza laica e, em segundo lugar, promover a formação de músicos portugueses de ambos os sexos para colmatar a constante necessidade de recorrer à contratação de estrangeiros (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, n.d.). Importa referir que o próprio João Domingos Bomtempo era filho de um oboísta italiano, Francisco Saverio Buontempo, que migrou para Lisboa em 1760, para integrar a Orquestra da Real Câmara que retomava a sua atividade após o terramoto de 1755.

O Conservatório de Música da Casa Pia foi fundado em maio de 1835 sob a direção de Bomtempo com limitações orçamentais significativas, em relação às pretendidas pelo compositor. A instituição encontrava-se instalada nas dependências da Casa Pia de Belém e, na sua fase inicial, o corpo discente era composto exclusivamente por alunos internos da própria Casa Pia. O novo conservatório de música mantém, desta forma, uma componente tradicional, associada aos antigos conservatórios italianos que funcionavam em paralelo com instituições de assistência social, como asilos e orfanatos, e, em simultâneo apresenta-se num modelo mais modernista, em que se ministrava formação musical laica a jovens de ambos os sexos (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, n.d.).

O Conservatório, concebido com intenção de ser um sucessor direto do Seminário Patriarcal, foi incorporado no Conservatório Geral de Arte Dramática (doravante CGAD), criado pelo Decreto de 15 novembro de 1836. O CGAD foi concebido por Almeida Garrett² e contemplou a consolidação de três escolas distintas: a Escola de Música (doravante EM), a

1 João Domingos Bomtempo (1775–1842) – pianista e compositor português de projeção internacional, destacou-se em Paris e Londres antes de regressar a Lisboa. Foi autor de concertos, sonatas e música sacra, fundador da Sociedade Filarmónica e primeiro diretor do Conservatório Nacional, desempenhando papel determinante na consolidação da vida musical portuguesa do século XIX (Meloteca, n.d.).

2 Almeida Garrett (1799–1854) – poeta, dramaturgo e político liberal, foi figura central do Romantismo português, autor de *Frei Luís de Sousa* e *Viagens na Minha Terra*, e impulsionador do Teatro Nacional D. Maria II e do Conservatório de Arte Dramática (RTP Ensina, n.d.).

Escola de Teatro e Declamação, e a Escola de Mímica e Dança (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, 2021). No ano de 1837, a EM, que manteve a direção de João Domingos Bomtempo, mudou as suas instalações para o antigo Convento dos Caetanos, após intervenções estruturais necessárias para a adaptação do espaço (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, n.d.).

As dificuldades financeiras e a demora do Ministério do Reino em aprovar os estatutos do CGAD condicionaram a estabilidade inicial da instituição. No ano de 1940, Bomtempo solicitou proteção régia a D. Maria II que nomeou o seu marido, D. Fernando, presidente honorário do Conservatório, tendo a designação da instituição sido alterada para Conservatório Real de Lisboa (doravante CRL) em 20 de julho de 1840 e em 24 de maio de 1841 foram promulgados os seus estatutos (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, n.d.).

A situação de extrema gravidade pela qual passavam as finanças públicas, logo após a promulgação dos estatutos do CRL no ano de 1841, levaram Almeida Garrett a ser afastado dos lugares que exercia na Inspeção-Geral dos Teatros e Espetáculos Nacionais – criada pelo decreto de 15 de novembro de 1836 –, do CRL, bem como do lugar de Cronista-Mor do Reino (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, 2021). A Almeida Garrett, sucederam na direção do CRL o Conde de Farrobo³, Luís Augusto Palmeirim⁴, entre outros. A direção da EM continuou a cargo de Bomtempo que foi sucedido, nesse século, por Francisco Xavier Migone⁵, Augusto Machado⁶, entre outros (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, n.d.).

Durante a direção de Luís Augusto Palmeirim, para a colmatar a inexistência de uma sala de concertos para a realização de Exercícios Públicos, foram iniciadas obras para a construção de um grande salão nobre. No ano de 1881 foram encomendadas ao pintor José Malhoa⁷ as pinturas para o teto, bem como medalhões com retratos de compositores e literatos notáveis. As restantes decorações foram encomendadas a Eugénio Cotrim⁸. As obras foram concluídas em 1892. Em 1901, a mando do então subdiretor da EM do CRL, Augusto

3 Joaquim Pedro Quintela, 1.º Conde de Farrobo (1797–1869) – empresário, político e destacado mecenas das artes em Portugal (Associação dos Amigos da Torre do Tombo, n.d.).

4 Luís Augusto Xavier Palmeirim (1825-1893), nascido e falecido em Lisboa, foi deputado, jornalista, dramaturgo, crítico e tradutor, censor do Teatro D. Maria II e diretor do Conservatório de Lisboa. Foi sócio correspondente e depois efetivo da Academia das Ciências de Lisboa. (Academia das Ciências de Lisboa, n.d.).

5 Francisco Xavier Migone (1811–1861) – pianista, compositor e maestro português (Câmara Municipal de Lisboa, 1902).

6 Augusto Machado (1845–1924) – compositor e pedagogo português, iniciou os estudos musicais em Lisboa, aperfeiçoando-se em Paris com Lavignac e Dannhauser. Influenciado por Saint-Saëns e Massenet, estreou a ópera *Lauriane* em Marselha (1883) e no Teatro de São Carlos (1884). Foi diretor do Conservatório Nacional entre 1901 e 1910, contribuindo para a reforma do ensino musical. Membro ativo da sociedade intelectual portuguesa, foi associado de Eça de Queirós e Batalha Reis (Biblioteca Nacional de Portugal, n.d.).

7 José Malhoa (1855–1933) – pintor naturalista português, iniciou os estudos artísticos aos 12 anos na Real Academia de Belas-Artes de Lisboa. Influenciado por Lupi e Simões de Almeida, integrou o Grupo do Leão e foi pioneiro do naturalismo em Portugal. Retratou cenas do quotidiano rural, destacando-se com obras como *O Fado* e *Os Bêbados* (Museu Nacional de Arte Contemporânea, n.d.).

8 Eugénio Cotrim (1849–1937) - conceituado decorador e pintor português (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, n.d.).

Machado, o plano de estudos e repertórios dos diversos instrumentos são atualizados (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, n.d.).

Na decorrência da proclamação da República em outubro de 1910, o CRL muda a sua designação para Conservatório Nacional de Lisboa (doravante CNL). Vianna da Motta⁹ assume a direção do Conservatório e Luís de Freitas Branco¹⁰ é nomeado subdiretor da EM e, sob a alçada do então diretor, em 1919 o CNL sofre uma das suas reformas mais importantes a nível do ensino de música, por meio da introdução de novas disciplinas: Cultura Geral, Ciências Musicais, etc. (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, n.d.).

Em 1930 muda a designação para Conservatório Nacional (doravante CN) e passa a ser dirigido por Júlio Dantas¹¹ e a contar com a direção de José Vianna da Motta na Secção de Música. Em virtude de restrições orçamentais e por se considerar que seriam inúteis, são extintas pelo Decreto n.º 18.881, de 25 de setembro de 1930, algumas das alterações feitas à estrutura curricular do Conservatório na reforma de 1919 (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, 2021).

Em 1938, o maestro e compositor Ivo Cruz¹² foi convidado a assumir a função de diretor do CN. Com a sua nomeação ressurgiu a discussão em torno da formação de músicos profissionais como missão da instituição. A partir de 1939, as turmas de instrumento reduziram o rácio de aluno por hora, aproximando-se da configuração atual. Foi introduzido o estudo de instrumentos antigos e registaram-se inúmeras conferências, cursos especiais, etc., de docentes e discentes que levaram ao CN notáveis portugueses e estrangeiros. Estas melhorias viriam resultar na formação de uma geração de músicos eminentes, entre eles: Fernando Lopes-Graça, Joly Braga Santos, Jorge Peixinho, Clotilde Rosa, António Victorino d'Almeida, Maria João Pires (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, 2021). Durante o mandato de Ivo Cruz foi ainda empreendido um extenso programa de reformas e intervenções estruturais em todo o edifício da instituição, sendo a criação do Museu Instrumental uma das iniciativas mais notáveis (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, n.d.).

9 José Vianna da Motta (1868–1948) – pianista, compositor e pedagogo português, iniciou os estudos musicais em Lisboa e aperfeiçoou-se em Berlim e Weimar com Xaver Scharwenka, Philipp Scharwenka, Franz Liszt e Hans von Bülow. Destacou-se como intérprete e compositor, promovendo obras de Bach, Beethoven e Liszt. Foi diretor do Conservatório Nacional de Lisboa e fundou a Sociedade de Concertos de Lisboa (Meloteca, n.d.).

10 Luís de Freitas Branco (1890–1955) – compositor, musicólogo e professor português, destacou-se pelo ensino no Conservatório de Lisboa, pela crítica musical e pela promoção da música portuguesa. Estudou em Berlim e Paris, conheceu o Impressionismo de Debussy, e influenciou gerações de compositores como Joly Braga Santos. Teve atuação marcante na vida cultural portuguesa, sendo oficial da Ordem Militar de Sant'Iago da Espada (Música, Informação e Cultura, n.d.).

11 Júlio Dantas (1876–1962) – natural de Lagos, foi escritor, médico, diplomata e político português. Formado em Medicina, dedicou-se à literatura, destacando-se como dramaturgo com obras como *A Ceia dos Cardeais* e *A Severa*. Atuou como deputado e ministro (Academia das Ciências de Lisboa, n.d.).

12 Manuel Ivo Cruz (1901–1985) – compositor e maestro português, iniciou os estudos musicais em Lisboa e aperfeiçoou-se na Alemanha. Fundou a Orquestra Filarmónica de Lisboa e foi diretor do Conservatório Nacional de Lisboa. Destacou-se pela divulgação da música portuguesa pré-clássica e pela promoção de compositores como Carlos Seixas e João de Sousa Carvalho (Música, Informação e Cultura, n.d.).

Na década de 1970, após o término do mandato de Ivo Cruz, foram integradas no CN a Escola de Cinema e a Escola de Educação Pela Arte. No final da mesma década, o Ministério da Educação designou gestores sobre todas as escolas que faziam parte do CN. No ano de 1983 a estrutura quadripartida do CN foi dissolvida, dando lugar a várias Escolas autónomas. A entrada em vigor da nova Lei-de-bases do Ensino, Lei n.º 46/86 (1986), teve como consequência a divisão institucional da Escola de Música em dois níveis distintos: o nível geral e o nível superior. Nesse contexto, foi estabelecida a Escola de Música do Conservatório Nacional, que se concentrou exclusivamente na oferta de ensino básico e secundário em música (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, n.d.).

No ano de 2003, começaram a funcionar os Polos da Amadora e de Sacavém e, em 2008, a instituição deu início à Orquestra Geração – uma parceria estabelecida com o Sistema Nacional das Orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela. No final da década de 2000, Ana Mafalda Correia Pernão foi nomeada Diretora da EAMCN, reintroduzindo a figura de direção na gestão da instituição. No verão de 2018, devido à iminente realização de obras de requalificação no edifício dos Caetanos, local onde estava instalada a instituição desde o ano de 1837, a EAMCN viu as suas instalações realocadas temporariamente para a Escola Secundária Marquês de Pombal, onde se encontra até à data (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, n.d.).

1.2. Enquadramento jurídico atual

Atualmente, a EAMCN é uma instituição pública de ensino especializado em música, cuja estrutura organizacional segue as diretrizes estabelecidas pela legislação em vigor. Neste contexto, os órgãos de direção, administração e gestão da EAMCN são constituídos de acordo com as normativas legais, compreendendo um Conselho Geral, um Diretor, um Conselho Pedagógico e um Conselho Administrativo.

O ensino artístico especializado de música é regulado pelos Decreto-lei n.º 310/83, de 1 de julho (1983), e o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho (2018). O Decreto-lei n.º 310/83, de 1 de julho (1983) teve como objetivo principal a reestruturação do ensino das diversas artes ministradas no CN, que era anteriormente regido pelas normas estabelecidas em 1930. No contexto específico da música, visava a unificação das várias instituições de ensino musical em Portugal, que se estavam a tornar públicas ou a surgir como entidades privadas. Este processo considerou as distintas realidades do país, tendo em mente que todas as instituições seguiam os planos de estudo do CN.

Os cursos de Iniciação, Básico e Secundário de Música são submetidos à regulação do seu funcionamento e à organização curricular de acordo com as disposições estabelecidas

nas Portarias n.º 223-A/2018, de 3 de agosto (2018), e n.º 229-A/2018, de 14 de agosto (2018). As referidas portarias têm como propósito regular a oferta dos cursos artísticos especializados de nível secundário, abrangendo áreas como dança, música, canto e canto gregoriano. Essa regulação é realizada tendo como base a matriz curricular constante no Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho (2018).

Os cursos profissionais, por sua vez, estão sujeitos a uma legislação específica e são regulados de forma abrangente pela Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto (2018).

No que diz respeito à oferta formativa, no âmbito do ensino básico, existem dois cursos distintos: o Curso de Iniciação, que compreende o 1.º Ciclo do Ensino Básico, e o Curso Básico de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

A oferta formativa para os cursos secundários é mais abrangente, incluindo o Curso Secundário de Música nas variantes de Instrumento, Formação Musical, e de Composição, além do Curso Secundário de Canto. Neste nível de ensino, também são oferecidos cursos profissionais, tais como o Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão, o Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas, o Curso Profissional de instrumentista de Cordas e Teclas, variante Voz, e o Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, nas variantes de Instrumento e Voz.

Considerando a legislação atual, os Cursos Básicos e Secundário de Música podem ser frequentados nos seguintes regimes de frequência:

1. Regime Integrado: neste regime, todas as componentes do currículo são frequentadas exclusivamente na EAMCN.
2. Regime Articulado: neste regime, apenas as disciplinas da componente de formação artística especializada, nos Cursos Básicos, e as disciplinas das componentes de formação científica e técnico-artística, nos Cursos Secundários, são frequentadas na EAMCN. As restantes disciplinas são lecionadas numa escola de ensino regular.
3. Regime Supletivo: neste regime, no Curso Básico, as disciplinas da componente de formação vocacional são frequentadas na EAMCN, enquanto no Cursos Secundário, as componentes de formação científica e técnico-artística são frequentadas na EAMCN.

1.3. O Conservatório no tempo presente

Desde o ano de 2018, A EMCN encontra-se instalada provisoriamente na Escola Secundária Marquês de Pombal, situada em Belém, onde aguarda obras de requalificação da sua sede, o edifício na Rua dos Caetanos. Mantém, em simultâneo, atividade em mais três polos da área metropolitana de Lisboa – em Loures, na Amadora e no Seixal (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, 2021).

Segundo o seu Projeto Educativo de Escola referente ao triénio de 2012/2022 a 2023/2024, apesar de as novas instalações se encontrarem numa zona com um meio envolvente favorável, já existe uma outra comunidade escolar ativa com rotinas próprias e que a adaptação requer um esforço de adaptação exigente para a concretização do Projeto Educativo da EAMCN. A mesma fonte refere que, ao contrário do edifício na Rua dos Caetanos, as atuais instalações oferecem espaços ao ar livre e campos de jogos, oportunos para a prática de educação física e que contribuem para um ambiente mais saudável para os alunos durante as horas de aula. Em contrapartida, em comparação com a sua sede anterior, a Escola Secundária Marquês de Pombal dispõe de um número de salas reduzido. No que concerne à Biblioteca da EAMCN, a Escola está integrada na rede nacional de bibliotecas escolares, o que permite a partilha da sua base de dados bibliográficos com as demais bibliotecas pertencentes a essa rede.

O contingente estudantil da EAMCN é composto por 929 alunos, dos quais 362 alunos estão matriculados nos Cursos de Iniciação, 385 alunos frequentam os Cursos Básicos, enquanto os Cursos Secundários totalizam 143 alunos. Os restantes 39 alunos compõem o corpo discente relativo aos Cursos Profissionais. 50 alunos matriculados nos cursos de nível básico e secundário recebem apoio por meio dos serviços de Ação Social Escolar (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, 2021).

No âmbito dos Cursos de Iniciação, uma porção significativa de alunos está distribuída pelos polos de Loures, Amadora e Seixal, enquanto o restante está alocado no polo principal em Lisboa. A modalidade de frequência dos Cursos de Iniciação é compulsoriamente supletiva (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, 2021).

Nos Cursos de Iniciação, o número total de alunos matriculados na EAMCN corresponde a 385, dos quais 199 estão inscritos no regime integrado, 44 no regime articulado e 108 no regime supletivo. Uma parcela reduzida dos alunos que frequentam cursos de nível básico nos regimes articulado e supletivo, estão colocados nos polos localizados em Loures e Seixal. Os restantes estudantes frequentam as aulas da EAMCN na Escola Secundária Marquês de Pombal.

No que concerne aos 143 alunos inscritos nos Cursos Secundários, 55 estão matriculados no regime integrado e 88 no regime supletivo. Vale ressaltar que todos os alunos

dos cursos de nível secundário têm as suas aulas ministradas exclusivamente no polo principal da instituição.

Com exceção dos Cursos de Iniciação, nos quais a frequência está restrita ao regime supletivo, observou-se um aumento significativo na adesão aos regimes articulado e integrado desde o ano letivo de 2000/2001. Segundo Projeto Educativo da EAMCN, o facto de a maioria dos alunos que frequentam o Conservatório ter residência na área metropolitana de Lisboa, pode ter influência na evidente preferência crescente por parte dos alunos e encarregados de educação em beneficiar das vantagens proporcionadas por estes regimes de frequência.

No que diz respeito ao corpo docente das diversas áreas de ensino, a EAMCN conta com um total de 226 professores. Destes profissionais, 30 estão designados para o ensino da formação geral e 122 assumem responsabilidades na formação artística do conservatório. Os restantes 74 professores são especificamente dedicados ao programa educativo social da Orquestra Geração. O corpo não docente da EAMCN é composto por 6 assistentes técnicos e 23 assistentes operacionais, todos os 29 possuem contrato sem termo resolutivo.

2. Caraterização da Prática de Ensino Supervisionada

2.1. Enquadramento

No presente capítulo, procede-se ao enquadramento da PES, abordando a sua inserção contextual, caraterísticas intrínsecas e objetivos fundamentais na formação do estudante para a sua inserção na vida profissional.

O presente relatório versa sobre a PES integrada no âmbito do Mestrado em Ensino de Música oferecido pela Universidade de Évora. Este programa de estudos é concebido para a obtenção do grau de mestre em Ensino de Música, uma qualificação que atende aos requisitos estabelecidos pela legislação nacional pertinente (Despacho n.º 11704/2016, Ministério da Educação e Ciência, 2016). O curso foi devidamente aprovado conforme estipulado pelo Artigo 92.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro (2007), e encontra-se em consonância com o Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de março (2006), o qual foi objeto de alterações subsequentes através do Decreto-lei n.º 107/2008, de 25 de junho (2008), do Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de setembro (2009), e do Decreto-lei n.º 115/2013, de 7 de agosto (2013).

O estágio da PES representa uma componente fundamental na formação de professores. Oferece aos alunos do Mestrado em Ensino de Música a oportunidade de integrar teoria e prática em ambientes educacionais reais (Despacho n.º 11704/2016, Ministério da Educação e Ciência, 2016). Segundo o Artigo 2º do Regulamento Académico do

Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora, o presente estágio foi delineado para proporcionar aos futuros docentes uma experiência abrangente, abordando não apenas aspetos técnicos do ensino, mas também questões relacionadas à ética, cultura e reflexão crítica. Esta componente do programa de formação destina-se a promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros docentes, preparando-os para os desafios e responsabilidades da carreira docente (Despacho n.º 11704/2016, Ministério da Educação e Ciência, 2016).

O estágio da PES é realizado em diversos níveis de ensino e em colaboração com instituições educacionais, denominadas escolas cooperantes (Despacho n.º 11704/2016, Ministério da Educação e Ciência, 2016). Durante a PES, os estudantes são orientados por docentes da Universidade de Évora e por docentes – orientador cooperante – da instituição de ensino cooperante, garantindo a articulação entre teoria e prática (Despacho n.º 11704/2016, Ministério da Educação e Ciência, 2016).

O estágio da PES abordado no presente relatório ocorreu na EAMCN – escola cooperante – no ano letivo de 2022/2023, envolvendo turmas de diferentes níveis e regimes de ensino. Mais especificamente, a PES foi conduzida nas turmas de Teoria e Análise Musical do 10.º do ensino profissional, e na disciplina de Análise e Técnicas de Composição do 1.º ano do curso secundário do regime integrado, do 2.º ano do curso secundário do regime integrado e supletivo, e do 3.º ano do curso secundário do ensino integrado.

Os professores responsáveis pelo acompanhamento interno durante o Estágio PES foram designados da seguinte forma: João Antunes, atuando como orientador cooperante, e Nuno Henriques e Eurico Carrapatoso, assumindo papéis de supervisores. O orientador responsável pelo acompanhamento e supervisão do presente relatório/mestrado é o Professor Doutor Pedro Amaral.

Dentro da sua natureza eminentemente prática, a PES é subdividida em Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional e Música I, a acontecer no 1.º semestre do segundo ano do Mestrado em Ensino de Música, e Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional e Música II, a acontecer no 2.º semestre do segundo ano do Mestrado em Ensino de Música.

Na Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional e Música I, é estipulado que o aluno deve dedicar um total de 85 horas às atividades práticas, das quais 75 horas são dedicadas à observação e assistência em aulas, enquanto as 10 restantes são designadas para a regência de aulas. Durante este período, o aluno é encorajado a coletar material de investigação relevante para a elaboração da componente de investigação presente no relatório de estágio (Despacho n.º 11704/2016, Ministério da Educação e Ciência, 2016).

Na Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional e Música II, é requerido que o aluno cumpra um total de 212 horas, das quais 18 horas são destinadas à regência

efetiva de aulas. Adicionalmente, em ambas as fases da Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional e Música, é estabelecido que, pelo menos, uma aula seja assistida pelo orientador designado pela universidade (Despacho n.º 11704/2016, Ministério da Educação e Ciência, 2016).

2.2. Caracterização das turmas de TAM e ATC

No presente capítulo, procede-se à descrição detalhada das turmas de TAM e ATC da EAMNC, que foram acompanhadas durante o Estágio da PES abordado na presente dissertação. Esta exposição compreende diversos elementos, incluindo aspetos relevantes da infraestrutura da escola, informações significativas sobre as condições socioeconómicas dos alunos e uma análise da composição e características das turmas.

Conforme abordado em secções anteriores, é importante salientar que a EAMCN se encontra atualmente em funcionamento temporário nas dependências parciais da Escola Secundária Marquês de Pombal, enquanto aguarda as obras de requalificação da sua sede na Rua dos Caetanos. A Escola Secundária Marquês de Pombal, embora não disponha de um número de salas de aula/estudo considerado suficiente pela comunidade escola, oferece espaços exteriores que possibilitam a prática de atividades relacionadas à educação física contrapondo com as instalações principais.

As duas salas de aula designadas para as disciplinas de ATC e TAM estão equipadas com quadros com pautas musicais, tanto de ardósia quanto brancos/magnéticos, além de aparelhos de som e um piano vertical. Relativamente à capacidade das salas de aulas, o número de lugares disponíveis mostrou-se sempre adequado às necessidades das turmas. Ademais, ambas as salas desfrutam de iluminação natural.

A grande maioria dos alunos das turmas em análise era residente nas freguesias adjacentes à área central de Lisboa, enquanto em casos excepcionais, alunos residiam em áreas mais distantes, porém ainda dentro da região metropolitana de Lisboa, mantendo a média de todo o corpo discente da EAMCN. Adicionalmente, observou-se que um reduzido número de alunos recebeu apoio por meio dos serviços de Ação Social Escolar. Foi observado que um dos alunos integrava um contingente de 70 alunos refugiados de origem afegã, os quais mantinham vínculos com o *Afghan National Institute of Music*. Este grupo foi acolhido pela EAMCN, sob orientação da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, 2021).

Durante o Estágio PES sobre o qual se debruça o presente relatório, foi observado um total de sete turmas com um total de 54 discentes.

Foram acompanhadas duas turmas de TAM do 10.º do ensino profissional do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão e do Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas. Uma das turmas era composta por duas alunas e oito alunos e a outra turma era composta por quatro alunas e seis alunos, ambas orientadas pelo Professor João Antunes.

Foram igualmente acompanhadas duas turmas do 2.º ano de ATC do curso secundário, a primeira pertencente ao regime supletivo e a segunda ao regime integrado. A turma do regime de frequência supletivo é formada por uma aluna e dois alunos, enquanto a outra turma tinha duas alunas e sete alunos. À semelhança das turmas apresentadas anteriormente, o professor titular era o Professor João Antunes.

Sob a orientação do Professor Nuno Henriques foram observadas aulas de duas turmas do 3º ano de ATC do regime integrado. A primeira turma era composta por sete alunas, enquanto a segunda turma era constituída por sete alunas e dois alunos.

Por último, foi acompanhada uma turma do 1.º ano de ATC do curso básico, pertencente ao regime integrado, ministrada pelo Professor Eurico Carrapatoso. Esta turma era composta por duas alunas e quatro alunos.

Numa fase inicial, o autor do presente relatório, acompanhou exclusivamente aulas do seu orientador cooperante, Professor João Antunes. O horário do professor revelou-se insuficiente para o cumprimento do mínimo de horas estipuladas pelo regulamento do Estágio PES do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora, solucionado pela frequência de aulas ministradas pelos restantes professores atrás mencionados, Nuno Henriques e Eurico Carrapatoso. A carga horária referente à regência de aulas pelo mestrando foi cumprida apenas nas aulas do orientador cooperante.

2.3. Breve nota biográfica dos professores de TAM e ATC

João Antunes¹³

João Antunes (n. 1975, Lisboa) estudou música na Academia de Amadores de Música de Lisboa, Escola Superior de Música de Lisboa e Universidade de Évora. Em 1997 deu início à sua atividade de docência. Desde 2006 tem desenvolvido a sua atividade de docente em diversas escolas do ensino especializado de música em Portugal, assumindo funções de direção pedagógica, coordenação de departamentos de disciplinas teóricas e dinamização de parcerias com escolas públicas. Atualmente é professor na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) e na Academia de Música de Almada (AMA). Enquanto músico/compositor tem obra apresentada em Faro (Teatro das Figuras), Lisboa (Instituto Piaget, Fundação Calouste Gulbenkian, Colégio São João de Brito, Centro Cultural Olga Cadaval, Teatro São Luís - Jardins de Inverno), Porto (Casa da Música) e Austin (EUA). Colaborou com diversas instituições de ensino (Academia de Música Santa Cecília, Academia Musical dos Amigos das Crianças, Conservatório Regional Silva Marques, Academia de Música de Almada e Escola Artística de Música do Conservatório Nacional) escrevendo música e elaborando arranjos musicais de canções para voz e piano, voz e ensemble instrumental, voz e orquestra. Pela ocasião da inauguração da Creche da Sagrada Família, em Vila Nova de Caparica, foi responsável pela criação musical, direção musical e sonoplastia do auto “Paulo, o Apóstolo”.

Nuno Henriques¹⁴

Nuno Miguel Henriques nasceu a 7 de Maio de 1978. Filho de um violoncelista, iniciou os seus estudos musicais aos seis anos no Conservatório de Música da Madeira na classe de violoncelo do prof. Agostinho Henriques tendo mais tarde estudado piano com o prof. András Hennel. Estudou composição na classe de Análise e Técnicas de Composição com o maestro Roberto Pérez entre 1995 e 1998, altura essa em que compôs as suas primeiras peças. Ingressou na Escola Superior de Música de Lisboa em 1998 no curso de Composição, tendo estudado com os professores António Pinho Vargas, Christopher Bochmann e Sérgio Azevedo, concluindo a licenciatura em 2003.

Prosseguiu os seus estudos no Conservatório de Roterdão com o professor Klaas de Vries entre 2003 e 2005, como bolseiro da Secretaria da Educação do Governo Regional da Região Autónoma da Madeira, tendo também estudado com Peter Jan Wagemans. Atualmente frequenta o Mestrado em Composição, variante de Ensino na Escola Superior de Música de Lisboa.

¹³ Nota biográfica cedida pelo Professor João Antunes.

¹⁴ Nota biográfica cedida pelo Professor Nuno Henriques.

Frequentou seminários de composição com os professores Emmanuel Nunes e Salvatore Sciarrino na Universidade de Aveiro em 2000. No mesmo ano, participou com uma peça seleccionada nas 4ª Jornadas Nova Música em Aveiro sob a direcção de Edwin Roxburgh. Desde 2001 que frequenta regularmente os seminários de composição na Fundação Gulbenkian com o professor Emmanuel Nunes. Em 2003 e 2004 foi seleccionado para o 1º e 2º Workshop Gulbenkian para Jovens Compositores Portugueses, tendo sido estreadas as obras *Contraste* para Orquestra e *Elementos* para 12 instrumentos pela Orquestra Gulbenkian, sob direcção do maestro Guillaume Bourgogne.

Em 2003 teve uma peça executada pela Orquestrutópica no Festival de Música da Madeira. Em 2004 obteve uma encomenda pela Fundação Calouste Gulbenkian e no mesmo ano foi seleccionado para participar no Workshop para Jovens compositores organizado pelo ASKO Ensemble em Amsterdão em Maio de 2005. Em 2006 participou com a peça *Elementos* no concerto “Diques” organizado pela Orquestrutópica dirigida por Cesário Costa. Participou no festival Música Viva em 2008 com a peça *Cadenza* para violino solo. Em 2011 compôs a peça [A]Round a Staccato para Trombone solo como peça obrigatória para o concurso Jovens Músicos.

Obteve duas menções honrosas no Concurso de Composição para Instrumento solo “EURITMIA”, em 2006 e 2008 com a peça *Cadenza* - para violino solo, e a peça *Uma pequena viagem... – Caminho do Imperador* – para guitarra solo, respectivamente.

Participou num projecto de orquestração de várias obras originais para Machete oitocentista, criando 4 orquestrações para Machete e Orquestra estreado em 2013 pela Orquestra Clássica da Madeira.

Leccionou em escolas de música tais como a Academia de Musica de Elvas, Instituto Vitorino Matono, Academia de Música de Lisboa e Conservatório de Música da Metropolitana.

Actualmente desempenha as funções de docência na Escola de Música Nossa Senhora do Cabo, e na Escola de Música do Conservatório Nacional onde lecciona as disciplinas de Análise e Técnicas de Composição, Teoria e Análise Musical, e Composição.

Compôs em 2015 o musical *A origem de Bum* para coro infantil e orquestra de câmara em colaboração com Carolina Gaspar, estreada no CCB a 10 de Junho do mesmo ano pela orquestra Docenti e o coro infantil da Escola de Música Nossa Senhora do Cabo. O mesmo musical foi revisto e editado em CD em 2018, com apresentação a 24 de Junho no Teatro Tivoli com o coro infantil e orquestra da mesma escola.

Eurico Carrapatoso¹⁵

Eurico Carrapatoso nasceu em 1962 e é natural de Mirandela. É licenciado em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Foi assistente de História Económica e Social na Universidade Portucalense.

Iniciou os seus estudos musicais em 1985, tendo sido aluno de composição de José Luís Borges Coelho, Fernando Lapa, Cândido Lima e Constança Capdeville. Concluiu em 1993 o curso superior de composição no Conservatório Nacional com Jorge Peixinho. Leccionou na área da composição em várias instituições, nomeadamente na Escola Superior de Música de Lisboa e na Academia Nacional Superior de Orquestra. É professor de composição no Conservatório Nacional desde 1989, integrando o quadro desta instituição.

Fundou e/ou integra como jurado vários prémios de composição: Prémio 2ª Escola de Évora / Eborae Mvsica, Prémio Internacional de Composição DARCOS, Prémio FIMPV, Prémio Jorge Peixinho, Prémio Autores (da SPA).

Recebe regularmente encomendas de instituições nacionais e estrangeiras da área da cultura e a sua música tem vindo a ser executada, editada e difundida desde 1992 na Europa e nos restantes continentes. Representou Portugal três vezes na Tribuna Internacional de Compositores da UNESCO realizadas em Paris com as obras “Cinco melodias em forma de Montemel” (1998), “Deploração sobre a morte de Jorge Peixinho” (1999) e “O meu poemário infantil” (2006).

Prémios e distinções: 1ª edição do Prémio de Composição Lopes-Graça (1997), 1ª edição do Prémio Francisco de Lacerda (1999), Prémio da Identidade Nacional (2001), Prémio Árvore da Vida (2011), Prémio Sociedade Portuguesa de Autores (2017), Prémio Alumni - Universidad de Salamanca “Jesús García Bernalt” (2021), Prémio DSCH - Schostakovich Ensemble (2021).

É comendador da Ordem do Infante D. Henrique desde 10 de Junho de 2004.

15 Nota biográfica cedida pelo Professor Eurico Carrapatoso.

Parte II – Investigação

1. Objetivo de Investigação

1.1. Problemática – a escrita como ferramenta pedagógica

A disciplina de TAM (Anexo A), componente dos cursos profissionais de música, não tem como objetivo primário a formação de compositores, mas sim de instrumentistas. No entanto, a escrita musical é reconhecida como uma parte essencial do programa de aprendizagens, sendo concebida como um ato de criação que engloba competências de diversas naturezas, como cognitiva, pessoal, social e emocional. A prática de escrita neste contexto é predominantemente direcionada para exercícios de técnica, visando a compreensão dos processos de escrita, com uma menor ênfase na composição livre (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2020b).

A disciplina de ATC (Anexo B), integrante dos cursos artísticos especializados em música, desempenha, assim como a disciplina de TAM, um papel complementar na formação de instrumentistas. À semelhança da disciplina de TAM, envolve a análise de obras fundamentais da história da música ocidental e o ensino de conceitos básicos da composição musical. No entanto, destaca-se de TAM por colocar uma maior ênfase na interligação entre análise e escrita (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2020a).

Ambas as disciplinas procuram alinhar-se com os objetivos do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, com o intuito específico de desenvolver nos estudantes habilidades técnicas e teóricas avançadas, aprofundar o conhecimento da arte musical, fomentar a criatividade, a capacidade crítica e a sensibilidade artística (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2020a, 2020b).

A literatura académica destaca a escrita como uma componente central no ensino da música, mesmo para estudantes que não têm o objetivo de se tornar compositores, como é o caso dos alunos abordados neste estudo. Porém, a realização de exercícios de escrita musical, embora esteja presente no currículo das disciplinas em questão, é utilizada como uma consequência do ensino da análise, destinada apenas a familiarizar os estudantes com os princípios fundamentais da composição.

Procurando antecipar problemáticas específicas do ensino da análise, este projeto propõe alterar o foco das disciplinas de TAM e ATC, redirecionando-o para a escrita musical, mais concretamente para a realização de exercícios estilísticos numa fase inicial do processo de ensino/aprendizagem da teoria musical. Esta alteração, sustentada pela importância da

escrita na formação do músico, pretende aprimorar os métodos de ensino, para promover uma compreensão mais detalhada, objetiva e fluída de conceitos que criam frequentemente barreiras no ensino da música.

1.2. Motivações

A literatura aponta a análise musical e a composição como pilares fundamentais no ensino da música.

Através da análise, é possível reconhecer a música tanto como uma arte profundamente expressiva das emoções humanas quanto como uma construção assente em princípios racionais e estruturais. Analisar o processo composicional de uma obra permite ao intérprete ou estudioso uma aproximação íntima à experiência criativa do compositor (Cook, 1994). Estas observações reforçam a relevância pedagógica da análise musical, ao evidenciar que a capacidade de examinar detalhadamente uma obra contribui para um conhecimento mais profundo da mesma e, por conseguinte, para uma interpretação mais consciente e informada.

A escrita enquanto ferramenta pedagógica, objeto de investigação do presente projeto, surge da necessidade de, através da introdução da escrita como elemento basilar, antecipar problemáticas específicas frequentemente observadas no ensino da análise musical no contexto do ensino vocacional de música. É expectável que, integrar a escrita musical no processo de ensino/aprendizagem da análise numa fase precoce, desafiando os alunos a criar antes mesmo de compreenderem plenamente os conceitos analíticos, conduza os mesmos a uma compreensão mais profunda das questões abordadas e, consequentemente, a uma capacidade analítica mais eficaz.

Willems (1970) explica que a integração de processos criativos no ensino da análise, seja composição ou improviso, não tem como objetivo formar compositores, mas sim estimular a criatividade do estudante de música. O ato de escrever música, independentemente de se tratar de composição livre ou da realização de exercícios estilísticos, envolve um processo de tomada de decisões. Para o mesmo autor, todos os músicos deveriam ter a habilidade de compor, ainda que veja o resultado irrelevante.

A motivação pessoal do mestrando decorre tanto da sua experiência enquanto aluno da disciplina de TAM, como do exercício, ainda breve, da docência na mesma área. Em contexto real de ensino, verifica-se frequentemente uma desconexão dos alunos relativamente às disciplinas de Teoria e Análise Musical, resultante de abordagens excessivamente abstratas ou desvinculadas da prática musical. Paralelamente, observa-se

um aumento expressivo do interesse e da participação quando a componente de escrita musical é integrada de forma sistemática no processo de aprendizagem.

Esta constatação, resultante da prática letiva e da observação em contexto de aula, constitui a principal motivação do presente estudo. O ensino da teoria e da análise musical tende, por vezes, a dissociar-se da prática instrumental e composicional, gerando uma percepção de distanciamento entre o conceito e a experiência sonora. A integração da escrita musical revela-se, na experiência do autor, um fator determinante para a consolidação dos conteúdos teóricos e para o desenvolvimento de competências analíticas e criativas.

1.3. Objetivos

No âmbito do presente relatório de estágio, o objeto de investigação proposto visa abordar a viabilidade e os potenciais benefícios da introdução de exercícios de escrita estilística de música em fases iniciais do processo de ensino/aprendizagem no contexto das disciplinas de TAM e ATC. Esta abordagem prática procura compreender o impacto da realização de exercícios, com particular foco em problemáticas específicas relacionadas com a análise musical. Procura, de igual modo, identificar estratégias eficazes para integrar a prática da escrita estilística como uma ferramenta pedagógica enriquecedora, capaz de otimizar a experiência dos alunos nessas disciplinas.

Para elucidar a influência deste método, serão aplicadas questões específicas relacionadas com o ensino da análise musical, tais como a segunda inversão de cadência na harmonização de corais a quatro vozes ao estilo de J. S. Bach¹⁶, e as imitações e suas transposições no contraponto polifónico imitativo do Renascimento¹⁷. Os alunos serão inicialmente instruídos a compreender e aplicar as regras de escrita, para então proceder à análise de excertos musicais nos quais serão evidenciadas tais questões.

Neste contexto, a análise musical será encarada como uma consequência natural da prática da escrita, e não como uma preparação para a mesma. Por outro lado, a escrita assume um papel central no ensino da análise musical, em contraposição com a sua abordagem tradicional – como uma parte secundária ou complementar das disciplinas de TAM e ATC.

¹⁶ Segunda inversão de cadência é um agregado vertical que ocorre na parte forte do tempo, constituído por uma quarta e uma sexta acima da nota de dominante — apresentando, portanto, a aparência de um acorde de Ic — e que se resolve na parte fraca do tempo sobre o acorde de Va, desempenhando função cadencial (Bochmann, 2003).

¹⁷ As imitações no contraponto modal consistem na repetição de um motivo ou fragmento melódico por outra voz, a um intervalo e, por vezes, num modo diferente, preservando, contudo, a identidade rítmica e intervalar essencial do modelo. Esta técnica, central na escrita polifónica dos séculos XVI e XVII, constitui um dos fundamentos da coerência temática e do desenvolvimento imitativo nas obras vocais e instrumentais do período (Jeppesen, 1992).

2. Análise e escrita musical

2.1. Estado da Arte

A definição de teoria musical e os objetivos que orientam o seu estudo, permanecem objeto de debate no meio académico, devido à ausência de um consenso consolidado. A literatura sobre o tema revela divergências substanciais entre instituições e autores, refletindo a multiplicidade de perspetivas sobre a disciplina. Em determinados contextos, a visão dos docentes de teoria musical foi moldada pelas suas experiências como estudantes, frequentemente baseando-se em pressupostos considerados universais. De acordo com Rogers (2004), esta diversidade de abordagens não deve ser interpretada como um sinal de desorientação, mas antes como uma manifestação de riqueza intrínseca à disciplina.

Rogers (2004) defende que o estudo da teoria musical não deve ser reduzido à mera assimilação dos fundamentos básicos, como escalas, tonalidades, intervalos e acordes. Embora esses elementos sejam indispensáveis, constituem, segundo o autor, um alicerce conceptual para o processo de ensino/aprendizagem, cujo foco principal reside na compreensão mais profunda dos princípios subjacentes à disciplina. Assim, a aquisição de conceitos e terminologias musicais é considerada uma etapa inicial, cujo propósito fundamental é preparar o estudante para desenvolver um pensamento crítico e reflexivo, capacitando-o a formular questões e encontrar soluções no contexto da análise de obras musicais.

O ensino deve, portanto, ser estruturado em duas fases distintas. Na primeira fase, a abordagem deve ser objetiva e, sempre que possível, binária, evitando ambiguidades que possam gerar desconforto em estudantes que ainda não dominam os conceitos fundamentais. A segunda fase centra-se na promoção da descoberta, adotando uma metodologia que encoraje os estudantes a tomar decisões fundamentadas em lógica, consistência e criatividade. Esta abordagem metodológica pode suscitar, inicialmente, algumas reservas por parte dos docentes, uma vez que exige uma preparação mais intensa em comparação com as práticas atualmente predominantes. Além disso, para os discentes, esta metodologia pode representar um desafio a nível psicológico, dado o seu carácter menos objetivo e pragmático em relação aos métodos convencionais (Rogers, 2004).

Neste sentido, Rogers (2004) identifica uma distribuição desadequada entre as duas fases do ensino da teoria musical na planificação de alguns cursos de música. No caso de Portugal, um exemplo que representa esta situação é a disciplina de TAM, na qual, uma parte do Módulo 1 é dedicada ao ensino de intervalos musicais. Considerando que um aluno que está a estudar TAM frequenta um curso secundário de música, é expectável que o aluno já tenha anteriormente adquirido o conhecimento básico da música. Por outro lado, a disciplina

em questão não cumpre um papel interdisciplinar com a disciplina de Formação Musical. Está previsto no Programa de Aprendizagens Essenciais da disciplina que a primeira parte do Módulo 1 de TAM seja dedicada ao ensino de intervalos, para posteriormente, no mesmo trimestre, abordar as cinco espécies de contraponto modal, escalas e tonalidades maiores e menores, transposições e conceitos básicos da Harmonia Tonal. Ainda que o ensino dos rudimentos musicais seja essencial, a distribuição temporal desproporcional dedicada a esses conteúdos compromete a abordagem de conceitos teóricos mais avançados, considerados pelo autor como centrais para uma compreensão aprofundada da teoria musical (Rogers, 2004).

Corrêa (2006) aborda a definição de análise musical de maneira objetiva, fundamentando a sua explicação em diversas fontes literárias amplamente reconhecidas, tais como o *Harvard Dictionary*, *The New Oxford Companion to Music*, *Science de La Musique*, *Dictionnaire de la Musique*, *Dizionario Enciclopedico Universale Della Musica e Dei Musicisti* e o *Grove's Dictionary*. De acordo com o académico, a análise musical consiste na decomposição de uma obra nas suas partes constituintes com o intuito de compreender cada um dos elementos musicais de forma individual.

Através deste processo, o analista deve identificar e examinar minuciosamente esses elementos isolados, para posteriormente analisar as relações que se estabelecem entre eles. Dessa forma, a análise permite entender como os diferentes componentes se conectam para formar a totalidade da obra musical (Corrêa, 2006).

No que concerne ao caso particular do *Grove's Dictionary*, embora a primeira publicação do *Grove* remeta para 1878, o verbete referente à análise só foi incluído na sua sexta edição, lançada no ano de 1980. Até então, a menção à análise musical surgia no verbete sobre as “notas de programa”. O primeiro verbete “análise”, do ano de 1980, foi assinado por Ian Bent e mais tarde revisto por Anthony Pople para a versão online de 2001. A definição de análise musical, conforme apresentada por Bent (1980), inclui a decomposição de uma estrutura musical nos seus elementos constituintes mais simples e o estudo do enquadramento dos mesmos dentro da estrutura como um todo. Porém, na edição revista por Pople (2001), a definição é mais concisa, classificando análise musical como o estudo da música desvinculada de fatores externos (Corrêa, 2006).

Ian Bent (2014) distingue teoria musical de análise musical, embora entenda que ambas estão interligadas e se complementam. Enquanto a análise desvenda a estrutura de determinada obra musical através da inspeção detalhada dos seus elementos, proporcionando uma descrição detalhada da obra em concreto, a teoria, por sua vez, generaliza, tomando como ponto de partida os dados da análise, antecipando análises futuras, desenvolvendo, desta forma, sistemas comuns a várias obras e estilos musicais. Portanto,

enquanto a teoria especula sobre o funcionamento dos sistemas musicais, a análise confirma os pressupostos da composição.

De acordo com Gado (2004), Boulez sugere que um analista deve estar familiarizado com processos analíticos já propostos, procurando identificar, na obra em estudo, semelhanças com outras obras. O processo analítico consiste em destacar e identificar os diversos elementos musicais, reconhecendo padrões de organização que permitam deduzir as leis de composição empregadas pelo autor. Por fim, deve procurar-se compreender as estruturas da obra. O objetivo final da análise musical é assegurar que a obra esteja plenamente assimilada e compreendida (Gado, 2004).

Dunsby distingue teoria e análise, sugerindo que a primeira se aproxima do geral e a segunda do específico. O mesmo autor refere que o estudo da análise será mais frutífero quando maior for a inventividade do docente e do discente (Gado, 2004).

Segundo Gado (2004), a análise musical não funciona de forma isolada enquanto disciplina autónoma. É parte integrante da musicologia, que, de acordo com o autor, constitui "o sério estudo da música". No entanto, é necessário diferenciá-la da musicologia histórica. Embora se trate de áreas distintas, há uma significativa interação interdisciplinar entre elas. A análise musical concentra-se na capacidade de compreender e identificar os aspetos técnicos da composição musical. A história, por sua vez, abrange a vida dos compositores, as instituições musicais de relevância, os contextos sociais e históricos, os aspetos estilísticos dos diversos períodos, bem como a descoberta dos processos composicionais através do estudo da notação e dos manuscritos (Gado, 2004).

Considerando a relação estreita entre ambas, é pertinente concluir que o estudo da teoria e da análise é fundamental para compreender as diferenças técnicas entre a música dos vários períodos e estilos da história; e o estudo da história, ainda que apenas a nível institucional, é essencial para que o analista esteja habilitado para compreender os contextos dos quais surgiram as diferentes técnicas e linguagens musicais. A interdisciplinaridade entre a análise e a história torna-se evidente quando, por exemplo, a análise se debruça sobre determinadas obras, por estas representarem características específicas de uma época ou estilo particular. (Gado, 2004).

2.2. A escrita ao serviço da análise

A composição musical tem assumido um papel cada vez mais relevante no ensino de música, resultado do crescente número de estudos e pesquisas sobre práticas criativas e composicionais envolvendo crianças e adolescentes (Beineke, 2008). Neste contexto, é necessário distinguir improvisação de composição, apesar de, em algumas abordagens, serem tratadas de forma equivalente. Para o presente projeto, destaca-se a importância dessa distinção, com ênfase particular na dimensão escrita inerente ao processo composicional, que constitui o principal foco da investigação.

As funções e os objetivos da introdução da composição nos currículos das escolas de música variam conforme as concepções educacionais que as sustentam. Barrett (2003) estrutura as motivações para a inclusão da composição no ensino de música em quatro categorias principais. Em primeiro lugar, o objetivo de desenvolver as capacidades criativas dos estudantes, com ênfase no desenvolvimento da expressão pessoal de cada aluno, sem atenção aos aspetos técnicos da música. Em segundo lugar, a composição é utilizada para introduzir os estudantes a linguagens e técnicas contemporâneas, ampliando o conhecimento musical das crianças. O terceiro objetivo envolve o desenvolvimento do pensamento e da compreensão musical, através da manipulação de materiais musicais, sem particular interesse em qualquer tradição musical, ao contrário do segundo objetivo. Por fim, a quarta motivação refere-se à formação de compositores, com particular interesse nos aspetos técnicos da composição, contrastando com o primeiro motivação apresentada.

As investigações sobre a composição no âmbito da educação musical surgem nas décadas de 1980 e 1990. Concentravam-se maioritariamente no desenvolvimento musical das crianças, utilizando medidas psicométricas para avaliar o pensamento criativo, o progresso composicional infantil e a avaliação de produtos criativos (Burnard, 2006). No século XXI, as abordagens foram ampliadas, incorporando perspectivas teóricas e metodológicas mais abrangentes. Desta forma, as pesquisas apontam para o estudo do contexto das criações musical em sala de aula, da interação entre estudantes e professores no processo composicional, bem como para as perspectivas subjetivas dos participantes em relação aos processos e produtos criativos (Beineke, 2008).

Beineke (2008), no sentido de organizar as pesquisas sobre composição no contexto do ensino de música, sugere cinco categorias que distinguem os estudos pela sua abordagem metodológica: processos composicionais, avaliação da composição musical, contexto e variáveis sociais na atividade de composição, concepções e práticas dos professores; e perspectivas das crianças sobre a composição musical.

Nos estudos cujo enfoque são os processos composicionais, Kratus (1994), sugere que o professor não pode ensinar diretamente os processos. Todavia pode compreender e

reconhecer padrões utilizados pelas crianças durante a criação musical. O autor identificou três processos que avalia como inevitáveis na composição infantil: a procura por novas ideias; o desenvolvimento de ideias já concebidas; e a repetição. O mesmo autor (Kratus), afirma que as crianças com menos de 7 ou 8 anos são inconsequentes nas suas composições, visto que o são também no contexto da prática de instrumento. Esta afirmação é refutada por Davies (1992) e por Barrett (1998). O primeiro defende que crianças com menos de 5 anos já são capazes de compor com significado. Barrett (1998) sugere que a ausência dos processos de desenvolvimento e repetição nas composições das crianças mais novas pode ser atribuída a fatores como falta de familiaridade com experiências prévias de composição,

Nos estudos que investigam os produtos composicionais das crianças, emergem questões acerca dos domínios a serem considerados no processo avaliativo, dos critérios que devem orientar essa avaliação e da legitimidade dos responsáveis por realizá-la (Beineke, 2008).

Salaman (1988) propôs que os objetivos da composição fossem técnicos e mensuráveis. Swanwick (2003), por outro lado, criticou essa abordagem, alertando para a fragmentação da experiência musical ao se avaliar elementos isolados. Davies (1992) e Mellor (2000) sugerem que avaliar uma obra musical olhando apenas para as questões técnicas é limitador. Green (1990) questionou também a aplicação de critérios universais na avaliação de criações realizadas em diferentes contextos limitando a diversidade estilística. Neste sentido, o académico sugere que além dos elementos do discurso musical, deve também ter-se em conta o contexto da criação da composição.

Glover (1990), no sentido de identificar quem seria ideal para avaliar as composições, propôs que a avaliação se configure como um processo reflexivo e colaborativo entre professores e alunos, envolvendo a análise conjunta das obras musicais. No entanto, Amabile (1996), baseando-se na ideia de que o contexto social e cultural é essencial para compreender produtos criativos, defende que especialistas na área são capazes de reconhecer e concordar sobre a criatividade de um produto quando a identificam.

No final da década de 1990, houve um aumento significativo nas pesquisas que exploram o impacto de variáveis sociais e contextuais na composição musical. Esses estudos têm sido predominantemente realizados em ambientes escolares (Beineke, 2008).

Na abordagem em contexto escolar, destaca-se a relação entre a formação de grupos e a qualidade das composições musicais. Por exemplo, crianças que formam grupos com base em relações de amizade tendem a produzir composições de melhor qualidade (McDonald e Miell, 2000 como citado em Beineke, 2008). Também é possível estabelecer ligações entre análises feitas pelas crianças sobre as composições dos seus colegas e as dinâmicas sociais da sala de aula, visto que fatores como amizade, percepção de habilidade musical, ou status, influenciam a forma como as crianças avaliam as criações musicais dos

seus pares (Mellor, 2000). Considerando as dinâmicas e interações que decorrem no processo de criação em grupo no contexto escolar, Espeland (2003 como citado em Beineke, 2008) afirma que o resultado é indissociável do processo de criação.

Nos estudos que têm como foco as concepções e práticas dos professores, as questões discutidas direcionam-se para as metodologias de ensino adotadas no campo da composição e da criatividade pelos professores (Beineke, 2008).

Fautley (2004 como citado em Beineke, 2008) investigou diferentes abordagens pedagógicas no ensino de composição musical no contexto da educação. O acadêmico analisou as práticas de dois professores, destacando contrastes nas formas de interação durante o processo composicional dos alunos. Um dos professores adotou uma abordagem menos intrusiva, evitando intervenções durante o processo, mas canalizando as informações obtidas para discussões posteriores. Esta abordagem é considerada sensível ao processo criativo dos alunos. O outro professor, por sua vez, interveio diretamente durante o processo de criação, colaborando ativamente com os alunos no sentido de aprimorar os resultados. Sem privilegiar uma abordagem em detrimento da outra, o autor conclui que existe um universo complexo de interações quando se compõe em grupo. Também com objetivo de compreender o papel do professor no processo de composição nas escolas, Craft et al. (2008 como citado em Beineke, 2008) alertam para a responsabilidade do professor em equilibrar estrutura e liberdade. O controle excessivo pode revelar-se limitador, porém liberdade excessiva pode gerar confusão para as crianças.

Inicialmente, as pesquisas sobre composição musical concentravam-se nos processos e produtos em si. Atualmente, há uma tendência crescente em explorar questões mais subjetivas, como a relação que as crianças estabelecem com a composição musical e os significados que atribuem aos seus processos e resultados (Beineke, 2008). Campbell (2006 como citado em Beineke, 2008) destaca um movimento científico que procura compreender as crianças como indivíduos com identidades próprias, moldadas por interações sociais e culturais, divergindo de metodologias com visões tradicionais centradas na influência modeladora dos adultos. Pesquisas mostram que as práticas musicais das crianças, incluindo a composição, devem ser entendidas segundo os seus próprios parâmetros, não necessariamente alinhados aos critérios adultos, por exemplo, Barret (2003) destaca que as experiências musicais infantis têm funções distintas das dos adultos.

Procurando compreender a relação entre análise e composição musical, Corrêa (2006) explica que a análise tenta desvendar a coerência interna de uma obra e questões relacionadas com a técnica do compositor, partindo de um produto já terminado. Nicholas Cook (1996), no seu livro *Analysis Through Composition*, propõe uma abordagem invertida das práticas de ensino convencionais acima descritas, servindo-se da composição como meio para ensinar análise musical. O seu objetivo não é ensinar a compor, mas sim, ensinar a

analisar através da criação musical. Cook critica a abordagem excessivamente teórica da análise, que, segundo ele, leva os estudantes, por vezes indivíduos com vivências musicais limitadas, a tratá-la como uma atividade matemática desconectada da experiência de fazer e ouvir música. Desta forma, a análise, inicialmente uma ferramenta para auxiliar a composição, passa a utilizar a própria composição para ser mais bem compreendida.

Hayes (2010) destaca, com base na literatura existente, que a criação musical não deve continuar a ser vista como um exercício excessivamente complexo para estudantes de música, acessível apenas a músicos profissionais. Assim, segundo o académico, considerando os benefícios da sua integração no ensino, a composição musical deveria ser incorporada com maior frequência nos programas escolares.

2.3. A análise ao serviço da escrita

De acordo com Corrêa (2006), a análise musical consolidou-se como uma disciplina autónoma durante o século XIX, quando o ensino da composição foi formalmente integrado nas instituições de ensino musical, em substituição das aulas particulares. Williams (2010) destaca o Conservatório de Paris como o exemplo inaugural mais notável no âmbito do ensino da composição musical. O *Conservatoire de Musique* foi fundado a 3 de agosto de 1795, sucedendo à *École Polytechnique* e ao *Conservatoire National des Arts et Métiers*. Numa fase inicial, o currículo do conservatório incluía o ensino de instrumentos de sopro, algumas cordas e cravo. A primeira referência ao ensino da composição surge com a criação do *Grand Prix de Rome*, em 1803, já no início do século XIX, destinado aos estudantes da referida disciplina (Conservatoire de Paris, n.d.).

Cook (1987) destaca que os livros e tratados dedicados ao ensino da música não surgiram originalmente no âmbito da análise musical, mas sim na tradição pedagógica da composição. Os livros mencionados direcionavam os alunos a compor seguindo padrões formais específicos, à semelhança do ensino da pintura, no qual estudantes copiavam obras de mestres do passado (Cook, 1987). Williams (2010) refere que antes do século XVIII, a aprendizagem da composição ocorria por meio da assimilação de um conjunto de materiais e regras preexistentes. Os tratados desse período apresentam, frequentemente, extensas compilações de padrões destinados à aplicação, tanto na prática musical improvisada, como na música escrita.

O século XVIII distingue-se na história do ensino/aprendizagem da composição pelo surgimento de um conjunto de tratados que se tornaram amplamente reconhecidos na Europa. Alguns destes tratados apresentavam métodos de ensino claramente mais objetivos do que os dos períodos anteriores, sendo, portanto, menos ambíguos em termos pedagógicos

(Williams, 2010). O mesmo autor aponta o *Gradus ad parnassum* (1725) de Johann Joseph Fux pela sua abordagem sistemática ao ensino do contraponto e pela influência no domínio da pedagogia, notada muito para além da sua época.

Com a transição do estudo individual para o ensino coletivo no final do século XVIII, a disciplina de harmonia assumiu um papel central nos currículos dos conservatórios de música. A continuidade dos métodos práticos, como contraponto, aliada ao estudo da harmonia e da análise musical, levou à separação entre a Teoria da Música e a Composição, estabelecendo-os como campos de estudo distintos nos conservatórios do século XIX (Williams, 2010).

A análise e a teoria também se desvincularam (Corrêa, 2006). Considerando a análise como uma ferramenta no ensino da teoria composicional, Corrêa (2006) esclarece que, inicialmente, os alunos analisavam obras com o intuito de desvendar e reproduzir as técnicas utilizadas pelos compositores, aplicando assim uma metodologia comparativa. No entanto, em virtude do caráter pessoal das obras e do crescente aumento da especificidade técnica nos textos sobre música, a análise perdeu o seu caráter pedagógico, transformando-se numa prática especializada e dissociada da teoria. O mesmo autor salienta que muitos cursos de música possuem atualmente nos seus currículos, a análise e reprodução de estilos dos vários períodos da História como ferramenta para o ensino da composição.

3. Metodologias de investigação

O presente capítulo apresenta as metodologias adotadas para investigar a eficácia da introdução precoce de exercícios de escrita estilística no ensino da análise musical, no contexto do ensino vocacional de música do nível secundário. A problemática em análise concentra-se na utilização da escrita como ferramenta pedagógica, com foco em duas temáticas específicas: a segunda inversão de cadência na harmonia tonal e as imitações no contraponto modal. A seleção destas problemáticas deve-se às suas características técnicas e pedagógicas que as tornam desafiadoras e relevantes para o ensino da análise musical. No caso da segunda inversão de cadência, esta é considerada uma situação de ambiguidade harmónica, descrita por Bochmann (2003, p. 50) como um agregado vertical que “parece um acorde de I_c ”, mas que “o ouvido tende a perceber como uma figura maior do ritmo harmónico – uma mínima de V_a ”. De igual modo, as imitações no contraponto modal representam uma técnica de elevada complexidade, que exige o domínio das regras do contraponto e uma compreensão aprofundada da transposição, sendo imprescindível que o professor assegure previamente a consolidação de conceitos fundamentais.

A metodologia foi implementada no âmbito da PES e incluiu três etapas principais: diagnóstico inicial, intervenção pedagógica e avaliação final. Primeiramente, foi solicitado aos alunos que analisassem individualmente excertos musicais contendo as problemáticas específicas, sem qualquer introdução teórica prévia, de forma a estabelecer um ponto de partida (Anexo C). Em seguida, foram lecionadas aulas práticas que abordaram diretamente as temáticas em estudo: a harmonização de corais ao estilo de J. S. Bach, a partir de uma linha de soprano, com a obrigatoriedade de utilizar um acorde de segunda inversão de cadência, e exercícios de contraponto modal imitativo, que consistiam na composição de contrapontos a três vozes baseados num *dux* fornecido previamente.

Durante as aulas, os alunos realizaram exercícios tanto de forma coletiva, com orientação e discussão com o professor, quanto individualmente, de forma a estimular a autonomia. Na etapa conclusiva das aulas, foi realizada uma avaliação final, em que os alunos analisaram novos excertos musicais semelhantes aos propostos no diagnóstico inicial, permitindo a comparação dos resultados obtidos antes e depois da intervenção pedagógica (Anexo D). Para garantir a ética e a objetividade da investigação, todos os trabalhos dos alunos foram analisados de forma anónima, e aqueles que não participaram integralmente nas atividades foram excluídos do estudo.

A abordagem metodológica adotada foi de natureza quantitativa, caracterizando-se pelo rigor no controlo das variáveis e pela neutralidade do investigador, conforme defendido por Günther (2006). Os dados obtidos foram analisados utilizando métodos matemáticos, com vista a correlacionar a prática empírica com a teoria subjacente, conforme sugerido por Silva

(2010). A metodologia aplicada revelou-se adequada no sentido de alcançar os objetivos do estudo, assegurando a mensurabilidade e a validade dos resultados. Desta forma, foi possível avaliar se a antecipação da prática de escrita estilística, comparando com o momento convencional previsto pelos PAE das disciplinas de TAM e ATC, contribui para a compreensão de conteúdos específicos do ensino da análise musical, evidenciando-se como uma estratégia pedagógica relevante e eficaz.

4. Enquadramento histórico, técnico e estilístico das linguagens a abordar

A segunda inversão de cadência é um conceito fundamental no ensino da harmonia tonal. Nos cursos secundários e profissionais de música é abordada de formas distintas consoante a estrutura curricular das disciplinas de ATC e de TAM. Na disciplina de ATC, integrante dos cursos secundários de música, a segunda inversão de cadência é introduzida no segundo ano do curso, correspondente ao 11.º ano de escolaridade. De acordo com o PAE da disciplina, a abordagem inicial ocorre do ponto de vista analítico, sendo apenas mais tarde aplicada na harmonização de corais ao estilo de J. S. Bach. Embora o PAE não apresente a segunda inversão de cadência como uma problemática específica do ensino da análise e da composição, prevê a introdução prévia das ferramentas necessárias para a sua compreensão, como sejam tonalidades maiores e menores, graus dos acordes e respetivas inversões, conceito de cadência e dissonâncias ornamentais, incluindo as apogiaturas. Na disciplina de TAM, inserida nos cursos profissionais de música, a segunda inversão de cadência é identificada como um tópico específico e é introduzida no Módulo 2, correspondente ao segundo trimestre do primeiro ano do curso e ao 10.º ano de escolaridade – mais cedo, portanto, comparativamente com o previsto pelo programa de ATC.

A construção de um acorde na segunda inversão apresenta uma problemática específica no contexto da linguagem tonal. Os acordes constituídos por três notas podem ser organizados em três posições distintas: no estado fundamental, a nota do baixo corresponde à fundamental do acorde; na primeira inversão, o baixo é representado pela terceira do acorde; na segunda inversão, a nota do baixo é a quinta do acorde, formando um intervalo de quarta com a fundamental. Esta última disposição, característica da segunda inversão, assume um papel particular na harmonia tonal, porque a relação intervalar de quarta entre a nota do baixo e a fundamental do acorde é considerada dissonante (Bochmann, 2003).

Esta dissonância não é novidade para os alunos de ATC e TAM, dado que a polifonia modal já havia introduzido a utilização dos intervalos de quarta perfeita e quinta diminuta,

enquanto intervalos dissonantes. A utilização dos intervalos de quarta perfeita e de quinta diminuta pode parecer simples, contudo, enquanto a quarta apresenta uma sonoridade consonante no registo agudo, no registo grave manifesta-se como uma evidente dissonância. Já a quinta diminuta, incorporada no vocabulário musical da harmonia tonal por integrar o acorde de sétima da dominante, era, no Renascimento, considerada um intervalo alheio à linguagem musical vigente (Swindale, 1962). No contexto da linguagem tonal, a presença da quarta exige uma preparação e uma resolução específicas, assegurando que o intervalo formado entre o baixo e a fundamental do acorde seja precedido e seguido por consonâncias, e que ambas as notas permaneçam estáticas ou se movimentem por grau conjunto. (Bochmann, 2003).

A segunda inversão de cadência, em particular, caracteriza-se por um acorde de primeiro grau na segunda inversão que se resolve num quinto grau no estado fundamental. Este fenómeno ocorre geralmente em contextos cadenciais, justificando a sua designação (Bochmann, 2003). Devido ao facto de o acorde ocorrer no tempo forte, a sua perceção tende a ser a de um acorde de quinto grau no estado fundamental, onde a nota do baixo, que originalmente seria a quinta do primeiro grau, é interpretada como a fundamental do quinto grau, enquanto as outras notas são consideradas apogiaturas. A apogiatura é uma dissonância ornamental que não necessita de preparação, mas exige resolução por grau conjunto. Assim, as notas que representariam a fundamental e a terceira do primeiro grau resolvem-se descendente e conjuntamente na parte fraca do tempo, resultando num acorde de quinto grau no estado fundamental (Bochmann, 2003).

A análise adequada da progressão descrita deve ser realizada com a cifra de quinto grau no estado fundamental (V ou V_a). Esta reinterpretação do acorde conduz a uma perceção diferente do contexto envolvente do mesmo, uma vez que a relação com o acorde que o precede pode passar de um encadeamento forte para fraco e vice-versa (Bochmann, 2003).

A introdução da polifonia modal no currículo de ATC ocorre no terceiro e último período do primeiro ano do curso, correspondente ao 10.º ano de escolaridade, ao passo que na disciplina de TAM esta matéria é abordada logo no primeiro módulo do primeiro ano. A diferença na organização temporal deve-se ao facto de o PAE de TAM não incluir o estudo da música medieval, passando diretamente para os intervalos musicais e para a polifonia modal. O contraponto imitativo, tema central no estudo da polifonia modal, constitui em ambos os casos a última etapa deste estudo. No caso de ATC, a imitação é explorada no âmbito das práticas composicionais, enquanto em TAM não está explicitamente especificada no programa.

Ainda que a polifonia modal seja cronologicamente anterior aos corais de J. S. Bach, a sua apresentação no presente relatório segue uma ordem inversa. Durante as observações realizadas no Estágio PES, que constitui o foco deste estudo, verificou-se que, nas turmas

dos cursos profissionais, os professores de TAM frequentemente aproximavam os conteúdos desta disciplina dos de ATC. Assim, a recolha de dados sobre a segunda inversão de cadência ocorreu no primeiro período letivo, junto das turmas do 11.º ano, enquanto os dados relativos ao estilo imitativo foram obtidos no terceiro período, nas turmas do 10.º ano.

Para os alunos de ATC, o contraponto – "nota contra nota", derivado do latim *punctum contra punctum* (Freitas, 2005) – já era uma técnica conhecida, visto que se insere nas linguagens musicais que precedem a música modal do Renascimento, como a Ars Antiqua e a Ars Nova. No caso dos alunos de TAM, a abordagem ao contraponto constitui uma novidade tanto no plano da escrita musical como no campo teórico. O PAE de História da Cultura e das Artes (doravante HCA) introduz a música polifónica no final do terceiro período do primeiro ano e no primeiro período do segundo ano do curso, ou seja, posteriormente à abordagem escrita e analítica da disciplina de TAM (Direção-Geral da Educação, 2020). Neste sentido, devido à ausência de ligação interdisciplinar entre TAM e HCA, é expectável que os discentes dos cursos profissionais de música desenvolvam competências de escrita e análise da música renascentista, sem qualquer contextualização do período histórico.

Swindale (1962) sugere que, após a assimilação das regras do contraponto de espécies – nomeadamente o movimento das vozes, a caracterização do universo harmónico, as regras de condução melódica e os paralelismos – os alunos devem ser capazes de realizar contraponto imitativo. A voz imitadora (*comes*) deve imitar o tema (*dux*) com o máximo rigor possível, respeitando a estrutura intervalar melódica. As distâncias harmónicas mais frequentes entre *dux* e *comes* incluem a quinta perfeita ascendente, a quarta perfeita descendente e a oitava. Embora outras relações intervalares sejam possíveis, são desaconselhadas (Swindale, 1962).

Um dos principais desafios no ensino desta técnica composicional reside na necessidade de preservar o rigor da imitação sem comprometer a coerência do discurso harmónico. Pequenas variações são permitidas para manter a integridade do modo, como a resposta tonal frequentemente utilizada por Victoria, onde o tema pode ser invertido para evitar notas estranhas ao modo. Neste tipo de abordagem, quando o tema se inicia com um salto entre a *finalis* – tónica – e a *repercussa* – dominante – do modo – seja um salto de quinta ascendente ou de quarta descendente –, a resposta deve ser invertida. Desta forma, embora a imitação perca em rigor melódico, mantém-se confinada ao modo, o que não seria possível numa imitação que respeitasse rigorosamente o conteúdo intervalar (Swindale, 1962).

5. Caraterização das turmas alvo

No presente capítulo, procede-se à caracterização das turmas selecionadas como amostra na componente de investigação da PES em análise. Importa distinguir esta secção do capítulo 2.2. da Parte 1 deste relatório - enquanto aquele capítulo se dedicou à descrição de todas as turmas acompanhadas ao longo da PES, o presente centra-se especificamente na caracterização dos grupos de discentes que participaram como sujeitos da componente de investigação.

Em primeiro lugar, vale salientar que todas as turmas incluídas no estudo tinham como professor titular o orientador cooperante, Professor João Antunes. Contudo, devido a fatores alheios ao mestrando, não foi possível recolher dados de todos os alunos. Alguns discentes não compareceram às aulas em que foi desenvolvida a atividade de investigação, enquanto outros, devido a incumprimento dos requisitos de pontualidade, não participaram na totalidade da aula e/ou não realizaram o primeiro de dois exercícios previstos. Considerando que a análise dos dados se baseará na comparação entre os dois exercícios – o primeiro realizado no início da aula e o segundo no final – a inclusão de respostas apenas do segundo exercício poderia comprometer a consistência e a validade da análise, tendo em vista a metodologia adotada.

Após esta breve contextualização, procede-se à caracterização das turmas envolvidas no estudo. No dia 10 de janeiro de 2023, foi lecionada a primeira aula destinada à recolha de dados para a investigação a uma turma do 2.º ano de ATC do curso secundário de música em regime supletivo. O objeto de estudo centrou-se na segunda inversão de cadência e, de um total de dois alunos, apenas um esteve presente.

No dia 13 de janeiro do mesmo ano, foi lecionada uma aula sobre o mesmo conteúdo a uma turma do 2.º ano de ATC do curso secundário de música em regime integrado. Esta turma era composta por nove alunos, e sete alunos realizaram ambos os exercícios previstos na atividade.

No dia 7 de junho de 2023, foram lecionadas duas aulas a duas turmas de TAM do 10.º ano, pertencentes ao Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão e ao Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas. A temática abordada foi o contraponto imitativo. Na primeira turma, composta por dez alunos, sete alunos completaram a totalidade dos exercícios previstos. Na segunda turma, constituída por dez alunos, seis alunos realizaram ambos os exercícios.

6. Apresentação e análise dos dados

Este capítulo tem como objetivo expor e analisar estatisticamente os dados obtidos na componente de investigação do Estágio da PES.

No âmbito das aulas de estágio, foi concebida e implementada uma metodologia pedagógica específica para o ensino da análise musical, aplicada a determinadas turmas do primeiro e do segundo ano das disciplinas de TAM e ATC da EAMCN. No caso dos alunos do segundo ano, foi-lhes solicitado que analisassem três momentos cadenciais em corais de J. S. Bach, nos quais se encontrava presente a segunda inversão de cadência. Posteriormente, o acorde em questão foi ensinado e contextualizado por meio de atividades práticas de escrita. A aprendizagem foi reforçada através de exercícios realizados em conjunto com a turma e de forma individual, nos quais os alunos harmonizaram corais a quatro vozes no estilo de Bach, a partir de uma linha de soprano dada, utilizando o acorde em estudo. Importa salientar que, apesar de os alunos possuírem experiência prévia com este tipo de exercício, desconheciam o funcionamento específico da segunda inversão de cadência. No final da aula, foi-lhes solicitado que realizassem três exercícios de análise similares aos inicialmente propostos, com o objetivo de avaliar o impacto do método aplicado.

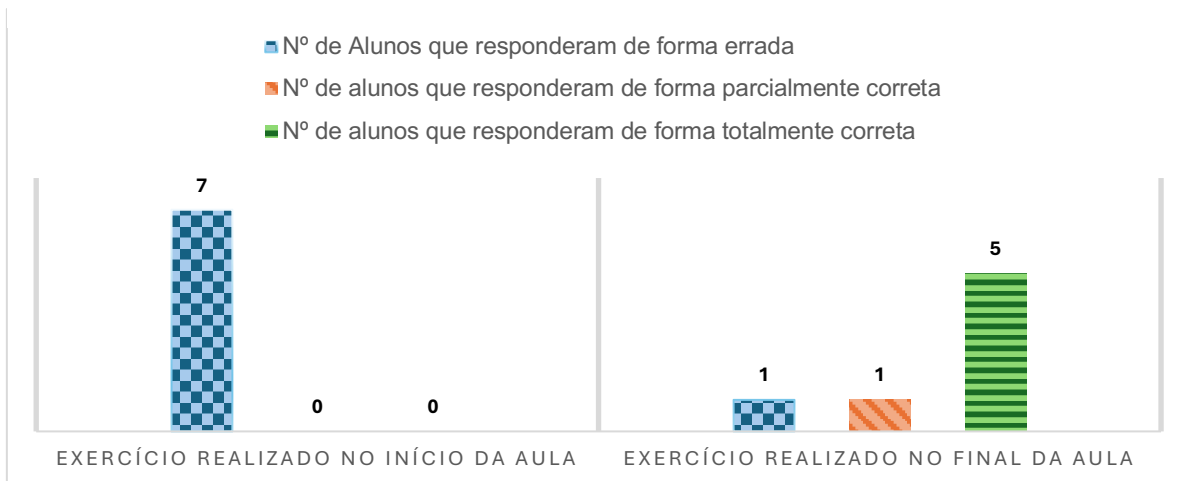
Relativamente aos alunos do primeiro ano, foi-lhes solicitado que identificassem as imitações presentes em três excertos de obras renascentistas compostas com recurso à linguagem do contraponto imitativo. Posteriormente, foi lecionada uma aula de escrita musical dedicada à técnica em questão, na qual, além da assimilação de um conjunto de regras, a componente escrita foi explorada através de exercícios de preenchimento de partituras, realizados coletivamente e de forma individual. Importa destacar que, até então, os alunos não tinham tido contacto prévio com esta técnica, tendo sido introduzida através da prática da escrita e não através da análise, como previsto pelo PAE das disciplinas. Para avaliar o impacto da abordagem, foi-lhes solicitado, uma vez mais, que analisassem três excertos musicais, identificando as imitações e determinando a distância harmónica entre as diferentes vozes.

A amostra do segundo ano foi composta por sete discentes, distribuídos por duas turmas, sendo um aluno do regime supletivo e seis do regime integrado. No exercício realizado no início da aula, nenhum dos alunos conseguiu analisar os excertos de forma correta, seja total ou parcialmente. No entanto, no exercício final, cinco discentes concluíram com êxito os três exercícios propostos, um obteve um aproveitamento parcial, tendo realizado corretamente apenas um dos exercícios, e outro não alcançou qualquer aproveitamento, uma vez que não analisou corretamente nenhum dos excertos (Gráfico 1). Estes dados revelam que a metodologia aplicada contribuiu eficazmente para a assimilação dos conteúdos. O facto de um aluno não ter obtido qualquer aproveitamento e outro ter alcançado apenas sucesso

parcial, pode sugerir a existência de dificuldades individuais ou a necessidade de reforço adicional, bem como a necessidade de adotar estratégias pedagógicas diferenciadas.

Gráfico 1

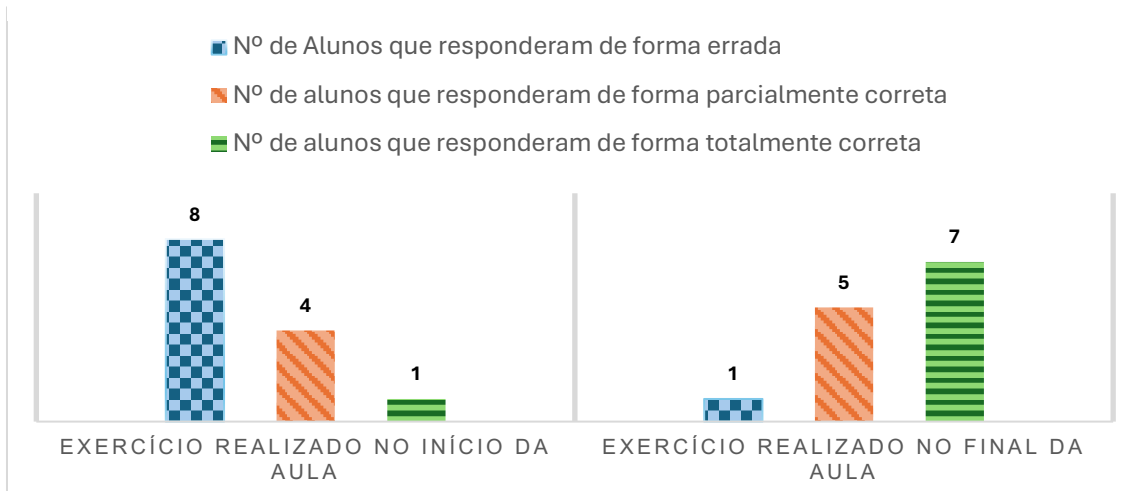
Resultados dos exercícios realizados no início e no final da aula relativos à segunda inversão de cadência



Quanto aos alunos do primeiro ano, a amostra foi composta por 13 discentes, distribuídos entre duas turmas do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão e do Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas. No exercício inicial, oito alunos não conseguiram realizar com êxito nenhuma das três análises propostas, quatro analisaram corretamente apenas um dos excertos e um aluno conseguiu analisar corretamente os três excertos. No exercício final, sete alunos conseguiram realizar corretamente a análise dos três excertos, cinco obtiveram êxito parcial, dos quais quatro analisaram corretamente um excerto e um aluno analisou corretamente dois excertos. Apenas um aluno não apresentou qualquer progresso, o que pode ser atribuído à ineficácia da estratégia pedagógica no seu caso específico ou a dificuldades individuais de aprendizagem (Gráfico 2).

Gráfico 2

Resultados dos exercícios realizados no início e no final da aula relativos ao contraponto imitativo



Reflexões finais

A presente investigação teve como propósito examinar a viabilidade da introdução antecipada de exercícios de escrita estilística no ensino da análise musical. A metodologia adotada privilegiou deliberadamente a prática da escrita musical como meio principal de aprendizagem, antecipando-a à organização tradicionalmente estabelecida nas disciplinas de ATC e TAM no ensino vocacional de música em Portugal. O foco esteve, portanto, na escrita como ferramenta pedagógica central — não apenas como complemento, mas como base do processo de aprendizagem.

Conforme evidenciado pela literatura, a componente escrita assume um papel central na formação do músico. Neste contexto, a sua aplicação favorece o desenvolvimento das competências estilísticas e analíticas e possibilita uma abordagem mais estruturada à resolução de problemáticas frequentemente identificadas como desafios no ensino da teoria musical. Deste modo, a integração da escrita no processo pedagógico pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos, enquanto promove uma maior articulação entre a teoria e a prática.

Os dados analisados indicam que processo de aprendizagem realizado através da prática da escrita contribuiu significativamente para a assimilação dos conteúdos estudados. No caso da segunda inversão de cadência, verificou-se que os alunos, que inicialmente não conseguiam identificar corretamente o acorde e a sua função harmónica, apresentaram um progresso substancial após a abordagem prática (Gráfico 1).

De forma semelhante, os alunos que estudaram o contraponto imitativo, demonstraram uma evolução notável na identificação e compreensão das relações intervalares entre *dux* e *comes* (Gráfico 2).

Estes resultados sugerem que a escrita estilística, quando introduzida previamente à análise teórica, pode atuar como um facilitador cognitivo, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais intuitiva dos conceitos musicais antes de os formalizarem através da análise.

Embora os dados indiquem uma tendência geral de melhoria, é necessário considerar a variabilidade dos resultados entre os alunos. No grupo do segundo ano, um dos sete participantes não demonstrou progresso significativo, enquanto outro apresentou apenas aproveitamento parcial. No primeiro ano, apesar de um número expressivo de alunos ter melhorado, um discente manteve um desempenho insatisfatório. Estes casos isolados sugerem que a eficácia da metodologia pode depender de fatores individuais.

É também possível concluir que o número reduzido de estudantes participantes no estudo também configura uma limitação metodológica, visto que restringe a capacidade de analisar os resultados de uma perspetiva mais generalizada. Esta restrição dificulta a

identificação precisa das causas subjacentes ao desempenho insatisfatório de alguns discentes, não sendo possível determinar se tais dificuldades derivam de fatores individuais, como lacunas no conhecimento prévio e no desenvolvimento das competências exigidas, ou se refletem limitações inerentes à metodologia adotada. Assim, futuras investigações com amostras mais amplas poderão fornecer uma análise mais abrangente e fundamentada sobre a eficácia da abordagem proposta no presente relatório.

Neste sentido, embora a investigação realizada forneça indícios promissores sobre os benefícios da escrita estilística no ensino da análise musical, para validar completamente estas conclusões, seria necessário expandir o estudo a um número maior de participantes e contemplar um período de observação mais extenso.

Ainda assim, os resultados desta investigação sugerem a pertinência de uma revisão curricular no ensino vocacional da música, com especial enfoque na articulação entre a análise musical e a prática da escrita. Em particular, evidencia-se o caso da disciplina de TAM, na medida em que esta tende a conferir menor ênfase à componente escrita, limitando o desenvolvimento das competências estilísticas e criativas dos discentes.

Em suma, a rigidez da estrutura curricular atual, que separa a aprendizagem analítica da produção escrita, pode limitar o desenvolvimento das competências musicais dos alunos. Seria, portanto, pertinente que os programas de ATC e TAM considerassem a introdução mais precoce de exercícios de escrita estilística como parte integrante do ensino da análise musical, permitindo que os alunos construíssem o conhecimento de forma mais natural e com maior interligação entre as componentes escrita e analítica.

Referências Bibliográficas

Academia das Ciências de Lisboa. (n.d.). *Luís Augusto Xavier Palmeirim*. Academia das Ciências de Lisboa. Consultado em 4 de outubro de 2025 em <https://arquivo.acad-ciencias.pt/authorities/20433>

Academia das Ciências de Lisboa. (n.d.). *Júlio Dantas*. Academia das Ciências de Lisboa. Consultado em 4 de outubro de 2025 em <https://arquivo.acad-ciencias.pt/authorities/69>

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.

Associação dos Amigos da Torre do Tombo. (n.d.). *Morgado de Farrobo*. Consultado em 4 de outubro de 2025 em <https://www.aatt.org/site/index.php?op=Nucleo&id=1677>

Associação Portuguesa de Educação Musical. (2020a). *Análise e técnicas de composição: 12.º ano – Cursos artísticos especializados*. Associação Portuguesa de Educação Musical <https://www.apem.org.pt/docs/aprendizagens-essenciais/ensino-artistico-especializado-musica/atc-12.pdf>

Associação Portuguesa de Educação Musical. (2020b). *Teoria e análise musical – Ensino profissional*. Associação Portuguesa de Educação Musical. <https://www.apem.org.pt/docs/aprendizagens-essenciais/ensino-artistico-especializado-musica/Teoria-e-Analise-Musical-ensino-profissional.pdf>

Barrett, M. (2003). Freedoms and constraints: Constructing musical worlds through the dialogue of composition. In M. Hickey (Ed.), *Why and how to teach music composition* (pp. 3–27). MENC – The National Association for Music Education.

Barrett, M. (2005). A systems view of musical creativity. In D. J. Elliott (Ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues* (pp. 177–195). Oxford University Press.

Barrett, M. S. (1998). Researching children's compositional processes and products: connections to music education practice? In B. Sundin, G. E. McPherson, & G. Folkestad (Eds.), *Children composing: Research in music education* (pp. 10–34). Lund University Press.

Beineke, V. (2008). A composição no ensino de música: Perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, 16(20).

Bent, I. (2014). Foreword. In H. Schenker, *The masterwork in music: Volume I, 1925* (pp. 16–22). Dover Publications.

Bent, I. D. (1980). Analysis. In S. Sadie (Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Vol. 1, pp. 340–388). Macmillan.

Bent, I. D., & Pople, A. (2001). Analysis. In L. Macy (Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Online ed.). Oxford University Press. <https://www.oxfordmusiconline.com/>

Biblioteca Nacional de Portugal. (n.d.). *Doação do espólio do compositor Augusto Machado*. Consultado em 4 de outubro de 2025 https://www.bnportugal.gov.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=407%3Adoacao-do-espolio-do-compositor-augusto-machado-&catid=49%3Aaquisicoes&Itemid=452&lang=pt

Bochmann, C. (2003). *A linguagem harmónica do tonalismo*. Juventude Musical Portuguesa.

Burnard, P. (2006). Creative learning and the nature of progression in musical composition: Do children cross a watershed? In *Proceedings of the 27th International Society for Music Education World Conference* (pp. 1–1) [CD-ROM]. ISME.

Câmara Municipal de Lisboa. (1902). *Revista do Conservatório Real de Lisboa: publicação mensal ilustrada*. Câmara Municipal de Lisboa.

Conservatoire de Paris. (n.d.). *Histoire*. Conservatoire de Paris.
<https://www.conservatoiredeparis.fr/fr/ecole/le-conservatoire/histoire>

Cook, N. (1994). *A guide to musical analysis*. OUP Oxford.

Cook, N. (1996). *Analysis Through Composition: Principles of the Classical Style*. Oxford University Press.

Corrêa, A. F. (2006). O sentido da análise musical. *Opus*, 12(1), 33–53.

Silva, G. C. R. F. da. (2010, 12 de novembro). *O método científico na psicologia: Abordagem qualitativa e quantitativa*. Universidade Federal do Amazonas.

Davies, C. (1992). Listen to my song: A study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, 9(1), 19–48.

Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho. (1983).
Diário da República n.º 150, Série I de 1983-07-01.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/310-1983-452686>

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. (2006).
Diário da República n.º 60, Série I de 2006-03-24.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/74/2006/03/24/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho. (2008).
Diário da República n.º 121, Série I de 2008-06-25.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/107/2008/06/25/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de setembro. (2009).
Diário da República n.º 178, Série I de 2009-09-14.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/230/2009/09/14/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto. (2013).
Diário da República n.º 151, Série I de 2013-08-07.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/115/2013/08/07/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018).
Diário da República n.º 129, Série I de 2018-07-06.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Despacho n.º 11704/2016 do Ministério da Educação e Ciência. (2016). *Diário da República: II série*, n.º 189.

Direção-Geral da Educação. (2020). *Aprendizagens essenciais: História da Cultura e das Artes – Música*. Ministério da Educação.
<https://drive.google.com/file/d/1INbKoqHCLozh8ylv1HLJX5lJn0nM88mr/view>

Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. (n.d.). *História*. Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. <https://www.emcn.edu.pt/escola/hist%C3%B3ria>

Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. (2021). *Projeto educativo de escola: 2021/2024*. Escola Artística de Música do Conservatório Nacional.
<https://drive.google.com/file/d/16donrghLvMHGIESJMTXlix9SNzd31IU/view>

Find A Grave. (n.d.). *Duarte Cardoso de Azevedo e Sá*. Find A Grave. Consultado em 4 de outubro de 2025 https://pt.findagrave.com/memorial/225868744/duarte-cardoso_de_azevedo_e_s%C3%A1

Freitas, S. P. R. (2005). *Contraponto por Pierre Boulez: Apontamentos de aprendiz* (Tradução de Stella Moutinho, Caio Pagano & Lídia Bazarian). Editora Perspectiva / Universidade do Estado de Santa Catarina.

Gado, A. (2004). *Análise musical: Teoria e prática – Resenha e tradução parcial da obra de Dunsby e Whittall*. https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Dunsby_Whittall-Analise_musical_teorica_pratica.pdf

Glover, J. (1990). Understanding children's musical understanding. *British Journal of Music Education*, 7(3), 257–262.

Green, L. (1990). The assessment of composition: Style and experience. *British Journal of Music Education*, 7(3), 191–196.

Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201–210.
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/9LbPVm5RMVB6c9fWz4qJvHc>

Hayes, A. G. (2010). La composición musical como construcción: Herramientas para la creación y la difusión musical en Internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 109–125.

Jeppesen, K. (1992). *The style of Palestrina and the dissonance*. Dover Publications.

Kratus, J. (1994). The ways children compose. In *Musical connections: Tradition and change* (pp. 128–140). ISME.

Lei de Bases do Ensino, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). *Diário da República n.º 237, Série I de 1986-10-14*.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. (2007). *Diário da República n.º 174, Série I de 2007-09-10*.
<https://data.dre.pt/eli/lei/62/2007/09/10/p/dre/pt/html>

Mellor, L. (2000). Listening, language and assessment: the pupils' perspective. *British Journal of Music Education*, 17(3), 247–263.

Meloteca. (s.d.). *João Domingos Bomtempo*. Meloteca. Consultado em 4 de outubro de 2025, em <https://www.meloteca.com/portfolio-item/joao-domingos-bomtempo/>

Meloteca. (n.d.). *José Vianna da Motta*. Meloteca. Consultado em 4 de outubro de 2025, em <https://www.meloteca.com/portfolio-item/jose-vianna-da-motta/>

Museu Nacional de Arte Contemporânea. (n.d.). *José Malhoa*. Museu Arte Contemporânea. Consultado em 4 de outubro de 2025, em <https://www.museuartecontemporanea.gov.pt/pt/artistas/ver/15/artists>

Música, Informação e Cultura. (n.d.). *Luís de Freitas Branco*. Música, Informação e Cultura. Consultado em 4 de outubro de 2025, em https://www.mic.pt/dispatcher?where=0&what=2&show=0&pessoa_id=150&lang=PT&site=ic

Música, Informação e Cultura. (n.d.). *Manuel Ivo Cruz*. Música, Informação e Cultura. Consultado em 4 de outubro de 2025, em https://www.mic.pt/dispatcher?where=0&what=2&show=0&pessoa_id=150&lang=PT&site=ic

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. (2018). *Diário da República* n.º 149, Série I de 2018-08-03. <https://data.dre.pt/eli/port/223-a/2018/08/03/p/dre/pt/html>

Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto. (2018). *Diário da República* n.º 156, Série I de 2018-08-14. <https://data.dre.pt/eli/port/229-a/2018/08/14/p/dre/pt/html>

Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto. (2018). *Diário da República* n.º 161, Série I de 2018-08-23. <https://data.dre.pt/eli/port/235-a/2018/08/23/p/dre/pt/html>

Rogers, M. R. (2004). *Teaching approaches in music theory: An overview of pedagogical philosophies*. SIU Press.

RTP Ensina. (s.d.). *Minibiografia de Almeida Garrett*. RTP Ensina. Consultado em 4 de outubro de 2025, de <https://ensina.rtp.pt/artigo/minibiografia-de-almeida-garrett/>

Salaman, W. (1988). Objectives and the teaching of composition. *British Journal of Music Education*, 5(1), 3–20.

Swanwick, K. (2003). *Music, mind and education*. Routledge.

Swindale, O. (1962). *Polyphonic composition: An introduction to the art of composing vocal counterpoint in the sixteenth-century style*. Oxford University Press.

Williams, B. J. (2010). *Music Composition Pedagogy: A History, Philosophy and Guide* (Doctoral dissertation, Ohio State University). OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1274787048

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Pró-Música.

**Anexo A – Programa de Aprendizagens Essenciais da
disciplina de Teoria e Análise Musical**

TEORIA E ANÁLISE MUSICAL

CURSOS PROFISSIONAIS



TEORIA E ANÁLISE MUSICAL

CURSOS PROFISSIONAIS


Introdução

A disciplina de Teoria e Análise Musical (TAM) integra a componente de formação científica dos Cursos Profissionais (CP) da área da música desde a revisão curricular de 2007. Esta disciplina é encarada numa perspetiva articulada da teoria com a noção sobre a prática dos conceitos, sendo fundamental dar ênfase à aprendizagem dos constructos teóricos, nomeadamente, através da audição de repertório e/ou de excertos, em que a textura a quatro vozes é o mecanismo essencial unificador do ensino e da aprendizagem de processos e transversal aos diferentes módulos. O coral a quatro vozes ou a redução para piano são o mecanismo essencial unificador, porém, sem desprezar a mobilização de conhecimentos simplificados para contextos de maior complexidade.

No que diz respeito ao papel da composição na disciplina de TAM, importa salvaguardar que o objetivo dos Cursos Profissionais da área da música não é formar compositores, mas sim instrumentistas. Por outro lado, a composição entendida como ato de criação, integra competências de natureza cognitiva, pessoal, social e emocional, constituindo-se como imprescindível à formação dos alunos destes cursos. Portanto, o ato de escrever música faz parte das Aprendizagens Essenciais (AE) em TAM: em maior medida, como aprendizagem focalizada de técnicas e processos e, em menor, como criação original de obras (o que informalmente se designa de *composição livre*).

A disciplina de TAM integra os vários Cursos Profissionais da área da música abrangendo áreas com substanciais diferenças como a denominada música erudita e o jazz, no entanto, o modo como as AE da disciplina de TAM estão elaboradas permite flexibilidade para determinar o grau de integração dos diversos domínios nas ações estratégicas, de forma a que o aluno alcance não só as competências definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA), como as do perfil profissional do curso que frequenta.

Cada uma das referidas áreas, seja a música erudita ou o jazz, carece de um

conjunto sobreponível e um conjunto específico de domínios, de competências e de atitudes. Dessa forma, para facilitar a navegação pelo documento, o símbolo  identifica as AE sobreponíveis às duas áreas. Importa acautelar que as AE não são conteúdos, portanto, em função do curso que frequenta, o aluno deve deter um conjunto de competências comuns a ambas as áreas, mas que são trabalhadas com os conteúdos programáticos específicos da respetiva área artística que frequenta. Não obstante, e relativamente à teoria do jazz, optou-se por incluir no Organizador um elenco de domínios específicos atendendo-se às suas particularidades, sem comprometer uma aprendizagem globalizante da teoria da música.

A disciplina de História da Cultura e das Artes cumpre um papel interdisciplinar com a disciplina de TAM, pelo que a articulação entre ambas justifica não integrar determinados conceitos exaustivamente nesta última, como por exemplo, toda uma panóplia de géneros do Barroco Musical, do Classicismo e do Romantismo. Esta articulação possibilita uma abordagem técnica a um conjunto selecionado de géneros, permitindo ao aluno desenvolver competências a nível de teoria analítica e composicional noutros contextos de forma autónoma, sem duplicar conteúdos. Ainda no capítulo da interdisciplinaridade, a TAM deve igualmente promover oportunidades de articulação com a disciplina de Física do Som e com as componentes de formação sociocultural e tecnológica.

As AE da disciplina de TAM integram nove módulos:

- os módulos 1, 2 e 3, incidem sobre a aprendizagem dos elementos estruturais da música tonal, independentemente da época;
- os módulos 4, 5 e 6, pretendem desenvolver a noção de evolução de conceitos e características estilísticas em épocas, concretamente o Barroco Musical e o Classicismo;
- o módulo 7, permite compreender a expansão de conceitos em diversos domínios no período Romântico;
- o módulo 8, valida a aplicação, na prática analítica e/ou técnica composicional, dos conceitos até então abordados;
- o módulo 9, pretende expor o aluno a todo um conjunto de linguagens

não tonais, que surgem a partir do início do Séc. XX, para incutir/estimular a sua sensibilidade estética e artística.

Salienta-se que a estrutura de continuidade histórica ao longo dos séculos não é aplicada da mesma forma à área do jazz, razão pela qual se optou por, numa parte dos módulos, substituir domínios que geralmente não são lecionados na teoria do jazz por outros que lhe são mais comuns, mantendo-se, porém, uma estrutura de continuidade das aprendizagens ao longo dos módulos.

Através das ações estratégicas de ensino, propostas neste documento, pretende-se que os alunos alcancem as competências técnicas do domínio da música em articulação com outros domínios, como interpretação, memorização, autonomia, pensamento crítico, questionamento, capacidade reflexiva, criatividade, argumentação, organização, entre outros, indispensáveis ao aluno do Séc. XXI, futuro cidadão e profissional.

No campo da avaliação, tanto formativa como sumativa, elencam-se um conjunto de procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados adequados ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, valorizando-se leituras de complementaridade. Salientamos, contudo, que a validação e a implementação destas sugestões são da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola.

Por fim, enunciam-se os contributos nucleares que a disciplina de TAM traz ao PA:

- promover a compreensão teórica da prática musical/artística (A, B, C, D, F, H, I);
- desenvolver o domínio técnico e científico dos elementos estruturais da música (A, B, C, D, F, H, I);
- analisar repertório como um todo ou em excertos (A, B, C, D, F, H, I);
- desenvolver a sensibilidade estética e artística (A, B, C, D, E, F, H, I);
- desenvolver a criatividade perante situações especificamente artísticas e outras (A, B, C, D, H);
- incutir a curiosidade através do questionamento, do debate e do pensamento crítico e reflexivo (A, B, C, D, E, F, H, I);

- preparar o aluno para a prática profissional artística (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J);
- sensibilizar o aluno para as diversas possibilidades profissionais que se lhe apresentam no final do seu percurso formativo (A, B, D, E, F, G);
- mobilizar conhecimentos para situações diversas não exclusivas de um contexto educativo (A, B, C, D, F, G, H, I);
- preparar o aluno para uma aprendizagem e aperfeiçoamento contínuos ao longo da vida (A, B, D, E, F, G, H, I);
- promover a autonomia bem como o trabalho colaborativo (A, B, C, D, E, F, H, I);
- auxiliar o aluno na vertente comportamental perante a dúvida, a incerteza, o medo (por exemplo, do palco), o preconceito, a indiferença, o autoritarismo, a crítica, os afetos, o conformismo, a crença em si mesmo e a autoconfiança (B, C, D, E, F, G, J).



TEORIA E ANÁLISE MUSICAL | MÓDULO 1

ELEMENTOS ESTRUTURAIS DA MÚSICA - PRINCÍPIOS TEÓRICOS

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS

Linguagens e textos (A)	Informação e comunicação (B)	Raciocínio e resolução de problemas (C)	Pensamento crítico e pensamento criativo (D)	Relacionamento interpessoal (E)
Desenvolvimento pessoal e autonomia (F)	Bem-estar, saúde e ambiente (G)	Sensibilidade estética e artística (H)	Saber científico, técnico e tecnológico (I)	Consciência e domínio do corpo (J)

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)

Conceitos-chave | Ideias-chave

Intervalos | Polifonia | Contraponto modal | Sistema tonal | Tríades | Graus tonais

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
INTERVALOS Distância intervalar no total cromático	Classificar e construir qualquer tipo de intervalo melódico e harmónico (diatónico, cromático e enarmónico). Compreender e aplicar o processo de inversão de intervalos. Analisar intervalos melódicos e harmónicos num excerto ou numa obra curta. Classificar e construir intervalos melódicos (ascendente e descendente) e harmónicos em diferentes claves.	Promover estratégias que envolvam aquisição de conhecimentos, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem: • analisar conceitos, factos, teorias, situações, identificando os diversos elementos; • consolidar os conhecimentos e os saberes sobre intervalos, tríades e graus tonais, com vista à sua aplicação autónoma em múltiplos contextos; • realizar tarefas de memorização, verificação e consolidação, associadas à compreensão e uso dos saberes; • cultivar a necessidade de rigor, articulação e uso consistente do conhecimento.	Conhecedor Sabador Culto Informado (A, B, C, D, F, I)
POLIFONIA MODAL Contraponto Modal a duas vozes: uma introdução às cinco espécies	Assimilar e aplicar as regras básicas do contraponto a duas vozes a partir de uma melodia dada. Apreender os conceitos de consonância e dissonância. Aplicar os conceitos de <i>Finalis</i> e <i>Repercussa</i> , Contorno Melódico, Climax e Forma em Arco na escrita de melodias de <i>Cantus Firmus</i> . Construir os Modos Eclesiásticos sem transposição e, posteriormente, com transposição. Avaliar a utilização de Música Ficta em exemplos da literatura musical, aplicando-a em exercícios de contraponto a duas vozes.	Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos, incidindo em: • interpretar fragmentos/excertos musicais, identificando e relacionando com os princípios de polifonia modal e/ou o sistema tonal; • discutir conceitos ou factos numa perspetiva disciplinar e interdisciplinar, incluindo conhecimento disciplinar específico. Promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos e que impliquem: • solucionar problemas que requeiram a aplicação de conhecimentos de contraponto modal; • desenvolver experiências de criação musical, através da imitação de aspetos técnicos e estéticos observados; • desenvolver experiências de criação musical, estimulando a procura de soluções criativas; • explorar alternativas a uma forma tradicional de abordar uma problemática.	Análítico Crítico (A, B, C, D, H, I) Criativo (A, B, C, D, F)
ESCALAS E TONALIDADES O Modo Maior e o Modo menor nas três variantes: Natural, Harmónica e Melódica	Compreender a organização melódica intervalar da escala Maior. Compreender a organização melódica intervalar da escala menor nas suas variantes. Compreender a flexibilidade melódica da escala menor na prática. Identificar e construir escalas Maiores e escalas menores nas suas variantes a partir de diferentes notas, usando claves diferentes.	Promover estratégias que impliquem, por parte do aluno: • realizar tarefas de síntese, através da elaboração de planos gerais e de esquemas, para consolidar a aquisição de conhecimentos resultantes das várias informações e saberes; • identificar os obstáculos e formas de os ultrapassar, estimulando o estudo autónomo.	Sistematizador Organizador (A, B, C, I, J)

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
Transposição	Analisar exemplos em tonalidades menores que contenham a modificação melódica dos sexto e sétimo graus. Aplicar o conceito de transposição de escalas. Transpor passagens melódicas, usando o processo de transposição diatónica e cromática. Relacionar escalas com armações de clave na formação de tonalidades. Transpor escalas com e sem armação de clave.	Promover estratégias que criem oportunidades para o aluno: • manifestar curiosidade em querer resolver problemas; • colaborar/contribuir com o professor e colegas na procura do êxito pessoal e do grupo. Promover estratégias que impliquem, por parte do aluno: • realizar atividades de resposta, apresentação, questionamento e iniciativa; • descrever, explicar e justificar a realização de uma tarefa ou abordagem de um problema; • aperfeiçoar a expressão escrita e oral; • valorizar e consolidar o hábito de ouvir música erudita, bem como o de analisar repertório musical; • aplicar, de modo interdisciplinar, os conhecimentos adquiridos na disciplina, nomeadamente, na prática do instrumento.	Questionador Colaborador (A, F, G, I, J) Colaborador Comunicador Indagador (A, B, C, D, E, F, H, I)
HARMONIA Tríades	Construir os quatro tipos de tríades no estado fundamental a partir da fundamental do acorde, da 3.ª ou da 5.ª (Maior, menor, diminuta e Aumentada). Escrever tríades em posição fechada na escala Maior. Escrever tríades em posição fechada na escala menor.	Promover estratégias e modos de organização das tarefas que impliquem, por parte do aluno: • tomar consciência e cumprir as responsabilidades adequadas ao que lhe for pedido; • organizar e realizar tarefas autonomamente; • autoavaliar as aprendizagens adquiridas, os seus comportamentos e atitudes.	Responsável Autónomo Autoavaliador (C, D, E, F, G, I)
Graus tonais	Identificar e construir isoladamente os graus tonais presentes na escala Maior e na escala menor nas suas variantes. Atribuir graus tonais a uma tríade. Identificar o grau tonal da mesma tríade em tonalidades diferentes. Aplicar as alterações necessárias a uma tríade para obter um grau tonal na escala menor. Relacionar o movimento melódico com a construção de tríades na escala menor.	Promover estratégias que permitam ao aluno: • realizar ações solidárias para com outros, nas tarefas de aprendizagem ou em atividades de entreajuda; • mostrar/cultivar disponibilidade para o autoaperfeiçoamento. Promover estratégias que requeiram/induzam, por parte do aluno: • aceitar ou argumentar pontos de vista diferentes; • manifestar respeito pela diferença e por opiniões distintas da sua.	Cuidador de si e do outro (B, E, F, G, J) Respeitador do outro e da diferença (A, B, E, F, H)

AValiação
(Sugestões)

Formativa (informação registada em grelhas ou em outro tipo de suporte próprio)

- Aferição dos parâmetros, tendo em conta os domínios específicos do módulo, no sentido de avaliar um conjunto de competências: identificar e escrever intervalos; analisar e escrever polifonia modal a duas vozes; analisar elementos conceptualizados sobre escalas e tonalidades; escrever e analisar tríades e graus tonais.
- Aferição dos parâmetros transversais à disciplina, no sentido de avaliar:
 - a compreensão de definições, significado de factos, conceitos e processos (o aluno sabe o que é);
 - a interpretação estética e artística;
 - a aplicação de conceitos e processos (o aluno sabe utilizar);
 - a utilização criativa de conceitos, técnicas e processos (o aluno sabe criar);
 - o desenvolvimento da competência de argumentação, de organização e de análise de técnicas e processos (o aluno sabe analisar);
 - a interação e colaboração com os pares e com o docente, visando a construção de um conhecimento mais profundo das obras em análise.
- Observação direta dos parâmetros comportamentais e respetiva avaliação: participação, interesse, envolvimento, realização de tarefas, cumprimento de prazos, pontualidade e assiduidade.
- Realização da autoavaliação com recurso a fichas que traduzam o processo de aprendizagem dos alunos.

Sumativa (informação registada em grelhas ou em outro tipo de suporte próprio)

- Testes escritos, questionários, trabalhos escritos, fichas de trabalho, trabalhos de grupo, entre outros, direccionados à demonstração de aprendizagens organizadas conforme o nível cognitivo (lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar) e o tipo de conhecimento (factual, conceptual, processual, metacognitivo), isolados e/ou interligados, visando a demonstração objetiva dos diferentes parâmetros.



6

TEORIA E ANÁLISE MUSICAL | MÓDULO 2**ELEMENTOS ESTRUTURAIS DA MÚSICA - OS FUNDAMENTOS DA HARMONIA TONAL**

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS				
Linguagens e textos (A)	Informação e comunicação (B)	Raciocínio e resolução de problemas (C)	Pensamento crítico e pensamento criativo (D)	Relacionamento interpessoal (E)
Desenvolvimento pessoal e autonomia (F)	Bem-estar, saúde e ambiente (G)	Sensibilidade estética e artística (H)	Saber científico, técnico e tecnológico (I)	Consciência e domínio do corpo (J)

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)**Conceitos-chave | Ideias-chave**

Tonalismo | Cadências | Acordes de Sétima | Progressões harmónicas | Ritmo harmónico

7

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
HARMONIA Funções tonais	Reconhecer a hierarquia tonal diatônica, através das funções de repouso, tensão e passagem em contextos diversos. ♦ Identificar as funções tonais em excertos musicais sem ornamentação. ♦ Analisar passagens harmonicamente simples, classificando os acordes. ♦ Refletir sobre a hierarquia funcional, prevendo a organização tonal mais comum/provável numa frase. ♦ Compreender diferentes sistemas de cifragem de acordes. ♦	Promover estratégias que envolvam aquisição de conhecimentos, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem: <ul style="list-style-type: none">analisar conceitos, factos, teorias, situações, identificando os diversos elementos;consolidar os conhecimentos e os saberes sobre tonalismo diatónico, com vista à sua aplicação autónoma em múltiplos contextos;realizar tarefas de memorização, verificação e consolidação, associadas à compreensão e uso dos saberes;cultivar a necessidade de rigor, articulação e uso consistente do conhecimento.	Conhecedor Sabedor Culto Informado (A, B, C, D, F, I)
Tríades no Estado Fundamental e na Primeira Inversão	Distinguir os conceitos de estabilidade e instabilidade harmónica na construção e utilização dos acordes no estado fundamental e na primeira inversão.	Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos, incidindo em: <ul style="list-style-type: none">interpretar fragmentos/excertos musicais, identificando e relacionando progressões harmónicas, cadências e ritmo harmónico;analisar repertório tonal diatónico para obter consistência no conhecimento teórico adquirido;discutir conceitos ou factos perante situações divergentes.	Análítico Crítico (A, B, C, D, H, I)
Cadências	Compreender os conceitos gerais de intensidade cadencial associados às noções de conclusão e de continuidade. ♦ Identificar cadências em frases simples. ♦ Sumariar os aspetos melódicos e harmónicos que distinguem cadências. ♦	Promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos e que impliquem: <ul style="list-style-type: none">solucionar problemas de harmonia que requeiram a aplicação de conhecimentos sobre encadeamentos, cadências e acordes de Sétima;desenvolver experiências de criação musical na harmonização de frases melódicas sem ornamentação e sem modulações;explorar alternativas a uma forma tradicional de abordar uma problemática, estimulando a procura de soluções criativas.	Criativo (A, B, C, D, F)
O acorde "6/4 Cadencial"	Relacionar o comportamento melódico contido no acorde "6/4 Cadencial" com a função de Dominante em diversos contextos. Distinguir o acorde "6/4 Cadencial" da segunda inversão do acorde da Tónica.	Promover estratégias que impliquem, por parte do aluno: <ul style="list-style-type: none">realizar tarefas de síntese, através da elaboração de planos gerais e de esquemas, para consolidar a aquisição de conhecimentos resultantes das várias informações e saberes;identificar os obstáculos e formas de os ultrapassar, estimulando o estudo autónomo.	Sistematizador Organizador (A, B, C, I, J)
Acorde de Dominante com Sétima e os acordes Diminutos com Sétima	Diferenciar as tipologias de acordes de Sétima que contém a Sensível, no estado fundamental e na primeira inversão, compreendendo a sua preparação e resolução. Identificar e classificar acordes de Sétima da Dominante, Sétima da Sensível e Sétima diminuta.		



8

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
ORGANIZAÇÃO HARMÓNICA Ritmo harmónico	Analisar aspetos diferenciadores entre contextos com ou sem os acordes referidos, associando conceitos como mais/menos tensão/instabilidade à sua presença e utilização. Localizar acordes de Sétima em passagens musicais que exponham a sua preparação e resolução. Relacionar a duração harmónica com o ritmo, a pulsação e a métrica. ♦ Identificar o ritmo harmónico numa frase, delimitando o início e o fim de cada acorde. ♦ Diferenciar ritmo harmónico de padrão rítmico, métrica e pulsação, sobrepondo esquematicamente cada camada. ♦	Promover estratégias que criem oportunidades para o aluno: <ul style="list-style-type: none">manifestar curiosidade em querer resolver problemas;colaborar/contribuir com o professor e colegas na procura do êxito pessoal e do grupo. Promover estratégias que impliquem, por parte do aluno: <ul style="list-style-type: none">realizar atividades de resposta, apresentação, questionamento e iniciativa;descrever processos de pensamento, oralmente e por escrito;descrever, explicar e justificar a realização de uma tarefa ou abordagem de um problema;comunicar uni, bi e multidirecionalmente;realizar atividades de debate e de questionamento organizado;aperfeiçoar a expressão escrita e oral;recorrer ao uso de meios tecnológicos para a apresentação oral de trabalhos de análise musical;valorizar e consolidar o hábito de ouvir música erudita, bem como o de analisar repertório musical;aplicar, de modo interdisciplinar, os conhecimentos adquiridos na disciplina, nomeadamente na prática do instrumento.	Questionador Colaborador (A, F, G, I, J) Colaborador Comunicador Indagador (A, B, C, D, E, F, H, I)
Encadeamentos Fortes e Fracos	Compreender as relações de elementos de continuidade e variedade entre dois acordes. Construir uma progressão, utilizando encadeamentos fortes e fracos em melodias sem ornamentação. Reconhecer e usar modelos diatónicos no modo Maior e no modo menor.		
Progressões harmónicas	Distinguir modelos de progressões harmónicas, elencando as características de cada uma. Executar harmonizações em frases melódicas simples com base em modelos de progressões. ♦ Avaliar o potencial harmónico de uma frase melódica, comparando diferentes harmonizações. ♦	Promover estratégias e modos de organização das tarefas que impliquem, por parte do aluno: <ul style="list-style-type: none">tomar consciência e cumprir as responsabilidades adequadas ao que lhe for pedido;organizar e realizar tarefas autonomamente;preparar e organizar a apresentação de trabalhos;dar feedback ao professor e aos pares quanto ao cumprimento de tarefas e funções assumidas;estabelecer relações intra e interdisciplinares na preparação e apresentação pública de trabalhos de análise, ou de composição;autoavaliar as aprendizagens adquiridas, os seus comportamentos e atitudes.	Responsável Autónomo Autoavaliador (C, D, E, F, G, I)
Específico da Teoria do Jazz			
HARMONIA Quatríades	Construir quatríades através de cifras dadas, no estado fundamental e inversões. Cifrar quatríades no estado fundamental e respetivas inversões.	Promover estratégias que permitam ao aluno: <ul style="list-style-type: none">realizar ações solidárias para com outros, nas tarefas de aprendizagem ou em atividades de entreajuda;	Cuidador de si e do outro (B, E, F, G, J)

9

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORIOS DO PERFIL DOS ALUNOS
ESCALAS Modos da escala Maior	<p>Escrever as escalas dos modos correspondentes a uma cifra.</p> <p>Identificar o nome do modo de uma escala dada.</p> <p>Avaliar a função diatónica de um acorde (Tónica, Subdominante, Dominante).</p>	<ul style="list-style-type: none"> mostrar/cultivar disponibilidade para o autoaperfeiçoamento. <p>Promover estratégias que requeiram/induzam, por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> aceitar ou argumentar pontos de vista diferentes; manifestar respeito pela diferença e por opiniões distintas da sua. 	Respeitador do outro e da diferença (A, B, E, F, H)



AValiação (Sugestões)

Formativa (informação registada em grelhas ou em outro tipo de suporte próprio)

- Aferição dos parâmetros, tendo em conta os domínios específicos do módulo, no sentido de avaliar um conjunto de competências: realizar a análise harmónica em exemplos contendo tríades no estado fundamental e na primeira inversão, cadências, "6/4 Cadencial", acordes de Sétima da Dominante e Sétima diminuta; aplicar conceitos de harmonia tonal e de organização harmónica na harmonização de frases melódicas sem ornamentação e sem modulações.
- Aferição dos parâmetros transversais à disciplina, no sentido de avaliar:
 - a compreensão de definições, significado de factos, conceitos e processos (o aluno sabe o que é);
 - a interpretação estética e artística;
 - a aplicação de conceitos e processos (o aluno sabe utilizar);
 - a utilização criativa de conceitos, técnicas e processos (o aluno sabe criar);
 - o desenvolvimento da competência de argumentação, de organização e de análise de técnicas e processos (o aluno sabe analisar);
 - a interação e colaboração com os pares e com o docente, visando a construção de um conhecimento mais profundo das obras em análise.
- Observação direta dos parâmetros comportamentais e respetiva avaliação: participação, interesse, envolvimento, realização de tarefas, cumprimento de prazos, pontualidade e assiduidade.
- Realização da autoavaliação com recurso a fichas que traduzam o processo de aprendizagem dos alunos.

Somativa (informação registada em grelhas ou em outro tipo de suporte próprio)

- Testes escritos, questionários, trabalhos escritos, fichas de trabalho, trabalhos de grupo, entre outros, direcionados à demonstração de aprendizagens organizadas conforme o nível cognitivo (lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar) e o tipo de conhecimento (factual, conceptual, processual, metacognitivo), isolados e/ou interligados, visando a demonstração objetiva dos diferentes parâmetros.

TEORIA E ANÁLISE MUSICAL | MÓDULO 3

ELEMENTOS ESTRUTURAIS DA MÚSICA - MELODIA E A ESCRITA A QUATRO VOZES

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS

Linguagens e textos (A)	Informação e comunicação (B)	Raciocínio e resolução de problemas (C)	Pensamento crítico e pensamento criativo (D)	Relacionamento interpessoal (E)
Desenvolvimento pessoal e autonomia (F)	Bem-estar, saúde e ambiente (G)	Sensibilidade estética e artística (H)	Saber científico, técnico e tecnológico (I)	Consciência e domínio do corpo (J)

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)

Conceitos-chave | Ideias-chave

Ornamentação | Coral | Harmonização



12

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
MELODIA Figuração Melódica	<p>Reconhecer ornamentação melódica em contexto harmónico tonal. ♦</p> <p>Identificar ornamentação melódica em corais. ♦</p> <p>Identificar elementos de figuração melódica em excertos com texturas diversas. ♦</p> <p>Elencar as propriedades e diferenças dos elementos de figuração melódica descrevendo o seu comportamento. ♦</p> <p>Relacionar horizontalidade com verticalidade, em situações ambíguas em que notas que possam formar um acorde são utilizadas com uma função ornamental. ♦</p>	<p>Promover estratégias que envolvam aquisição de conhecimentos, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> analisar conceitos, factos, teorias e situações, identificando os diversos elementos; consolidar os conhecimentos e os saberes sobre harmonização a quatro vozes (coral) e ornamentação com vista à sua aplicação autónoma em múltiplos contextos; realizar tarefas de memorização, verificação e consolidação, associadas à compreensão e uso dos saberes; cultivar a necessidade de rigor, articulação e uso consistente do conhecimento. 	<p>Conhecedor Sabedor Culto Informado (A, B, C, D, F, I)</p>
FORMA Coral a quatro vozes	<p>Mobilizar o conhecimento sobre harmonia para a escrita ao estilo coral a quatro vozes.</p> <p>Desenvolver as bases de escrita harmónica sem ornamentação e, cumulativamente, com ornamentação.</p> <p>Analisar corais com ornamentação.</p> <p>Completar excertos a quatro vozes através de um baixo dado ou melodia dada, com cadência predefinida.</p> <p>Escrever progressões harmónicas a quatro vozes sem ornamentação.</p> <p>Aplicar dissonâncias ornamentais em progressões harmónicas previamente elaboradas.</p> <p>Compreender processos de condução melódica e de mecanismos de resolução obrigatória.</p> <p>Construir corais a quatro vozes com ornamentação.</p> <p>Analisar e observar os comportamentos melódicos numa escrita a quatro vozes, dando principal importância à condução melódica da Sensível e das Sétimas do acorde.</p>	<p>Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos, incidindo em:</p> <ul style="list-style-type: none"> interpretar fragmentos/excertos musicais, identificando elementos de ornamentação e processos harmónicos; analisar repertório tonal diatónico a quatro vozes para obter consistência no conhecimento teórico adquirido; discutir conceitos ou factos perante situações divergentes. <p>Promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos e que impliquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> desenvolver experiências de criação musical, através da imitação de aspetos técnicos e estéticos observados; desenvolver experiências de criação musical na harmonização de frases melódicas com ornamentação e sem modulações; compor, face a um problema estilístico específico; explorar alternativas a uma forma tradicional de abordar uma problemática, estimulando a procura de soluções criativas. <p>Promover estratégias que impliquem, por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> realizar tarefas de síntese, através da elaboração de planos gerais e de esquemas, para consolidar a aquisição de conhecimentos resultantes das várias informações e saberes; identificar os obstáculos e formas de os ultrapassar, estimulando o estudo autónomo. 	<p>Análítico Crítico (A, B, C, D, H, I)</p> <p>Criativo (A, B, C, D, F)</p> <p>Sistematizador Organizador (A, B, C, I, J)</p>

13

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
Específico da Teoria do Jazz		Promover estratégias que criem oportunidades para o aluno:	Questionador Colaborador (A, F, G, I, J)
HARMONIA Acorde Suspenso	Escrever acordes suspensos, a partir de cifras indicadas, em posição fechada, no estado fundamental e inversões. Identificar e atribuir cifras de acordes suspensos no estado fundamental e respetivas inversões.	<ul style="list-style-type: none"> manipular curiosidade em querer resolver problemas; colaborar/contribuir com o professor e colegas na procura do êxito pessoal e de grupo. 	
ESCALAS Escala Pentatónica e Blues	Diferenciar tipologias de escalas, como as escalas Pentatónica Maior e Menor e escala de Blues.	Promover estratégias que impliquem, por parte do aluno:	Colaborador Comunicador Indagador (A, B, C, D, E, F, H, I)
Condução melódica (Voice Leading)	Compreender processos de condução melódica (Voice Leading) Aplicar Voice Leading em harmonizações. Atribuir uma escala possível para cada um dos acordes de um Voice Leading.	<ul style="list-style-type: none"> realizar atividades de resposta, apresentação, questionamento e iniciativa; descrever processos de pensamento, oralmente e por escrito; descrever, explicar e justificar a realização de uma tarefa ou abordagem de um problema; comunicar uni, bi e multidirecionalmente; realizar atividades de debate e de questionamento organizado; aperfeiçoar a expressão escrita e oral; recorrer ao uso de meios tecnológicos para a apresentação oral de trabalhos de análise musical; valorizar e consolidar o hábito de ouvir música erudita, bem como o de analisar repertório musical; aplicar, de modo interdisciplinar, os conhecimentos adquiridos na disciplina, nomeadamente, na prática do instrumento. 	
Guide Tone Lines	Compreender processos de condução melódica com Guide Tone Lines. Construir progressões até cinco notas através de Guide Tone Lines.		
Drop	Compreender o conceito Drop. Associar o conceito de posição aberta e/ou posição fechada de um acorde à técnica Drop. Construir progressões com Drop 2 e Drop 2+4.	<p>Promover estratégias e modos de organização das tarefas que impliquem, por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> tomar consciência e cumprir as responsabilidades adequadas ao que lhe for pedido; organizar e realizar tarefas autonomamente; preparar e organizar a apresentação de trabalhos; dar feedback ao professor e aos pares quanto ao cumprimento de tarefas e funções assumidas; estabelecer relações intra e interdisciplinares na preparação e apresentação pública de trabalhos de análise ou de composição; autoavaliar as aprendizagens adquiridas, os seus comportamentos e atitudes. 	Responsável Autônomo Autoavaliador (C, D, E, F, G, I)

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
		<p>Promover estratégias que permitam ao aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> realizar ações solidárias para com outros nas tarefas de aprendizagem ou em atividades de intervenção; mostrar/cultivar disponibilidade para o autoaperfeiçoamento. <p>Promover estratégias que requeiram/induzam, por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> aceitar ou argumentar pontos de vista diferentes; manifestar respeito pela diferença e por opiniões distintas da sua. 	<p>Cuidador de si e do outro (B, E, F, G, J)</p> <p>Respeitador do outro e da diferença (A, B, E, F, H)</p>

AValiação (Sugestões)

Formativa (informação registada em grelhas ou em outro tipo de suporte próprio)

- Aferição dos parâmetros, tendo em conta os domínios específicos do módulo, no sentido de avaliar um conjunto de competências: identificar elementos de figuração melódica em diferentes texturas (como corais, melodia acompanhada, entre outros); reconhecer modelos de estruturação melódica; aplicar conceitos de harmonização ao estilo coral a quatro vozes.
- Aferição dos parâmetros transversais à disciplina, no sentido de avaliar:
 - a compreensão de definições, significado de factos, conceitos e processos (o aluno sabe o que é);
 - a interpretação estética e artística;
 - a aplicação de conceitos e processos (o aluno sabe utilizar);
 - a utilização criativa de conceitos, técnicas e processos (o aluno sabe criar);
 - o desenvolvimento da competência de argumentação, de organização e de análise de técnicas e processos (o aluno sabe analisar);
 - a interação e colaboração com os pares e com o docente, visando a construção de um conhecimento mais profundo das obras em análise.
- Observação direta dos parâmetros comportamentais e respetiva avaliação: participação, interesse, envolvimento, realização de tarefas, cumprimento de prazos, pontualidade e assiduidade.
- Realização da autoavaliação com recurso a fichas que traduzam o processo de aprendizagem dos alunos.

Sumativa (informação registada em grelhas ou em outro tipo de suporte próprio)

- Testes escritos, questionários, trabalhos escritos, fichas de trabalho, trabalhos de grupo, entre outros, direccionados à demonstração de aprendizagens organizadas conforme o nível cognitivo (lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar) e o tipo de conhecimento (factual, conceptual, processual, metacognitivo), isolados e/ou interligados, visando a demonstração objetiva dos diferentes parâmetros.



TEORIA E ANÁLISE MUSICAL | MÓDULO 4

PROCESSOS CROMÁTICOS - A PERIFERIA DO CENTRO TONAL

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS				
Linguagens e textos (A)	Informação e comunicação (B)	Raciocínio e resolução de problemas (C)	Pensamento crítico e pensamento criativo (D)	Relacionamento interpessoal (E)
Desenvolvimento pessoal e autonomia (F)	Bem-estar, saúde e ambiente (G)	Sensibilidade estética e artística (H)	Saber científico, técnico e tecnológico (I)	Consciência e domínio do corpo (J)

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)

Conceitos-chave | Ideias-chave

Dominantes secundárias | Modulação a tonalidades próximas | Estruturação melódica | Formas simples

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
HARMONIA Dominantes Secundárias	Compreender a utilização de notas alteradas num contexto harmónico sem ocorrência de modulação. ♦ Identificar Dominantes Secundárias. ♦ Diferenciar tipologias de Dominantes Secundárias, através dos graus da Dominante e Sensível, com e sem Sétima. ♦ Escrever Dominantes Secundárias e sua resolução. ♦ Aplicar Dominantes Secundárias na harmonização de breves melodias. ♦	Promover estratégias que envolvam aquisição de conhecimentos, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem: • analisar conceitos, factos, teorias, situações, identificando os diversos elementos; • consolidar os conhecimentos e os saberes sobre processos cromáticos (Dominantes Secundárias e modulações a tonalidades próximas) e formas simples, com vista à sua aplicação autónoma em múltiplos contextos; • realizar tarefas de memorização, verificação e consolidação, associadas à compreensão e uso dos saberes; • cultivar a necessidade de rigor, articulação e uso consistente do conhecimento.	Conhecedor Sabedor Culto Informado (A, B, C, D, F, I)
Modulação a tonalidades próximas	Compreender o conceito de movimento do centro tonal. ♦ Associar alterações permanentes à mudança de centro tonal. ♦ Analisar corais a quatro vozes na sua totalidade. Compreender o conceito de modulação em situações diversas. ♦ Sumariar as fases de uma modulação por acorde <i>Pivot</i> , descrevendo as características de cada uma. ♦ Interpretar auditivamente o conceito de modulação. ♦ Identificar uma modulação Diatónica, assinalando o acorde <i>Pivot</i> . ♦ Analisar excertos modulantes em diferentes instrumentações e estilos. ♦ Distinguir alterações em notas ornamentais, alterações em Dominantes Secundárias e alterações em modulações. ♦ Aplicar o conceito de modulação na harmonização de uma melodia, escolhendo as funções tonais da progressão harmónica da tonalidade inicial, o acorde <i>Pivot</i> , e a progressão e cadência da tonalidade seguinte. ♦	Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos, incidindo em: • interpretar fragmentos/excertos musicais, identificando processos cromáticos e modelos de estruturação melódica; • analisar repertório para obter consistência no conhecimento teórico adquirido sobre formas simples; • discutir conceitos ou factos perante situações divergentes. Promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos e que impliquem: • desenvolver experiências de imitação de aspetos técnicos e estéticos observados; • desenvolver experiências de criação musical na harmonização de frases melódicas com modulações; • explorar alternativas a uma forma tradicional de abordar uma problemática, estimulando a procura de soluções criativas. Promover estratégias que impliquem, por parte do aluno: • realizar tarefas de síntese, através da elaboração de planos gerais e de esquemas, para consolidar a aquisição de conhecimentos resultantes das várias informações e saberes; • identificar os obstáculos e formas de os ultrapassar, estimulando o estudo autónomo.	Análítico Crítico (A, B, C, D, H, I) Criativo (A, B, C, D, F) Sistematizador Organizador (A, B, C, I, J)



18

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
FORMA Estruturação melódica/frásica	Avaliar diferentes soluções para a mesma frase modulante. ♦ Reconhecer elementos de estruturação melódica, nomeadamente, Motivo, Segmentos de Frase e Frase. ♦ Reconhecer e esquematizar Sentença e Período. Distinguir repetição, variação e contraste. ♦ Analisar os componentes melódicos, rítmicos, harmónicos e de carácter em Motivos, Segmentos de Frase e Frases. ♦ Comparar elementos de estruturação melódica contrastantes. ♦ Encontrar aspetos contrastantes entre materiais, para determinar elementos de estruturação melódica. ♦ Avaliar o efeito sensorial, de modo a estruturar/fragmentar as diferentes partes de uma frase. ♦ Construir temas originais que respeitem estruturas modelo (com encadeamento harmónico dado), visando a aplicação de conhecimentos adquiridos no domínio da figuração melódica. ♦ Refletir sobre a noção de ambiguidade tonal, como resultado da interação entre elementos melódicos e harmónicos. ♦	Promover estratégias que criem oportunidades para o aluno: • manifestar curiosidade em querer resolver problemas; • colaborar/contribuir com o professor e colegas na procura do êxito pessoal e de grupo. Promover estratégias que impliquem, por parte do aluno: • realizar atividades de resposta, apresentação, questionamento e iniciativa; • descrever processos de pensamento, oralmente e por escrito; • descrever, explicar e justificar a realização de uma tarefa ou abordagem de um problema; • comunicar uni, bi e multidirecionalmente; • realizar atividades de debate e de questionamento organizado; • aperfeiçoar a expressão escrita e oral; • recorrer ao uso de meios tecnológicos para a apresentação oral de trabalhos de análise musical; • valorizar e consolidar o hábito de ouvir música erudita, bem como o de analisar repertório musical; • aplicar, de modo interdisciplinar, os conhecimentos adquiridos na disciplina, nomeadamente, na prática do instrumento.	Questionador Colaborador (A, F, G, I, J) Colaborador Comunicador Indagador (A, B, C, D, E, F, H, I)
Formas Simples: Binária e Ternária	Compreender modelos simples de estruturação musical. ♦ Identificar auditivamente formas simples. ♦ Analisar exemplos do repertório, assinalando as diferentes secções. ♦ Dividir formalmente uma obra em forma simples. ♦ Distinguir forma ternária de forma binária, analisando exemplos comparativamente. ♦ Identificar o percurso harmónico de uma frase, cifrando os acordes. ♦	Promover estratégias e modos de organização das tarefas que impliquem, por parte do aluno: • tomar consciência e cumprir as responsabilidades adequadas ao que lhe for pedido; • organizar e realizar tarefas autonomamente; • preparar e organizar a apresentação de trabalhos; • dar feedback ao professor e aos pares quanto ao cumprimento de tarefas e funções assumidas; • estabelecer relações intra e interdisciplinares na preparação e apresentação pública de trabalhos de análise ou de composição; • autoavaliar as aprendizagens adquiridas, os seus comportamentos e atitudes. Promover estratégias que permitam ao aluno: • realizar ações solidárias para com outros, nas tarefas de aprendizagem ou em atividades de entreajuda;	Responsável Autónomo Autoavaliador (C, D, E, F, G, I) Cuidador de si e do outro (B, E, F, G, J)

19

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORIOS DO PERFIL DOS ALUNOS
<p>Específico da Teoria do Jazz</p> <p>FORMA Modelos Formais do Jazz</p>	<p>Esquematizar o plano tonal de uma peça. ♦</p> <p>Identificar modelos de estruturação melódica em formas simples.</p> <p>Elencar os parâmetros que contribuem para a estruturação formal de uma obra (textura, motivo, carácter, intensidade, tonalidade, instrumentação, registo, entre outros). ♦</p> <p>Compreender formas simples com estruturas complexas ou irregulares, utilizando exemplos com mais do que uma frase e/ou com material secundário (ponte, transição, entre outros). ♦</p> <p>Compreender estruturas modelo como Blues tradicional, Blues Jazz e Blues menor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> mostrar/cultivar disponibilidade para o autoaperfeiçoamento. <p>Promover estratégias que requeiram/induzam, por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> aceitar ou argumentar pontos de vista diferentes; manifestar respeito pela diferença e por opiniões distintas da sua. 	<p>Respeitador do outro e da diferença (A, B, E, F, H)</p>

AValiação (Sugestões)

Formativa (informação registada em grelhas ou em outro tipo de suporte próprio)

- Aferição dos parâmetros, tendo em conta os domínios específicos do módulo, no sentido de avaliar um conjunto de competências: construir, analisar e aplicar Dominantes Secundárias; analisar modulações a tonalidades próximas; aplicar conceitos de modulação na escolha de progressões harmónicas numa frase modulante; analisar exemplos com formas simples (Binária ou Ternária).
- Aferição dos parâmetros transversais à disciplina, no sentido de avaliar:
 - a compreensão de definições, significado de factos, conceitos e processos (o aluno sabe o que é);
 - a interpretação estética e artística;
 - a aplicação de conceitos e processos (o aluno sabe utilizar);
 - a utilização criativa de conceitos, técnicas e processos (o aluno sabe criar);
 - o desenvolvimento da competência de argumentação, de organização e de análise de técnicas e processos (o aluno sabe analisar);
 - a interação e colaboração com os pares e com o docente, visando a construção de um conhecimento mais profundo das obras em análise.
- Observação direta dos parâmetros comportamentais e respetiva avaliação: participação, interesse, envolvimento, realização de tarefas, cumprimento de prazos, pontualidade e assiduidade.
- Realização da autoavaliação com recurso a fichas que traduzam o processo de aprendizagem dos alunos.

Sumativa (informação registada em grelhas ou em outro tipo de suporte próprio)

- Testes escritos, questionários, trabalhos escritos, fichas de trabalho, trabalhos de grupo, entre outros, direcionados à demonstração de aprendizagens organizadas conforme o nível cognitivo (lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar) e o tipo de conhecimento (factual, conceptual, processual, metacognitivo), isolados e/ou interligados, visando a demonstração objetiva dos diferentes parâmetros.

TEORIA E ANÁLISE MUSICAL | MÓDULO 5

MODELOS FORMAIS - O BARROCO MUSICAL

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS

Linguagens e textos (A)	Informação e comunicação (B)	Raciocínio e resolução de problemas (C)	Pensamento crítico e pensamento criativo (D)	Relacionamento interpessoal (E)
Desenvolvimento pessoal e autonomia (F)	Bem-estar, saúde e ambiente (G)	Sensibilidade estética e artística (H)	Saber científico, técnico e tecnológico (I)	Consciência e domínio do corpo (J)

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)

Conceitos-chave | Ideias-chave

Imitação | Variação | Desenvolvimento temático | Contraponto tonal | Danças barrocas



22

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
MELODIA Técnicas de elaboração motivica e temática	Reconhecer técnicas de elaboração, nomeadamente, Inverso, Retrógrado, Retrógrado Invertido, Transposição, Alteração intervalar (contração e expansão), Fragmentação e Sequência.	Promover estratégias que envolvam aquisição de conhecimentos, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem:	Conhecedor Sabedor Culto Informado (A, B, C, D, F, I)
FORMA Modelos Formais do Barroco Musical	Identificar mecanismos de elaboração de motivos em contexto musical.	• analisar conceitos, factos, teorias, situações, identificando os diversos elementos; • consolidar os conhecimentos e os saberes sobre imitação variação e desenvolvimento temático, com vista à sua aplicação autónoma em múltiplos contextos; • realizar tarefas de memorização, verificação e consolidação, associadas à compreensão e uso dos saberes; • cultivar a necessidade de rigor, articulação e uso consistente do conhecimento.	
	Aplicar técnicas de elaboração em motivos sem desenvolvimento formal.	Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos, incidindo em:	Análítico Crítico (A, B, C, D, H, I)
	Reconhecer modelos formais baseados em processos imitativos (Invenção; Fuga).	• interpretar fragmentos/excertos musicais, identificando processos de desenvolvimento temático e modelos de estruturação melódica; • analisar repertório para obter consistência no conhecimento teórico adquirido sobre contraponto tonal e danças barrocas; • discutir conceitos ou factos perante situações divergentes.	
	Reconhecer modelos formais baseados em variações (Chaconne; Passacaglia).	Promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos e que impliquem:	Criativo (A, B, C, D, F)
	Mobilizar o conhecimento adquirido sobre Polifonia Modal para o Contraponto Tonal.	• desenvolver experiências de imitação de aspetos técnicos e estéticos observados; • desenvolver experiências de criação musical de contraponto imitativo; • compor, face a um problema estilístico específico; • explorar alternativas a uma forma tradicional de abordar uma problemática estimulando a procura de soluções criativas; • solucionar problemas que requeiram a aplicação de conhecimentos de contraponto tonal.	
	Avaliar a inerente ambiguidade harmónica em passagens contrapontísticas.	Promover estratégias que impliquem, por parte do aluno:	Sistematizador Organizador (A, B, C, I, J)
	Compreender o processo de sequenciação motivica e harmónica.	• realizar tarefas de síntese, através da elaboração de planos gerais e de esquemas, para consolidar a aquisição de conhecimentos resultantes das várias informações e saberes; • identificar os obstáculos e formas de os ultrapassar, estimulando o estudo autónomo.	
	Compreender o conceito de Episódio.		
	Avaliar a modificação de parâmetros musicais (ornamentação, variação, entre outros).		
	Reconhecer as características elementares que distinguem as diversas danças barrocas.		
	Mobilizar o conhecimento adquirido sobre formas simples para as danças barrocas		
Específico da Teoria do Jazz			
HARMONIA Extensões	Compreender o conceito de acordes estendidos (Extended Chords).		

23

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
FORMA Modelos Formais dos Standards	<p>Identificar as extensões permitidas (tonalidade Maior) e alteradas.</p> <p>Aplicar extensões em harmonizações.</p> <p>Reconhecer formas usuais nos Standards (AABA, ABAC e <i>Rhythm Changes</i>).</p> <p>Mobilizar o conhecimento adquirido sobre Harmonia e sobre Voice Leading para a análise de Standards.</p>	<p>Promover estratégias que criem oportunidades para o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> manifestar curiosidade em querer resolver problemas; colaborar/contribuir com o professor e colegas na procura do êxito pessoal e do grupo. <p>Promover estratégias que impliquem, por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> realizar atividades de resposta, apresentação, questionamento e iniciativa; descrever processos de pensamento, oralmente e por escrito; descrever, explicar e justificar a realização de uma tarefa ou abordagem de um problema; comunicar uni, bi e multidirecionalmente; realizar atividades de debate e de questionamento organizado; aperfeiçoar a expressão escrita e oral; recorrer ao uso de meios tecnológicos para a apresentação oral de trabalhos de análise musical; valorizar e consolidar o hábito de ouvir música erudita, bem como o de analisar repertório musical; aplicar, de modo interdisciplinar, os conhecimentos adquiridos na disciplina, nomeadamente, na prática do instrumento. <p>Promover estratégias e modos de organização das tarefas que impliquem, por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> tomar consciência e cumprir as responsabilidades adequadas ao que lhe for pedido; organizar e realizar tarefas autonomamente; preparar e organizar a apresentação de trabalhos; dar feedback ao professor e aos pares quanto ao cumprimento de tarefas e funções assumidas; estabelecer relações intra e interdisciplinares na preparação e apresentação pública de trabalhos de análise ou de composição; autoavaliar as aprendizagens adquiridas, os seus comportamentos e atitudes. 	<p>Questionador Colaborador (A, F, G, I, J)</p> <p>Colaborador Comunicador Indagador (A, B, C, D, E, F, H, I)</p> <p>Responsável Autônomo Autoavaliador (C, D, E, F, G, I)</p>

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
		<p>Promover estratégias que permitam ao aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> realizar ações solidárias para com outros nas tarefas de aprendizagem ou em atividades de entreajuda; mostrar/cultivar disponibilidade para o autoaperfeiçoamento. <p>Promover estratégias que requeiram/induzam, por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> aceitar ou argumentar pontos de vista diferentes; manifestar respeito pela diferença e por opiniões distintas da sua. 	<p>Cuidador de si e do outro (B, E, F, G, J)</p> <p>Respeitador do outro e da diferença (A, B, E, F, H)</p>

AVALIAÇÃO
(Sugestões)

Formativa (informação registada em grelhas ou em outro tipo de suporte próprio)

- Aferição dos parâmetros, tendo em conta os domínios específicos do módulo, no sentido de avaliar um conjunto de competências: analisar técnicas de elaboração motivica e temática; analisar modelos formais do Barroco Musical.
- Aferição dos parâmetros transversais à disciplina, no sentido de avaliar:
 - a compreensão de definições, significado de factos, conceitos e processos (o aluno sabe o que é);
 - a interpretação estética e artística;
 - a aplicação de conceitos e processos (o aluno sabe utilizar);
 - a utilização criativa de conceitos, técnicas e processos (o aluno sabe criar);
 - o desenvolvimento da competência de argumentação, de organização e de análise de técnicas e processos (o aluno sabe analisar);
 - a interação e colaboração com os pares e com o docente, visando a construção de um conhecimento mais profundo das obras em análise.
- Observação direta dos parâmetros comportamentais e respetiva avaliação: participação, interesse, envolvimento, realização de tarefas, cumprimento de prazos, pontualidade e assiduidade.
- Realização da autoavaliação com recurso a fichas que traduzam o processo de aprendizagem dos alunos.

Sumativa (informação registada em grelhas ou em outro tipo de suporte próprio)

- Testes escritos, questionários, trabalhos escritos, fichas de trabalho, trabalhos de grupo, entre outros, direccionados à demonstração de aprendizagens organizadas conforme o nível cognitivo (lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar) e o tipo de conhecimento (factual, conceptual, processual, metacognitivo), isolados e/ou interligados, visando a demonstração objetiva dos diferentes parâmetros.



TEORIA E ANÁLISE MUSICAL | MÓDULO 6

MODELOS FORMAIS - O CLASSICISMO

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS

Linguagens e textos (A)	Informação e comunicação (B)	Raciocínio e resolução de problemas (C)	Pensamento crítico e pensamento criativo (D)	Relacionamento interpessoal (E)
Desenvolvimento pessoal e autonomia (F)	Bem-estar, saúde e ambiente (G)	Sensibilidade estética e artística (H)	Saber científico, técnico e tecnológico (I)	Consciência e domínio do corpo (J)

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)

Conceitos-chave | Ideias-chave

Sonata clássica | Textura | Contraste

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
FORMA Modelos Formais da Sonata: <i>Allegro</i> -Sonata, Tema e Variações, Minueto e Trio, Rondó	<p>Integrar conceitos simples em formas de maior complexidade.</p> <p>Compreender modelos complexos de estruturação musical e as suas variantes.</p> <p>Compreender o conceito de contraste: temático, textura, carácter e/ou instrumentação.</p> <p>Compreender o conceito de desenvolvimento, a partir de material temático apresentado.</p> <p>Reconhecer e analisar o processo de modulação em estruturas complexas de maior dimensão.</p> <p>Identificar as secções de uma Forma <i>Allegro</i>-Sonata.</p> <p>Esquematar os componentes estruturais de um andamento de Sonata.</p> <p>Distinguir os componentes temáticos presentes no desenvolvimento de um <i>Allegro</i>-Sonata relacionando com a Exposição.</p> <p>Avaliar a aplicabilidade de modelos formais em diferentes contextos, recorrendo a exemplos com instrumentação diferente (Quarteto de Cordas, Quinteto de Sopros, Orquestra Clássica, Trios, entre outros).</p> <p>Avaliar a versatilidade de modelos formais da Sonata, recorrendo a outros géneros (sinfonia, entre outros).</p> <p>Diferenciar Rondó de Rondó-Sonata e, também, de <i>Allegro</i>-Sonata.</p> <p>Caracterizar e comparar o material temático de um andamento.</p> <p>Analisar exemplos que não correspondam inteiramente a um modelo formal, visando evidenciar os aspetos que divergem do modelo.</p>	<p>Promover estratégias que envolvam aquisição de conhecimentos, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> analisar conceitos, factos, teorias, situações, identificando os diversos elementos; consolidar os conhecimentos e os saberes sobre os modelos formais que integram a Sonata clássica com vista à sua aplicação autónoma em múltiplos contextos; realizar tarefas de memorização, verificação e consolidação, associadas à compreensão e uso dos saberes; cultivar a necessidade de rigor, articulação e uso consistente do conhecimento. <p>Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos, incidindo em:</p> <ul style="list-style-type: none"> analisar repertório, para obter consistência no conhecimento teórico adquirido, sobre estruturação em modelos formais da Sonata clássica; interpretar fragmentos/excertos musicais, identificando processos de contraste e tipos de textura em andamentos de Sonata; discutir conceitos ou factos perante situações divergentes. <p>Promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos e que impliquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> desenvolver experiências de imitação de aspetos técnicos e estéticos observados; explorar alternativas a uma forma tradicional de abordar uma problemática, estimulando a procura de soluções criativas; solucionar problemas que requeiram a aplicação de conhecimentos de estruturação musical. <p>Promover estratégias que impliquem, por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> realizar tarefas de síntese, através da elaboração de planos gerais e de esquemas, para consolidar a aquisição de conhecimentos resultantes das várias informações e saberes; identificar os obstáculos e formas de os ultrapassar, estimulando o estudo autónomo. 	<p>Conhecedor Sabedor Culto Informado (A, B, C, D, F, I)</p> <p>Análítico Crítico (A, B, C, D, H, I)</p> <p>Criativo (A, B, C, D, F)</p> <p>Sistematizador Organizador (A, B, C, I, J)</p>



ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
TEXTURA O acompanhamento	<p>Reconhecer o motivo de acompanhamento. ♦</p> <p>Distinguir tipos de acompanhamento. ♦</p> <p>Reconhecer horizontalidade melódica dentro de padrões de acompanhamento. ♦</p> <p>Desconstruir o acompanhamento, visando reduzi-lo aos padrões rítmicos, harmónicos e melódicos que o constituem. ♦</p> <p>Aplicar modelos de acompanhamento em melodias simples. ♦</p>	<p>Promover estratégias que criem oportunidades para o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> manifestar curiosidade em querer resolver problemas; colaborar/contribuir com o professor e colegas na procura do êxito pessoal e de grupo. <p>Promover estratégias que impliquem, por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> realizar atividades de resposta, apresentação, questionamento e iniciativa; descrever processos de pensamento, oralmente e por escrito; descrever, explicar e justificar a realização de uma tarefa ou abordagem de um problema; comunicar uni, bi e multidirecionalmente; realizar atividades de debate e de questionamento organizado; aperfeiçoar a expressão escrita e oral; recorrer ao uso de meios tecnológicos para a apresentação oral de trabalhos de análise musical; valorizar e consolidar o hábito de ouvir música erudita, bem como o de analisar repertório musical; aplicar, de modo interdisciplinar, os conhecimentos adquiridos na disciplina, nomeadamente, na prática do instrumento. 	<p>Questionador Colaborador (A, F, G, I, J)</p> <p>Colaborador Comunicador Indagador (A, B, C, D, E, F, H, I)</p>
Específico da Teoria do Jazz			
HARMONIA Sobretónica Secundária, Sobretónica Intercalada e Dominante por extensão	<p>Compreender os conceitos gerais das Sobretónicas Secundárias, Sobretónica Intercalada e Dominantes por extensão.</p> <p>Identificar encadeamentos que utilizem Sobretónicas Secundárias, Sobretónicas Intercaladas e Dominantes por extensão.</p> <p>Reconhecer os aspetos melódicos e harmónicos que caracterizam Sobretónicas Secundárias, Sobretónicas Intercaladas e Dominantes por extensão.</p>	<p>Promover estratégias e modos de organização das tarefas que impliquem, por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> tomar consciência e cumprir as responsabilidades adequadas ao que lhe for pedido; organizar e realizar tarefas autonomamente; preparar e organizar a apresentação de trabalhos; dar feedback ao professor e aos pares quanto ao cumprimento de tarefas e funções assumidas; estabelecer relações intra e interdisciplinares na preparação e apresentação pública de trabalhos de análise ou de composição; autoavaliar as aprendizagens adquiridas, os seus comportamentos e atitudes. <p>Promover estratégias que permitam ao aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> realizar ações solidárias para com outros nas tarefas de aprendizagem ou em atividades de entrega; 	<p>Responsável Autónomo Autoavaliador (C, D, E, F, G, I)</p> <p>Cuidador de si e do outro (B, E, F, G, J)</p>
Encadeamentos sem Resolução (<i>deceptive resolutions</i>)	<p>Identificar resoluções inesperadas (<i>deceptive resolutions</i>).</p> <p>Aplicar resoluções inesperadas (<i>deceptive resolutions</i>) em harmonizações.</p>		

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORIOS DO PERFIL DOS ALUNOS
		<ul style="list-style-type: none"> mostrar/cultivar disponibilidade para o autoaperfeiçoamento. <p>Promover estratégias que requeiram/induzam, por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> aceitar ou argumentar pontos de vista diferentes; manifestar respeito pela diferença e por opiniões distintas da sua. 	Respeitador do outro e da diferença (A, B, E, F, H)



AValiação (Sugestões)

Formativa (informação registada em grelhas ou em outro tipo de suporte próprio)

- Aferição dos parâmetros, tendo em conta os domínios específicos do módulo, no sentido de avaliar um conjunto de competências: mobilizar conhecimentos previamente conceptualizados para a análise de modelos formais do Classicismo; aplicar os conhecimentos sobre modelos formais do Classicismo na análise de exemplos diversificados; analisar e construir tipos de acompanhamento.
- Aferição dos parâmetros transversais à disciplina, no sentido de avaliar:
 - a compreensão de definições, significado de factos, conceitos e processos (o aluno sabe o que é);
 - a interpretação estética e artística;
 - a aplicação de conceitos e processos (o aluno sabe utilizar);
 - a utilização criativa de conceitos, técnicas e processos (o aluno sabe criar);
 - o desenvolvimento da competência de argumentação, de organização e de análise de técnicas e processos (o aluno sabe analisar);
 - a interação e colaboração com os pares e com o docente, visando a construção de um conhecimento mais profundo das obras em análise.
- Observação direta dos parâmetros comportamentais e respetiva avaliação: participação, interesse, envolvimento, realização de tarefas, cumprimento de prazos, pontualidade e assiduidade.
- Realização da autoavaliação com recurso a fichas que traduzam o processo de aprendizagem dos alunos.

Sumativa (informação registada em grelhas ou em outro tipo de suporte próprio)

- Testes escritos, questionários, trabalhos escritos, fichas de trabalho, trabalhos de grupo, entre outros, direcionados à demonstração de aprendizagens organizadas conforme o nível cognitivo (lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar) e o tipo de conhecimento (factual, conceptual, processual, metacognitivo), isolados e/ou interligados, visando a demonstração objetiva dos diferentes parâmetros.

TEORIA E ANÁLISE MUSICAL | MÓDULO 7

PROCESSOS CROMÁTICOS - AFASTAMENTO DO CENTRO TONAL

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS

Linguagens e textos (A)	Informação e comunicação (B)	Raciocínio e resolução de problemas (C)	Pensamento crítico e pensamento criativo (D)	Relacionamento interpessoal (E)
Desenvolvimento pessoal e autonomia (F)	Bem-estar, saúde e ambiente (G)	Sensibilidade estética e artística (H)	Saber científico, técnico e tecnológico (I)	Consciência e domínio do corpo (J)

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)

Conceitos-chave | Ideias-chave

Cromatismo | Acordes de Sexta Aumentada | Acordes de Sexta Napolitana | Misturas | Enarmonia | Lied | Música-Programática



32

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
HARMONIA Processos cromáticos	<p>Reconhecer acordes de Sexta Aumentada, nomeadamente, Sexta Italiana, Alemã e Francesa.</p> <p>Identificar acordes de Sexta Aumentada e Sexta Napolitana em exemplos da literatura.</p> <p>Escrever acordes de Sexta Aumentada e de Sexta Napolitana isoladamente e com resolução.</p> <p>Reconhecer o acorde Napolitano.</p> <p>Avaliar resoluções regulares e irregulares.</p> <p>Compreender o conceito de Misturas.</p> <p>Compreender Modulações Cromáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> por enarmonia do acorde de Sétima diminuta; por enarmonia de Sétima da Dominante; por nota comum. <p>Escrever todas as resoluções aplicando o processo de enarmonia do acorde de Sétima diminuta.</p> <p>Compreender o conceito de acordes constituídos por cinco ou mais sons.</p> <p>Identificar acordes de cinco ou mais sons em contexto isolado e em repertório.</p> <p>Desenvolver a noção de ambiguidade tonal provocada pelos processos harmónicos anteriores.</p> <p>Compreender a expansão dos limites da tonalidade no repertório romântico musical tardio.</p> <p>Aplicar processos de modulação por enarmonia na harmonização de uma melodia dada ou de um baixo dado, sem ornamentação.</p>	<p>Promover estratégias que envolvam aquisição de conhecimentos, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> analisar conceitos, factos, teorias, situações, identificando os diversos elementos; consolidar os conhecimentos e os saberes sobre processos cromáticos que levam a um progressivo afastamento do centro tonal, com vista à sua aplicação autónoma em múltiplos contextos; realizar tarefas de memorização, verificação e consolidação, associadas à compreensão e uso dos saberes; cultivar a necessidade de rigor, articulação e uso consistente do conhecimento. <p>Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos, incidindo em:</p> <ul style="list-style-type: none"> interpretar fragmentos/excertos musicais, identificando processos cromáticos; analisar repertório, para obter consistência no conhecimento teórico adquirido, sobre Lied e Música-Programática; discutir conceitos ou factos perante situações divergentes. <p>Promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos e que impliquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> desenvolver experiências de imitação de aspetos técnicos e estéticos observados; explorar alternativas a uma forma tradicional de abordar uma problemática, estimulando a procura de soluções criativas; solucionar problemas que requeiram a aplicação de conhecimentos sobre processos cromáticos. <p>Promover estratégias que impliquem, por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> realizar tarefas de síntese, através da elaboração de planos gerais e de esquemas, para consolidar a aquisição de conhecimentos resultantes das várias informações e saberes; identificar os obstáculos e formas de os ultrapassar, estimulando o estudo autónomo. 	<p>Conhecedor Sabedor Culto Informado (A, B, C, D, F, I)</p> <p>Análítico Crítico (A, B, C, D, H, I)</p> <p>Criativo (A, B, C, D, F)</p> <p>Sistematizador Organizador (A, B, C, I, J)</p>

33

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
GÉNEROS Música e Texto	Mobilizar os conhecimentos sobre processos cromáticos, analisando peças de caráter. Compreender e identificar acordes aumentados. Interpretar aspetos técnicos musicais associados ao texto. Distinguir as formas de <i>Lied</i> . Compreender o conceito de "Ciclo".	Promover estratégias que criem oportunidades para o aluno: • manifestar curiosidade em querer resolver problemas; • colaborar/contribuir com o professor e colegas na procura do êxito pessoal e do grupo. Promover estratégias que impliquem, por parte do aluno: • realizar atividades de resposta, apresentação, questionamento e iniciativa; • descrever processos de pensamento, oralmente e por escrito; • descrever, explicar e justificar a realização de uma tarefa ou abordagem de um problema; • comunicar uni, bi e multidirecionalmente; • realizar atividades de debate e de questionamento organizado; • aperfeiçoar a expressão escrita e oral; • recorrer ao uso de meios tecnológicos para a apresentação oral de trabalhos de análise musical; • valorizar e consolidar o hábito de ouvir música erudita, bem como o de analisar repertório musical; • aplicar, de modo interdisciplinar, os conhecimentos adquiridos na disciplina, nomeadamente, na prática do instrumento.	Questionador Colaborador (A, F, G, I, J) Colaborador Comunicador Indagador (A, B, C, D, E, F, H, I)
Música Programática	Mobilizar conhecimentos anteriormente conceptualizados na análise de repertório com texto. Interpretar aspetos técnicos/processos composicionais que se relacionam com o programa. Mobilizar conhecimentos anteriormente conceptualizados na análise de repertório programático.		
Específico da Teoria do Jazz			
HARMONIA Conceito de Chord-Scale	Relacionar os conceitos de acorde e de escala (Chord-Scale System). Atribuir o nome do modo a um determinado acorde.	Promover estratégias e modos de organização das tarefas que impliquem, por parte do aluno: • tomar consciência e cumprir as responsabilidades adequadas ao que lhe for pedido; • organizar e realizar tarefas autonomamente; • preparar e organizar a apresentação de trabalhos; • dar feedback ao professor e aos pares quanto ao cumprimento de tarefas e funções assumidas; • estabelecer relações intra e interdisciplinares na preparação e apresentação pública de trabalhos de análise ou de composição; • autoavaliar as aprendizagens adquiridas, os seus comportamentos e atitudes.	Responsável Autónimo Autoavaliador (C, D, E, F, G, I)
Constant Structures	Reconhecer a influência de <i>Constant Structures</i> na mobilidade do centro tonal. Aplicar o conceito de <i>Constant Structures</i> .		
Substituição tritónica	Reconhecer e aplicar substituições tritónicas.		
ESCALAS Escala menor melódica	Reconhecer os Modos da escala menor melódica. Reconhecer as funções tonais da Modos escala menor melódica. Aplicar as funções tonais dos Modos da escala menor melódica.		

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
FORMAS Blues (Parker) Turnarounds	Estabelecer a relação harmónica e estrutural dos <i>Turnarounds</i> (tonalidade Maior e menor).	Promover estratégias que permitam ao aluno: • realizar ações solidárias para com outros nas tarefas de aprendizagem ou em atividades de entreaajuda; • mostrar/cultivar disponibilidade para o autoaperfeiçoamento. Promover estratégias que requeiram/induzam, por parte do aluno: • aceitar ou argumentar pontos de vista diferentes; • manifestar respeito pela diferença e por opiniões distintas da sua.	Cuidador de si e do outro (B, E, F, G, J) Respeitador do outro e da diferença (A, B, E, F, H)

AValiação (Sugestões)

Formativa (informação registada em grelhas ou em outro tipo de suporte próprio)

- Aferição dos parâmetros, tendo em conta os domínios específicos do módulo, no sentido de avaliar um conjunto de competências: conceptualizar o afastamento do centro tonal através de diversos processos cromáticos; construir, analisar e aplicar processos cromáticos como acordes de Sexta Aumentada, o acorde Napolitano, Misturas e Enarmonia do acorde de Sétima diminuta; analisar modulações a tonalidades afastadas; mobilizar conhecimentos previamente conceptualizados para a análise de géneros de música com texto e de música programática.
- Aferição dos parâmetros transversais à disciplina, no sentido de avaliar:
 - a compreensão de definições, significado de factos, conceitos e processos (o aluno sabe o que é);
 - a interpretação estética e artística;
 - a aplicação de conceitos e processos (o aluno sabe utilizar);
 - a utilização criativa de conceitos, técnicas e processos (o aluno sabe criar);
 - o desenvolvimento da competência de argumentação, de organização e de análise de técnicas e processos (o aluno sabe analisar);
 - a interação e colaboração com os pares e com o docente, visando a construção de um conhecimento mais profundo das obras em análise.
- Observação direta dos parâmetros comportamentais e respetiva avaliação: participação, interesse, envolvimento, realização de tarefas, cumprimento de prazos, pontualidade e assiduidade.
- Realização da autoavaliação com recurso a fichas que traduzam o processo de aprendizagem dos alunos.

Sumativa (informação registada em grelhas ou em outro tipo de suporte próprio)

- Testes escritos, questionários, trabalhos escritos, fichas de trabalho, trabalhos de grupo, entre outros, direccionados à demonstração de aprendizagens organizadas conforme o nível cognitivo (lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar) e o tipo de conhecimento (factual, conceptual, processual, metacognitivo), isolados e/ou interligados, visando a demonstração objetiva dos diferentes parâmetros.



TEORIA E ANÁLISE MUSICAL | MÓDULO 8

PRÁTICA ANALÍTICA - EM TORNO DA DIVERSIDADE TONAL

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS				
Linguagens e textos (A)	Informação e comunicação (B)	Raciocínio e resolução de problemas (C)	Pensamento crítico e pensamento criativo (D)	Relacionamento interpessoal (E)
Desenvolvimento pessoal e autonomia (F)	Bem-estar, saúde e ambiente (G)	Sensibilidade estética e artística (H)	Saber científico, técnico e tecnológico (I)	Consciência e domínio do corpo (J)

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)

Conceitos-chave | Ideias-chave

Tonalismo | Análise temática | Análise estrutural | Análise interpretativa

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
REPERTÓRIO Autonomia e Síntese no Processo Analítico e/ou Composicional	<p>Realizar a análise técnica compreensiva de repertório entre o Barroco Musical e o Romantismo tardio.</p> <p>Sintetizar a informação técnica contida numa obra e comunicá-la. ♦</p> <p>Pesquisar e selecionar repertório para análise, mobilizando conhecimentos anteriormente conceptualizados na análise de obras e/ou em exercícios de composição. ♦</p> <p>Identificar elementos estruturais da música, processos cromáticos e modelos formais. ♦</p> <p>Analisar o repertório executado no seu instrumento. ♦</p> <p>Mobilizar conhecimentos de outras disciplinas. ♦</p> <p>Estabelecer correspondência entre mecanismos teóricos e a sua aplicação prática. ♦</p> <p>Inferir aspetos estilísticos, com base na evolução histórica das técnicas, ao analisar obras diversas. ♦</p> <p>Realizar uma abordagem analítica ao repertório, para que possa expandir o processo analítico a repertório diverso. ♦</p> <p>Mobilizar os conhecimentos anteriormente adquiridos para a composição de pequenas peças, originais ou com correspondência estilística.</p>	<p>Promover estratégias que envolvam aquisição de conhecimentos, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> analisar conceitos, factos, teorias, situações, identificando os diversos elementos; consolidar os conhecimentos e os saberes, com vista à sua aplicação autónoma em múltiplos contextos; realizar tarefas de memorização, verificação e consolidação, associadas à compreensão e uso dos saberes; cultivar a necessidade de rigor, articulação e uso consistente do conhecimento. <p>Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos, incidindo em:</p> <ul style="list-style-type: none"> interpretar fragmentos/excertos musicais, identificando e relacionando com os princípios e conceitos teóricos observados durante as estratégias de aquisição de informação; analisar repertório para encontrar semelhanças, diferenças e consistência no conhecimento teórico previamente adquirido; discutir conceitos ou factos numa perspetiva disciplinar e interdisciplinar, incluindo conhecimento disciplinar específico. <p>Promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos e que impliquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> desenvolver experiências de criação musical através da imitação de aspetos técnicos e estéticos observados; desenvolver experiências de criação musical, através da participação ativa do aluno, estimulando a procura de soluções criativas; compor, face a um problema estilístico específico; explorar alternativas a uma forma tradicional de abordar uma problemática; solucionar problemas que requeiram a aplicação de conhecimentos já aprendidos e apoiem a aprendizagem de novos conhecimentos. 	<p>Conhecedor Sabedor Culto Informado (A, B, C, D, F, I)</p> <p>Análítico Crítico (A, B, C, D, H, I)</p> <p>Criativo (A, B, C, D, F)</p>
Específico da Teoria do Jazz			
HARMONIZAÇÃO	Mobilizar o conhecimento anteriormente adquirido para a (re)harmonização de temas (originais ou não originais).		

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
		<p>Promover estratégias que impliquem, por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> realizar tarefas de síntese, através da elaboração de planos gerais e de esquemas, na sequência da aquisição de informação, conhecimento e outros saberes; identificar os obstáculos e formas de os ultrapassar, estimulando o estudo autónomo com o apoio do professor. <p>Promover estratégias que criem oportunidades para o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> manifestar curiosidade em querer resolver problemas; colaborar/contribuir com o professor e colegas na procura do êxito pessoal e do grupo. <p>Promover estratégias que impliquem, por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> realizar atividades de debate e de questionamento organizado; descrever, explicar e justificar a realização de uma tarefa ou abordagem de um problema; comunicar uni, bi e multidirecionalmente; aperfeiçoar a expressão escrita e oral; recorrer ao uso de meios tecnológicos para a apresentação oral de trabalhos de análise musical; valorizar e consolidar o hábito de ouvir música erudita, bem como o de analisar repertório musical; aplicar, de modo interdisciplinar, os conhecimentos adquiridos na disciplina, nomeadamente, na prática do instrumento. <p>Promover estratégias e modos de organização das tarefas que impliquem, por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> tomar consciência e cumprir as responsabilidades adequadas ao que lhe for pedido; organizar e realizar tarefas autonomamente; estabelecer relações intra e interdisciplinares na preparação e apresentação pública de trabalhos de análise ou de composição; autoavaliar as aprendizagens adquiridas, os seus comportamentos e atitudes. 	<p>Sistematizador Organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Questionador Colaborador (A, F, G, I, J)</p> <p>Colaborador Comunicador Indagador (A, B, C, D, E, F, H, I)</p> <p>Responsável Autónomo Autoavaliador (C, D, E, F, G, I)</p>

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
		<p>Promover estratégias que permitam ao aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • realizar ações solidárias para com outros nas tarefas de aprendizagem ou em atividades de entreajuda; • mostrar/cultivar disponibilidade para o autoaperfeiçoamento. <p>Promover estratégias que requeiram/induzam, por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aceitar ou argumentar pontos de vista diferentes; • manifestar respeito pela diferença e por opiniões distintas da sua. 	<p>Cuidador de si e do outro (B, E, F, G, J)</p> <p>Respeitador do outro e da diferença (A, B, E, F, H)</p>

AValiação (Sugestões)

Formativa (informação registada em grelhas ou em outro tipo de suporte próprio)

- Aferição dos parâmetros, tendo em conta os domínios específicos do módulo, no sentido de avaliar um conjunto de competências: realizar a análise compreensiva de repertório; selecionar, comunicar e apresentar a análise de uma obra; relacionar conhecimentos previamente conceptualizados; relacionar a teoria da música com a prática musical.
- Aferição dos parâmetros transversais à disciplina, no sentido de avaliar:
 - a compreensão de definições, significado de factos, conceitos e processos (o aluno sabe o que é);
 - a interpretação estética e artística;
 - a aplicação de conceitos e processos (o aluno sabe utilizar);
 - a utilização criativa de conceitos, técnicas e processos (o aluno sabe criar);
 - o desenvolvimento da competência de argumentação, de organização e de análise de técnicas e processos (o aluno sabe analisar);
 - a interação e colaboração com os pares e com o docente, visando a construção de um conhecimento mais profundo das obras em análise.
- Observação direta dos parâmetros comportamentais e respetiva avaliação: participação, interesse, envolvimento, realização de tarefas, cumprimento de prazos, pontualidade e assiduidade.
- Realização da autoavaliação com recurso a fichas que traduzam o processo de aprendizagem dos alunos.

Sumativa (informação registada em grelhas ou em outro tipo de suporte próprio)

- Testes escritos, questionários, trabalhos escritos, fichas de trabalho, trabalhos de grupo, entre outros, direccionados à demonstração de aprendizagens organizadas conforme o nível cognitivo (lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar) e o tipo de conhecimento (factual, conceptual, processual, metacognitivo), isolados e/ou interligados, visando a demonstração objetiva dos diferentes parâmetros.
- Sugere-se a apresentação, em contexto de sala de aula ou pública, de trabalhos de análise e/ou de composição elaborados pelos alunos, em contexto interdisciplinar.

TEORIA E ANÁLISE MUSICAL | MÓDULO 9

MATERIAIS E PROCESSOS NÃO-TONAIIS - DIVERSIDADES E INDIVIDUALISMOS NO SÉC. XX E NA ATUALIDADE

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS

Linguagens e textos (A)	Informação e comunicação (B)	Raciocínio e resolução de problemas (C)	Pensamento crítico e pensamento criativo (D)	Relacionamento interpessoal (E)
Desenvolvimento pessoal e autonomia (F)	Bem-estar, saúde e ambiente (G)	Sensibilidade estética e artística (H)	Saber científico, técnico e tecnológico (I)	Consciência e domínio do corpo (J)

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)

Conceitos-chave | Ideias-chave

Modernismo | Pós-Modernismo | Atualidade musical



42

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS
DIVERSIDADE DE PRÁTICAS Forma	Compreender o conceito de forma em músicas não-tonais. Analisar a forma em músicas não-tonais (as formas clássicas – uma continuação, uma variação e a sua descaracterização; formas em espelho/palíndromo/arco; forma como resultado da improvisação, entre outras).	Promover estratégias que envolvam aquisição de conhecimentos, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem: <ul style="list-style-type: none">analisar conceitos, factos, teorias, situações, identificando os diversos elementos no Modernismo, Pós-Modernismo e na atualidade musical;consolidar os conhecimentos e os saberes sobre diversidade de práticas com vista à sua aplicação autónoma em múltiplos contextos;realizar tarefas de memorização, verificação e consolidação, associadas à compreensão e uso dos saberes;cultivar a necessidade de rigor, articulação e uso consistente do conhecimento.	Conhecedor Sabedor Culto Informado (A, B, C, D, F, I)
Ritmo e Métrica	Compreender o conceito de ritmo e métrica em músicas não-tonais. Analisar ritmo e métrica em músicas não-tonais (ritmo não retrogradável, métrica irregular, a falsa hierarquia métrica, o loop e a sua transformação gradual, entre outros).		
Sistemas Sonoros	Compreender a origem, desenvolvimento e utilização de sistemas sonoros em músicas não-tonais. Reconhecer a diversidade de sistemas sonoros. Analisar sistemas sonoros em músicas não-tonais (modos eclesiásticos, escalas exóticas, modos com transposição limitada, série dodecafónica, teoria dos conjuntos, série de Fibonacci, entre outros).	Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos, incidindo em: <ul style="list-style-type: none">interpretar fragmentos/excertos musicais, identificando e relacionando com os princípios e conceitos teóricos observados durante as estratégias de aquisição de informação;analisar repertório de diversas correntes e estilos para encontrar semelhanças, diferenças e consistência no conhecimento teórico previamente adquirido;solucionar problemas que requeiram a aplicação de conhecimentos já aprendidos e apoiem a aprendizagem de novos conhecimentos;discutir conceitos ou factos numa perspetiva disciplinar e interdisciplinar, incluindo conhecimento disciplinar específico.	Análítico Crítico (A, B, C, D, H, I)
Timbre	Compreender e refletir sobre a exploração do timbre em músicas não tonais (a importância da altura, técnicas instrumentais expandidas e a sua exploração timbrica, novas conceções instrumentais, piano preparado, entre outros).		
Notação	Descodificar abordagens inovadoras à notação. Analisar exemplos com abordagens inovadoras à notação (notação gráfica, simbologia musical, entre outros).	Promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos e que impliquem: <ul style="list-style-type: none">desenvolver experiências de criação musical, através da imitação de aspetos técnicos e estéticos observados;desenvolver experiências de criação musical, através da participação ativa do aluno, estimulando a procura de soluções criativas;explorar alternativas a uma forma tradicional de abordar uma problemática.	Criativo (A, B, C, D, F)
CORRENTES E ESTILOS Repertório	Reconhecer e analisar repertório das diversas correntes e estilos a partir do início do Séc. XX, representativos da diversidade de práticas descritas anteriormente.		

43

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS
Específico da Teoria do Jazz		Promover estratégias que impliquem, por parte do aluno:	Sistematizador Organizador (A, B, C, I, J)
HARMONIA Harmonia Modal	Reconhecer modelos de intercâmbio modal. Compreender e aplicar intercâmbio modal.	<ul style="list-style-type: none"> realizar tarefas de síntese, através da elaboração de planos gerais e de esquemas, para consolidar a aquisição de conhecimentos resultantes das várias informações e saberes; identificar os obstáculos e formas de os ultrapassar, estimulando o estudo autónomo com o apoio do professor. 	
Coltrane Changes	Analisar e aplicar o Sistema Multitónicas (Coltrane Changes).	Promover estratégias que criem oportunidades para o aluno:	Questionador Colaborador (A, F, G, I, J)
ESCALAS Sistemas Sonoros	Compreender a origem, desenvolvimento e utilização de novos sistemas sonoros. Reconhecer a diversidade de sistemas sonoros.	<ul style="list-style-type: none"> manifestar curiosidade em querer resolver problemas; colaborar/contribuir com o professor e colegas na procura do êxito pessoal e do grupo. 	
	Compreender a escala e as funções tonais da escala diminuta; menor harmónica; escala de tons inteiros; escala aumentada; escala Maior harmónica.	Promover estratégias que impliquem, por parte do aluno:	Colaborador Comunicador Indagador (A, B, C, D, E, F, H, I)
	Identificar sistemas sonoros em contexto musical (escala diminuta; menor harmónica; escala de tons inteiros; escala aumentada; escala Maior harmónica).	<ul style="list-style-type: none"> realizar atividades de debate e de questionamento organizado; descrever, explicar e justificar a realização de uma tarefa ou abordagem de um problema; comunicar uni, bi e multidirecionalmente; aperfeiçoar a expressão escrita e oral; recorrer ao uso de meios tecnológicos para a apresentação oral de trabalhos de análise musical; valorizar e consolidar o hábito de ouvir música erudita, bem como o de analisar repertório musical; aplicar, de modo interdisciplinar, os conhecimentos adquiridos na disciplina, nomeadamente, na prática do instrumento. 	
CORRENTES E ESTILOS Repertório	Reconhecer e analisar repertório das diversas correntes e estilos representativos da diversidade de práticas.	Promover estratégias e modos de organização das tarefas que impliquem, por parte do aluno:	Responsável Autônomo Autoavaliador (C, D, E, F, G, I)
		<ul style="list-style-type: none"> tomar consciência e cumprir as responsabilidades adequadas ao que lhe for pedido; organizar e realizar tarefas autonomamente; estabelecer relações intra e interdisciplinares na preparação e apresentação pública de trabalhos de análise ou de composição; autoavaliar as aprendizagens adquiridas, os seus comportamentos e atitudes. 	

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS
		<p>Promover estratégias que permitam ao aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • realizar ações solidárias para com outros, nas tarefas de aprendizagem ou em atividades de entreajuda; • mostrar/cultivar disponibilidade para o autoaperfeiçoamento. 	Cuidador de si e do outro (B, E, F, G, J)
		<p>Promover estratégias que requeiram/induzam, por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aceitar ou argumentar pontos de vista diferentes; • manifestar respeito pela diferença e por opiniões distintas da sua. 	Respeitador do outro e da diferença (A, B, E, F, H)

AValiação (Sugestões)

Formativa (informação registada em grelhas ou em outro tipo de suporte próprio)

- Aferição dos parâmetros, tendo em conta os domínios específicos do módulo, no sentido de avaliar um conjunto de competências: refletir sobre materiais e processos não-tonais; enunciar aspetos técnicos característicos de posturas composicionais individualizadas; enunciar características técnicas e estéticas na diversidade composicional dos Séc. XX e XXI.
- Aferição dos parâmetros transversais à disciplina, no sentido de avaliar:
 - a compreensão de definições, significado de factos, conceitos e processos (o aluno sabe o que é);
 - a interpretação estética e artística;
 - a aplicação de conceitos e processos (o aluno sabe utilizar);
 - a utilização criativa de conceitos, técnicas e processos (o aluno sabe criar);
 - o desenvolvimento da competência de argumentação, de organização e de análise de técnicas e processos (o aluno sabe analisar);
 - a interação e colaboração com os pares e com o docente, visando a construção de um conhecimento mais profundo das obras em análise.
- Observação direta dos parâmetros comportamentais e respetiva avaliação: participação, interesse, envolvimento, realização de tarefas, cumprimento de prazos, pontualidade e assiduidade.
- Realização da autoavaliação com recurso a fichas que traduzam o processo de aprendizagem dos alunos.

Sumativa (informação registada em grelhas ou em outro tipo de suporte próprio)

- Testes escritos, questionários, trabalhos escritos, fichas de trabalho, trabalhos de grupo, entre outros, direccionados à demonstração de aprendizagens organizadas conforme o nível cognitivo (lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar) e o tipo de conhecimento (factual, conceptual, processual, metacognitivo), isolados e/ou interligados, visando a demonstração objetiva dos diferentes parâmetros.
- Sugere-se a apresentação, em contexto de sala de aula ou pública, de trabalhos de análise e/ou de composição elaborados pelos alunos, em contexto interdisciplinar.



ÍNDICE

TEORIA E ANÁLISE MUSICAL

MÓDULO 1 ELEMENTOS ESTRUTURAIS DA MÚSICA - PRINCÍPIOS TEÓRICOS	3
MÓDULO 2 ELEMENTOS ESTRUTURAIS DA MÚSICA - OS FUNDAMENTOS DA HARMONIA TONAL	7
MÓDULO 3 ELEMENTOS ESTRUTURAIS DA MÚSICA - MELODIA E A ESCRITA A QUATRO VOZES	12
MÓDULO 4 PROCESSOS CROMÁTICOS - A PERIFERIA DO CENTRO TONAL	17
MÓDULO 5 MODELOS FORMAIS - O BARROCO MUSICAL	22
MÓDULO 6 MODELOS FORMAIS - O CLASSICISMO	27
MÓDULO 7 PROCESSOS CROMÁTICOS - AFASTAMENTO DO CENTRO TONAL	32
MÓDULO 8 PRÁTICA ANALÍTICA - EM TORNO DA DIVERSIDADE TONAL	37
MÓDULO 9 MATERIAIS E PROCESSOS NÃO-TONALIS - DIVERSIDADES E INDIVIDUALISMOS NO SÉC. XX E NA ATUALIDADE	42

**Anexo B – Programa de Aprendizagens Essenciais da
disciplina de Análise e Técnicas de Composição**

ANÁLISE E TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO

11.º ANO CURSOS ARTÍSTICOS ESPECIALIZADOS



ANÁLISE E TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO

11.º ANO CURSOS ARTÍSTICOS ESPECIALIZADOS

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da música contribui de múltiplas formas para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo do ser humano, sendo amplamente reconhecidos pela comunidade científica os benefícios do seu estudo. Esta arte, pela sua natureza multidimensional, requer uma abordagem abrangente, que ultrapassa em larga escala o domínio técnico de um determinado instrumento. Para retirar todo o proveito da aprendizagem da música, é fundamental que seja oferecida ao estudante a possibilidade de conhecer os rudimentos da composição, em consonância com a sua evolução histórica. Para tal, é incontornável a análise de algumas das mais emblemáticas obras musicais, com vista à compreensão e apropriação dos processos técnicos e princípios estéticos que, durante séculos, foram sendo burilados pelos grandes mestres da música e que, ecoando no imaginário de músicos e melómanos, continuam a ser desenvolvidos e trabalhados na atualidade. Consequentemente, com a disciplina de Análise e Técnicas de Composição (ATC), assumiu-se este compromisso e, a partir da dualidade Análise/Composição, foi desenvolvido o seu programa, que serve de referência para o presente documento. Nestas circunstâncias, as Aprendizagens Essenciais (AE) da disciplina de ATC distribuem-se ao longo de três anos, da seguinte forma:

- 10.º ano - Estudo da música medieval e renascentista;
- 11.º ano - Aprendizagem da linguagem tonal, observando diversos géneros musicais dos períodos barroco, clássico e romântico;
- 12.º ano - Abordagem da música do Séc. XX, descobrindo aspetos caracterizadores da obra de compositores do Séc. XX e XXI.

As AE da disciplina de ATC identificam os conteúdos estruturantes, articulados conceptualmente, bem como as capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos, procurando ir ao encontro do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA). Deste modo, torna-se possível conceber o processo de ensino e aprendizagem de forma mais alargada, permitindo-se o aprofundamento de temas e a exploração de relações

intra e interdisciplinares. Pretende-se, assim, dotar o aluno de competências fundamentais, enquadradas no PA, que lhe possibilitem prosseguir estudos ou que potenciem uma relação frutífera com a música ao longo da vida, contribuindo para o seu enriquecimento formativo. Por conseguinte, durante os três anos de ATC, o estudante deverá desenvolver aptidões fundamentais que, sendo afetas à disciplina, contribuem também para o desenvolvimento das áreas de competência do PA a seguir indicadas:

- analisar obras ou excertos, sendo capaz de reconhecer as suas características tímbricas, rítmicas, harmónicas, melódicas, formais e texturais (A, B, C, D, F, H, I);
- deduzir com segurança o período histórico, corrente artística ou compositor de determinada obra ou excerto (A, B, C, D, F, H, I);
- mobilizar o conhecimento previamente adquirido e ser capaz de o relacionar com novos conceitos intra e interdisciplinares (A, B, C, D, F, H, I);
- valorizar o repertório musical e consolidar o hábito de ouvir música erudita, procurando conhecer música nova ao longo da vida (B, F, G, H);
- argumentar e comunicar ideais, usando a terminologia correta e apoiando-se em factos (A, B, C, D, E, F, H, I, J);
- ser capaz de escrever música com base em modelos amplamente estudados (A, C, D, F, G, H, I, J);
- conseguir resolver problemas de escrita musical, conciliando a técnica com a criatividade (A, C, D, F, G, H, I, J);
- aplicar os seus conhecimentos aquando da interpretação, absorvendo de forma profunda a total dimensão da obra estudada (A, C, D, F, G, H, I, J);
- ser autocrítico, saber criticar o trabalho de colegas com honestidade e encarar a crítica de forma saudável (B, C, D, E, F, G, H, I, J);
- aprimorar a sua sensibilidade estética, aceitando com entusiasmo a diversidade estilística (B, E, G, H).

ANÁLISE E TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO

11.º ANO

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS

Linguagens e textos (A)	Informação e comunicação (B)	Raciocínio e resolução de problemas (C)	Pensamento crítico e pensamento criativo (D)	Relacionamento interpessoal (E)
Desenvolvimento pessoal e autonomia (F)	Bem-estar, saúde e ambiente (G)	Sensibilidade estética e artística (H)	Saber científico, técnico e tecnológico (I)	Consciência e domínio do corpo (J)

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)

Conceitos-chave | Ideias-chave

Tonalismo | Forma | Ária da Capo | Fuga | Sonata | Lied



2

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
ANÁLISE MUSICAL	<p>Barroco Relacionar o conceito de <i>prima pratica</i>/estilo antigo com o de <i>seconda pratica</i>/estilo moderno, compreendendo o antagonismo que é o germen do Barroco musical.</p> <p>Identificar as texturas recitativo, coral/homorrítmica e contrapontística.</p> <p>Conhecer os mais importantes géneros de produção musical deste período, em particular a ópera, a suíte, o concerto, a cantata, a oratória, o prelúdio e a fuga.</p> <p>Balizar coerentemente o discurso formal de um exemplo, tendo por base a ária da capo, a forma binária, a forma <i>ritornello</i> e a fuga.</p> <p>Compreender a noção de baixo contínuo.</p> <p>Analisar harmonicamente exemplos do repertório, observando a tonalidade (modos Maior e menor), os graus dos acordes, as suas inversões, as dissonâncias integrais (séptimas e nonas), as dissonâncias ornamentais (a nota de passagem, o ornato, o retardo, a apoijatura, a escapada, a nota pedal e a antecipação) os fenómenos de tonicização e de modulação diatónica, bem como as cadências (perfeita, perfeita picada, plagal, plagal picada, imperfeita, à dominante e interrompida).</p> <p>Classicismo Identificar a textura de melodia acompanhada, com uma ou mais melodias, com sustentação por acordes ou por figurações harpejadas.</p> <p>Compreender o conceito de sinfonia e, à luz da sua orgânica interna, ser capaz de delimitar formalmente o discurso musical, tendo por base a forma sonata, a forma minuetto e trio e a forma rondó.</p>	<p>Promover estratégias que envolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> a análise de peças, andamentos ou excertos procurando: <ul style="list-style-type: none"> o desenvolvimento da memorização, em consonância com a compreensão dos factos; a mobilização do conhecimento adquirido, com vista à sua aplicação autónoma em múltiplos contextos; a formulação de hipóteses lógicas, apoiadas por uma argumentação com propriedade e com sustentação factual; a utilização dos termos e conceitos de modo objetivo, procurando a desambiguação terminológica; o aperfeiçoamento da expressão escrita e oral, pela transmissão clara das observações analíticas; a exposição concisa do raciocínio, pela ramificação hierárquica dos fenómenos observados; a utilização das competências analíticas numa perspetiva intra e interdisciplinar. uma abordagem histórica e devidamente contextualizada das obras em estudo, implicando: <ul style="list-style-type: none"> a comparação entre obras cronologicamente diversas, tendo em conta o seu <i>ethos</i>; a mobilização do discurso argumentativo, pela descrição dos artificios técnicos típicos de cada época; a discussão interdisciplinar, numa perspetiva holística da criação da arte, comparando a música com outras vertentes artísticas; a valorização do património artístico, nacional e internacional, em particular no que à música diz respeito. a participação ativa do aluno, estimulando: <ul style="list-style-type: none"> a colocação de questões relevantes; a confrontação de conhecimentos novos com o capital previamente adquirido; 	<p>Análítico Crítico (A, B, C, D) Conhecedor Sabedor Culto Informado (A, B, G, H, I) Comunicador (A, B, D, E, F, J) Participativo Colaborador (B, C, D, E, F, G, J) Respeitador do outro e da diferença (A, B, E, F, G, H) Indagador Investigador (A, C, D, F, H, I) Responsável Autónomo (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J)</p>

3

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
	<p>Analisar harmonicamente exemplos do repertório, expandindo as suas competências de análise através da observação de acordes cromáticos, em particular os acordes de sexta aumentada (sexta italiana, francesa e alemã) e de sexta napolitana.</p> <p>Conhecer a composição da orquestra clássica e compreender a nomenclatura dos instrumentos, bem como as indicações técnicas mais usuais, tanto em alemão como em italiano.</p> <p>Romantismo Conhecer a música vocal oitocentista, pelo estudo do Lied e dos conceitos de <i>Durchkomponiert</i> e forma estrófica.</p> <p>Aprofundar os seus conhecimentos sob o ponto de vista harmónico, analisando, em excertos do repertório em estudo, modulações cromáticas, enarmónicas e por salto, bem como o acorde de sétima diminuta e a sua quádrupla possibilidade de resolução.</p> <p>Romantismo tardio Analisar formas livres e de tonalidade alargada, bem como formas dramáticas complexas e de tonalidade indefinida (melodia infinita, <i>leitmotiv</i> e cromatização generalizada da textura harmónica).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a resolução de questões em contexto de trabalho em equipa; - uma postura de respeito pelas ideias de outrem. • a valorização do repertório, consolidando o hábito de ouvir música erudita, promovendo: <ul style="list-style-type: none"> - a pesquisa e seleção de repertório, bem como um conhecimento abrangente neste domínio; - uma escuta ativa. • a valorização do repertório trabalhado no âmbito de outras disciplinas, promovendo: <ul style="list-style-type: none"> - um trabalho interdisciplinar (com História da Cultura e das Artes, entre outras disciplinas): <ul style="list-style-type: none"> • utilizando obras musicais comuns; • abordando os mesmos conceitos sob perspetivas distintas; • complementando o trabalho de enquadramento histórico, social e cultural, com uma abordagem de carácter analítico. - um entendimento global mais abrangente das aprendizagens que se adquirem na disciplina. • a apresentação de uma análise em contexto de sala de aula, trabalhando: <ul style="list-style-type: none"> - a organização do discurso oral e/ou escrito, recorrendo a conceitos e terminologias previamente estudados; - a capacidade de resposta, pela apresentação de argumentos estruturados; - a postura no âmbito de uma apresentação pública; - a utilização de meios tecnológicos no auxílio da exposição de ideias. 	

ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO	<p>Escrever corais a quatro vozes, em tonalidade maior ou menor, ao estilo de Bach, tendo por base uma melodia ou baixo dados.</p> <p>Escrever o acompanhamento de piano para uma melodia de Lied, ao estilo oitocentista, aplicando processos de modulação e utilizando acordes cromáticos.</p> <p>Conhecer a tessitura das vozes, dos principais instrumentos da orquestra e do piano, com vista à escrita idiomática.</p> <p>Compreender e dominar as principais características definidoras dos estilos musicais abordados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • a apresentação de um trabalho escrito de análise, procurando: <ul style="list-style-type: none"> - a consolidação e organização de ideias e conceitos abordados; - a possibilidade de descoberta de novas perspetivas e novas informações sobre o material abordado. • Promover estratégias que envolvam: <ul style="list-style-type: none"> • a escrita musical, procurando a imitação dos idiomas referentes aos estilos e épocas em estudo, induzindo: <ul style="list-style-type: none"> - a criação sustentada nas metodologias que visam a emulação estilística; - a procura de soluções criativas; - a leitura de exercícios escritos pelos alunos; - a compreensão idiomática e o controlo do registo das vozes e dos instrumentos para os quais se escreve. • a crítica e a autocritica, procurando: <ul style="list-style-type: none"> - a discussão/correção dos trabalhos apresentados; - o desenvolvimento de soluções diversas para os problemas; - a aceitação das críticas dos pares e do professor. • o incremento da sensibilidade estética, promovendo experiências de criação musical tão diversas e abrangentes quanto possível; • a colaboração interdisciplinar, visando um maior envolvimento na comunidade escolar, com a apresentação pública das composições dos alunos. 	<p>Criativo (A, C, D, H) Conhecedor Sabedor Culto Informado (A, B, D, G, H, I) Analítico Crítico (A, B, C, D) Participativo Colaborador (B, C, D, E, F, G, J) Respeitador do outro e da diferença (A, B, E, F, G, H)</p>

AVALIAÇÃO
(Sugestões)

Formativa:

- análise de obras ou excertos, promovendo o debate em contexto de sala de aula, de modo a:
 - avaliar a capacidade de observar numa partitura elementos previamente conceptualizados, mesmo que de forma genérica (o reconhecimento das tonalidades, a identificação de cadências, a compreensão das alterações ocorrentes e a perceção do percurso tonal, da forma musical, entre outros);
 - avaliar a capacidade argumentativa de cada aluno;
 - avaliar a capacidade de interação e colaboração com os pares e com o professor, perspetivando a construção de um conhecimento mais profundo das obras em análise.
- harmonização de um baixo ou soprano dados (modos Maior e menor), segundo os princípios fundamentais da linguagem tonal;
- escrita de um acompanhamento ao piano para uma melodia de *Lied*, procurando uma escrita mais cromática, tanto em tonalidades Maiores como menores;
- realização de outros exercícios de escrita musical que se tornem pertinentes, tendo em conta as matérias em estudo;
- realização de trabalhos escritos focados na análise de repertório pertinente;
- construção de um e-portefólio reflexivo de evidências de aprendizagem.

Sumativa:

- teste escrito e/ou oral;
- apresentação pública de trabalhos de Técnicas de Composição compostos pelos estudantes, em contexto interdisciplinar com disciplinas de Classe de Conjunto, podendo essa exposição ser enquadrada por curtas intervenções orais feitas pelos alunos, usando o e-portefólio reflexivo construído ao longo do ano. Os critérios para a avaliação deste e-portefólio devem ser previamente negociados com os alunos.

**Anexo C – Exercícios propostos para o diagnóstico inicial,
relativos à segunda inversão de cadência e às imitações
do contraponto modal**

Identificação

Nome:

Idade:

Turma:

1. Analise os seguintes excertos indicando tonalidade e graus com respectivas inversões.

25. Wo soll ich fliehen hin

BWV 148/6 (in f)

The musical score is for the chorale 'Wo soll ich fliehen hin' (BWV 148/6) in F major. It is written for piano accompaniment in 3/4 time. The score is divided into three systems. The first system contains 4 measures. The second system contains 8 measures, with measures 5 through 8 highlighted by a red box and an arrow pointing to measure 7. The third system contains 4 measures. The key signature is one flat (F major). The score is numbered 17 in the bottom right corner.

Nome:

165. O Lamm Gottes, unschuldig

BWV 401



2. Ich dank dir, lieber Herre

BWV 347



Identificação

Nome:

Idade:

Turma:

Identifique imitações nos seguintes excertos. Indique o início e o fim da imitação e a distância harmónica que tem para a voz anterior.

Exercício 1.

Kyrie

S. Ky - ri - e e - lei - son, Ky - ri - e e - lei - son, Ky -
A. Ky - ri - e e - lei - son, Ky - ri - e e - lei - son, Ky -
T. I Ky - ri - e e - lei - son, Ky - ri - e e - lei - son, Ky -
T. II Ky - ri - e e - lei - son, Ky - ri - e e - lei - son, Ky -
B. Ky - ri - e e - lei - son, Ky - ri - e e - lei - son, Ky -

Exercício 2.

- tum, o ma - gnum - my - ste - ri - um et ad - mi - ra - bi - le, et
cra - men - tum, o ma - gnum - my - ste - ri - um, et ad - mi - ra - bi - le sa - cra - men - tum, et
O ma - gnum my - ste - ri - um et ad - mi - ra - bi - le sa - cra - men - tum, et
O ma - gnum my - ste - ri - um et ad - mi - ra - bi - le sa - cra - men - tum, et
ad - mi - ra - bi - le sa - cra - men - tum
ad - mi - ra - bi - le sa - cra - men - tum
ad - mi - ra - bi - le sa - cra - men tum, ut a - ni - ma - li -
ad - mi - ra - bi - le sa - cra - men tum, ut a - ni - ma - li -

Exercício 3.

S. So - lo e pen - so - so i piu de - ser - ti cam -
A. So - lo e pen - so - so i piu de - ser - ti cam -
T. I So - lo e pen - so - so i piu de - ser - ti cam -
T. II So - lo e pen - so - so i piu de - ser - ti cam -
B. So - lo e pen - so - so i piu de - ser - ti cam -

**Anexo D – Exercícios propostos para a avaliação, relativos
à segunda inversão de cadência e às imitações do
contraponto modal**

Nome:

2. Analise os seguintes excertos indicando tonalidade e graus com respectivas inversões.

362. O Welt, sieh hier dein Leben

BWV 395



177. Ach bleib bei uns, Herr Jesu Christ

BWV 253

101



Nome:

173. O Herzensangst
BWV 400

99



Identificação

Nome:

Idade:

Turma:

Identifique imitações nos seguintes excertos. Indique o início e o fim da imitação e a distância harmônica que tem para a voz anterior.

Exercício 1.

17

mi-nus te - - - - - cum,

Do - mi-nus te - cum, Vir - - - go se -

Do - mi-nus te - - - - - cum,

na, Do - mi-nus te -

27

Vir - go se - re - - - na, se - re - na. A -

re - - - - - na. A -

Vir - go se - re - - - - - na. _____

cum, Vir - - - go se - re - na.

Exercício 2.

Ky - rie e - lei - son, Ky - rie e -

Ky - rie e - lei - - - - - son,

Ky - rie e - lei - -

- lei - - - - - son,

Ky - rie e - lei - son,

- - - son, Ky -

Ky - ri - e e - lei - son,

Exercício 3.

Sic - ut cer - vus de - si - derat ad fon - tes a -

Sic - - ut cer - vus de - si - de - rat ad fon - tes a - qua - -

Sic - ut cer - vus de - si - de - rat ad fon - tes a - qua - - rum sic -

Sic - ut cer - vus de -

qua - - rum a - -

- rum sic - -

- ut cer - vus de - si - derat ad

si - derat ad fon - tes a - qua - rum