



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Escola das Artes

Contributo pedagógico de reflexão e aplicação prática da noção musical de harmonia nas aulas do 1º e 2º graus de Formação Musical no Ensino Básico da Música.

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

David da Silva

Porto, dezembro de 2014



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Escola das Artes

Contributo pedagógico de reflexão e aplicação prática da noção musical de harmonia nas aulas do 1º e 2º graus de Formação Musical no Ensino Básico da Música.

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

David da Silva

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor Pedro Monteiro

Porto, dezembro de 2014

Sumário

Inserido na problemática da didática específica da Música, este estudo pretende dar um contributo pedagógico de reflexão e aplicação prática da noção musical de harmonia nas aulas do 1º e 2º graus de Formação Musical no Ensino Básico da Música.

Para tal, esta dissertação pretende avaliar alguns princípios para ensinar conteúdos de harmonia na disciplina de formação musical. São analisados e aplicados os métodos de Willems, Kodaly, Orff e Wuytack, os ideais de Schoenberg e Schenker, bem como o manual ABRSM, investigando os resultados obtidos nos alunos a frequentar o CCM nos conteúdos de harmonia. Para além disso, são ainda avaliados os benefícios pedagógicos no ensino da harmonia em outras áreas curriculares.

Partiu-se do pressuposto teórico que o ensino da composição musical se divide normalmente em três setores: harmonia, contraponto e formas musicais, e que a harmonia estuda os sons simultâneos (acordes) e as suas possibilidades de encadeamento, tendo em conta os seus valores arquitectónicos, melódicos e rítmicos e as suas relações de equilíbrio (Schoenberg, 1911). Neste estudo apenas será investigado a harmonia dada na faixa etária dos alunos do 1º e 2º graus.

Tratando-se de uma opção metodológica que parte do estudo de caso, e tendo como objectivo analisar o fenómeno no seu ambiente natural, de acordo com Benbasat et al, delimitou-se uma amostra a 2 turmas do 1º e 2º graus do ensino básico de Formação Musical. Foram aplicados questionários e posteriormente efetuada uma avaliação quantitativa às variáveis testadas. Como complemento à avaliação quantitativa fizeram-se fichas de observação qualitativa.

As conclusões deste estudo empírico constituem um contributo válido, no sentido de demonstrar os conteúdos que valorizam a ligação ao dia a dia das crianças a cantar trechos musicais em inglês, assim como a sua

disponibilidade criativa, num processo de ensino aprendizagem de qualidade através da harmonia, mais eficaz e determinante.

Palavras-chave: Ensino da harmonia, Formação Musical, Ensino Básico, 1º e 2º graus do Ensino Básico, CCM

Abstract

Inserted in the specific issue of Music Didactic Methods, this study aims to give a pedagogical contribution of reflection and practical application of the notion of musical harmony in school classes, in the first and second degrees of Musical Training in the Primary Music Education.

For such, this dissertation aims to assess some principles for teaching content of harmony in the discipline of musical training. For this, Willems, Kodaly, Orff Wuytack, the Schoenberg and Schenker pedagogues are analyzed and their methods applied, as well as the ABRSM manual, investigating the results obtained from students attending CCM in the contents of harmony. Furthermore, it is still assessed the pedagogical benefits of teaching harmony in other curriculum areas.

We started with the theoretical assumption that the teaching of musical composition is usually divided into three sectors: harmony, counterpoint and musical forms. And that harmony studies the simultaneous sounds (chords) and their possibilities of chaining, taking into account their architectural values, melodic and rhythmic and their equilibrium relations (Schonberg, 1911). In this study only the given harmony of the age range of the studied pupils will be addressed.

Since this is a methodological option that parts of a case study, and with the objective to analyze the phenomenon of their natural environment, according to “Benbasated al. 1987”, a sample was delimited to two classes of the first and second grades of Musical Training of elementary education. Questionnaires were conducted and subsequently carried out, quantitative assessments of the tested variables. As a complement to the quantitative evaluations, their were made assessment sheets of qualitative observation.

The conclusions of this empirical study are considered a valuable contribution towards demonstrating the value of the content that link to the daily life of children as well as their creative availability to sing musical excerpts in

English, which are more effective and decisive in the process of teaching with quality learning through harmony.

Keywords: Teaching Harmony, Musical Training Basic Education, 1st and 2nd grades of basic education, CCM.

Agradecimentos

A realização desta dissertação de mestrado contou com importantes contributos e incentivos sem os quais não se teria tornado uma realidade e aos quais estarei eternamente grato.

Ao Professor Doutor Pedro Monteiro, pela sua orientação, total apoio, disponibilidade, pelo saber que transmitiu, pelas suas opiniões e críticas.

À Professor Sofia Serra pela sua contribuição, total colaboração no solucionar de dúvidas e problemas que foram surgindo ao longo da realização deste trabalho.

Ao Doutor José Alexandre Reis pela oportunidade, participação e colaboração na realização deste mestrado.

Por último, tendo consciência que sozinho nada disto teria sido possível, dirijo um agradecimento especial à minha esposa e ao meu filho pelo apoio incondicional, incentivo, amizade e paciência demonstrados. A eles dedico este trabalho!

Índice

Sumário	II
Abstract	IV
Agradecimentos	VI
Índice.....	VII
Índice de Figuras	IX
1. Introdução.....	1
2. Ensino Especializado da Música	3
2.1 A disciplina de Formação Musical	4
2.2 Métodos ativos.....	5
2.2.1 Edgar Willems.....	6
2.2.2 ZoltánKodaly.....	8
2.2.3 Carl Orff	9
2.2.4 JosWuytack.....	10
2.3 O manual ABRSM	12
3. Breve revisão e reflexão bibliográfica sobre a noção de harmonia musical.....	18
3.1 Para uma definição de Harmonia na Música: breves apontamentos.....	18
3.2 O Tratado de harmonia de Arnold Schoenberg	19
3.2.1 O método para ensinar harmonia	20
3.2.2 Consonância e dissonância.....	22
3.2.3 Tríades em graus da escala	22
3.2.4 Disposição dos Acordes.....	23
3.2.5 Encadeamento das Tríades de acordes tonal e complementar.....	24
3.2.6 Encadeamento das tríades de acordes tonal e complementar em frases breves	25
3.2.7 O VII grau.....	25
3.3 Perspectiva da didáctica da análise musical segundo HeinrichSchenker (breve resumo) 27	
3.3.1 Diminuições melódicas.....	27
3.3.2 A voz como espécie de contraponto e baixo cifrado	28
3.3.3 Algumas características estruturais secundárias comuns.....	31
4. Metodologia: estudo de caso em 2 turmas do 1º e 2º grau do ensino básico de Formação Musical no Centro de Cultura Musical (CCM)	33
4.1 Estudo de Caso	37
4.2 Recolha de dados	38
4.3 Caracterização do CCM – Centro de Cultura Musical	41

4.4 Metodologia aplicada para estudo da harmonia nas aulas de Formação Musical	43
4.5 Amostra	45
4.6 Instrumentos	46
4.7 Procedimentos	48
4.8 Resultados	48
4.9 Discussão dos resultados	56
5. Conclusão	60
6. Proposta de exercícios para a introdução à aprendizagem de harmonia.....	63
Bibliografia (incompleto).....	68
Anexos.....	71

Índice de Figuras

Figura 1 - Já tinhas ouvido falar de Harmonia nas aulas de música antes de frequentar o CCM?	48
Figura 2 - Gostas de cantar acordes em classe de conjunto?	49
Figura 3 - O fato de o professor explicar os acordes através de canções, achas que ajuda na compreensão da matéria de Formação Musical?	50
Figura 4 - Pensas que consegues distinguir uma canção triste de uma alegre a partir do encadeamento do seus acordes?.....	51
Figura 5 - Preferes cantar a 1 voz ou 2 ou mais vozes?	51
Figura 6 - Quais as canções que gostas mais de cantar? Tradicionais Portuguesas, Tradicionais Europeias ou Música Pop?	52
Figura 7 - A utilização da tua voz estimula a tua forma de cantar ou falar?.....	53
Figura 8 - Em que língua gostas mais de cantar? Português, Inglês ou Outra?	54
Figura 9 - Achas que cantar em Inglês nas aulas de Classe de Conjunto representa alguma ajuda na disciplina de Inglês?.....	54
Figura 10 - Achas que tens condições para criar canções da tua autoria?	55
Figura 11 - Resultados obtidos nos conteúdos sobre harmonia nas provas finais de formação musical	56

1. Introdução

Ao longo dos anos, a disciplina de Formação Musical tem vindo a ser alvo de várias reformas na forma de ensinar, com várias intervenções, “currículo, programa e habilitações dos respetivos professores, mas sempre com incidência na atividade coral” (Torres, 1998, p.20).

O objectivo deste estudo insere-se na problemática da didática da música no Ensino Básico da Música tendo em conta a utilização dos elementos da Harmonia, especificamente da didática na disciplina de Formação Musical.

Como principais questões de investigação, esta dissertação procura responder:

De que modo se pode ensinar os conteúdos de harmonia na disciplina de formação musical, a crianças a frequentar o 1º e 2º graus?

Terão os métodos de Willems, Kodaly, Orff e Wuytack, os pedagogos Schoenberg e Schenker, bem como o manual ABRSM impacto nos resultados obtidos pelos alunos a frequentar o CCM nos conteúdos de harmonia?

Poderá o estudo de harmonia trazer benefícios pedagógicos em outras áreas curriculares?

Esta dissertação está organizada em 5 capítulos. Os 2 primeiros capítulos serão dedicados a considerações sobre a disciplina de Formação Musical, e sobre os Métodos ativos na pedagogia do ensino básico da Música.

No 3º capítulo entendeu-se ser importante referir 2 grandes autores e teóricos da Música do século XX, no que se refere ao estudo e ensino da harmonia, análise da música tonal de forma sistemática e que constituem marcos dos Estudos Musicais: A. Schoenberg (1874-1951) e H. Schenker (1868-1935). Descrevem-se as linhas gerais do pensamento de Schoenberg sobre o ensino da harmonia e da composição. Segue-se com uma breve descrição do método de análise musical de H. Schenker, que pretende

essencialmente interpretar a estrutura subjacente de uma obra musical, ajudando a leitura da partitura de acordo com a mesma estrutura.

O 4º capítulo apresenta o design metodológico desta dissertação, nomeadamente através do estudo de caso em 2 turmas do 1º e 2º graus do ensino básico de Formação Musical no Centro de Cultura Musical (CCM). Apresentará a recolha de dados através de técnicas de inquérito, numa avaliação quantitativa e respetivos resultados.

Esta dissertação termina com a discussão dos resultados e as conclusões do trabalho que se espera obter respostas para a necessidade de rever as abordagens implementadas para o ensino da harmonia.

2. Ensino Especializado da Música

Antes de abordar a revisão bibliográfica, bem como a metodologia utilizada nesta dissertação, segue uma breve contextualização sobre o ensino especializado da música em Portugal, ensino este que abrange a amostra e conseqüentemente os resultados obtidos neste estudo.

O Ensino Especializado da Música em Portugal surge em 2001, (M.E. Diário da República Diploma 1550/2001. I série B, Nº 298, 26 de Dezembro 2002), criado pelo Ministério da Educação, sendo um regime participado na íntegra pelo Estado, dando desta forma a oportunidade dos alunos progredirem na área vocacional da Música. Deste modo, os alunos frequentam em simultâneo as disciplinas do ensino genérico nas escolas do 2º e 3º ciclos e secundárias, e as disciplinas do ensino vocacional da música numa escola especializada para o efeito.

As escolas de ensino particular e cooperativo e conservatórios públicos podem ser frequentados em três regimes: integrado, articulado e supletivo. Uma das condições imposta pela Direção Regional de Educação do Norte (DREN), é o facto de o aluno ter de estar obrigatoriamente a par o 5º ano do ensino genérico com o 1º grau do ensino articulado, não podendo reprovar mais do que dois anos sob a pena de este ser banido deste ensino.

Tem havido a necessidade de ao longo do tempo reajustar toda a formação artística especializada. O Decreto-Lei nº344/90 de 2 de Novembro segue essa lógica de reestruturação, distinguindo a educação genérica da educação vocacional.

Através do artigo 7º entende-se por educação artística genérica, o ensino que se destina para todos os cidadãos, independentemente de ter ou não aptidões ou talentos específicos em alguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral.

Já no artigo 11º entende-se por educação artística vocacional a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com

comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica, sendo esta a situação dos alunos integrantes da amostra para este estudo.

Em suma, este ensino especializado (anteriormente chamado ensino vocacional) é uma forma de frequentar o ensino da música, em escolas especializadas para este tipo de ensino, que se articulam com as escolas de ensino regular, tendo um alívio da sua carga horária para que não tenha de duplicar disciplinas. Deixa de frequentar no ensino regular as disciplinas de Educação Musical e Educação Visual, passando a integrar a disciplina de Formação Musical, Classe de Conjunto e Instrumento na escola vocacional.

2.1 A disciplina de Formação Musical

A disciplina de Formação Musical, provem das antigas disciplinas de rudimentos e solfejo que tinham como objetivo o estudo da escrita e leitura musical, nos tempos atuais, a Formação Musical no ensino especializado da música, encara desafios bem mais complicados. Se, por um lado, a formação de um músico deve ser enquadrada num ensino concreto virada para o sentido dos contextos musicais, históricos e sociais, por outro lado, o ensino especializado é requisitado por muitos alunos no qual pretendem apenas adquirir uma formação na área e não para se tornarem profissionais da música. Deste modo, olhando nesta perspetiva, a disciplina de formação musical, também terá de se reorganizar para este duplo papel, formação para músicos amadores e futuros músicos profissionais.

Em busca de uma aprendizagem para a compreensão, é importante que o aluno aborde problemas práticos, relacionados com problemas do dia-a-dia, para que este possa desenvolver e construir o seu conhecimento, desenvolvendo o seu espírito crítico a ele associados. Não se procura obter alunos só com uma aprendizagem por acumulação ou memorização, o aluno deverá ter um papel de ator na sua aprendizagem e não apenas um mero espectador. “o objetivo básico de toda a atividade educativa é favorecer nos

estudantes a elaboração pessoal do conhecimento e do significado a partir da sua experiência vital com a realidade, que reconstruam a cultura e não a adquiram simplesmente” (Sacristán e Gomez, 1992, p107).

Santomé (1994) contempla que o interesse dos alunos não pode ser abordado por um ensino “desligado da realidade ou que a apresente aos estudantes de um modo tão fragmentado que a torne praticamente irreconhecível” (Santomé, 1994, p116).

Um dos principais objetivos da disciplina de Formação Musical, para além de outros, é a educação do ouvido, crucial para uma abordagem clara da harmonia, ou seja, a capacidade para identificar e escrever aquilo que ouvimos, tema este extremamente importante no desenvolvimento da capacidade auditiva para descodificação da harmonia presente em cada som, em cada música. Para Kuhn (1998), a “capacidade auditiva não pode ser muito ampla com um repertório escasso” (Kuhn, 1998, p12), mas sim um repertório amplo com experiências reais e diversificadas para ajudar o desenvolvimento auditivo nos seus vários aspetos. Desta forma, segundo Pinheiro (1994), o “verdadeiro conteúdo da aula de Formação Musical deverá ser a própria música. Toda a aprendizagem deve ter como ponto de partida a música, sendo ela, também o ponto de chegada” (Pinheiro, 1994, p5).

Assim, é importante esta reflexão visto que a aula de Formação Musical, bem como o ensino da harmonia, é constituído por atividades mais ou menos habituais: leituras, ditados, conceitos de teoria musical, entoações, entre outros, que se repetem aula após aula, sendo indispensável criar estratégias diversificadas para proporcionar aos alunos um ensino diferenciado.

2.2 Métodos ativos

Os métodos ativos, definição encontrada para expressar novos métodos de ensino, desenvolveram-se no início do séc. XX em diversos países. A

pedagogia tradicional ou o ato de traduzir o saber intelectual prévio é posto em causa. Com recurso à psicologia, as necessidades e os estádios de desenvolvimento das crianças nestes métodos, procuram visar o maior número de crianças. As escolas ativas vêm nascer o dia para uma iniciativa pedagógica e psicológica. É neste conceito de renovação, que a criança é considerada como um ser desenvolvido criando uma nova pedagogia da música.

A origem destes métodos encontram-se nos músicos que quiseram pôr em marcha uma aprendizagem da música viva, mais próxima da prática musical e respeitando as necessidades e desenvolvimento da criança.

Irei apresentar sucintamente quatro métodos que fazem parte dos principais métodos ativos.

2.2.1. Edgar Willems

Nasce em 1890 na Bélgica e radicou-se na Suíça morrendo no ano 1978 em Genève. Foi aluno de Émile-Jacques Dalcroze e Lydia Malan. Apresentava princípios básicos claros:

- Relações psicológicas entre a música e o ser humano;
- Nunca utilizar recursos extra-musicais no ensino da música;
- Enfatizar a necessidade do trabalho prático antes do ensino musical propriamente dito;

Nas relações psicológicas, o autor associa a Harmonia à vida mental. Para isso explora o conhecimento, o pensamento, o raciocínio. Willems contempla a inter ligação da melodia com a harmonia caminhando em paralelo na cooperação da educação auditiva. “A melodia e a harmonia devem poder achar um apoio sólido numa educação sensorial auditiva, tornada concreta por meio de um material auditivo tal como nos oferecem certos métodos modernos

de educação musical. Isto não significa de forma alguma que o sensorial deva prevalecer sobre o resto. A natureza da música é de outra ordem, mas ela requer a sensorialidade como meio de utilizar a matéria sonora com inteligência e sensibilidade” (Willems, 1970, p59).

Para a sua pedagogia, o método procura dar o máximo de ênfase à prática interiorizada e utilizar o mínimo de teoria, o aluno tem de vivenciar, sentir sensorialmente. “O Instrumento deve estar a serviço da música e esta a serviço da cultura humana” (Willems, 1970, p33).

O desenvolvimento auditivo é explorado através do som, melodia, escala acorde maior, intervalos, acordes diversos, harmonia e polifonia. “É necessário que todas as crianças aprendam as canções populares oriundas do génio do seu povo, canções onde a beleza e o gosto musical devem passar antes das preocupações pedagógicas” (Willems, 1970, p24).

Para trabalhar os graus (quantitativos) utiliza os algarismos Romanos I, II, III etc. Para classificar os intervalos (qualitativos) usa os algarismos Arábicos ordinais.

Para trabalhar a harmonia, utiliza várias atividades como: bolinhas de ténis ou borracha, tríades e intervalos, jogo da memória de intervalos utilizando cartões com diferentes intervalos e pautas escritas. Os seus primeiros exercícios para análise dos intervalos dizem respeito à natureza quantitativa do intervalo e também à sua relação tonal (cantar, dizendo o número de notas e o nome dos intervalos), colmatados em exercícios auditivos em que é proposto determinar quantitativamente intervalos melódicos dentro de uma tonalidade a partir da tónica, ou então exercícios em que dado um som é proposto cantar o segundo de um intervalo pedido. O autor aplica ainda exercícios de ordem cerebral, escrita e ditado de intervalos.

Willems sugere ainda a utilização de atividades distintas para reprodução dos acordes, encontrar e entoar a tónica de uma canção, aumentando o nível de exigência até que a criança consiga improvisar uma melodia sobre uma sequência de acordes apresentados. “Muitas melodias fazem pressentir os acordes (escalas, modos, intervalos melódicos); uma

melodia cantada em cânone é também uma preparação para a harmonia; vêm em seguida as canções a duas vozes, por vezes exclusivamente em terceiras.” (Willems, 1970, p26).

2.2.2 Zoltán Kodaly

Foi um compositor, etnomusicólogo e pedagogo húngaro do séc. XX (1882-1967). Interessa-se de perto pela música tradicional do seu país. O método de Kodály apresenta a junção de trabalhos e métodos postos em prática pelo compositor que inspirou esta educação musical própria da Hungria. “É nossa firme convicção que a humanidade viverá mais feliz quando aprender a viver com a Música” (Kodaly, 1966, p206). Este método maioritariamente vocal é proposto para todos, dotados ou não. No seu trabalho de pesquisa está patente quatro fases: recolha de material, transcrição, classificação e publicação que foram agrupadas em cerca de dez mil canções. Neste método, é ensinado em simultâneo o ritmo e harmonia procurando bases simples de canto sendo este um instrumento fácil para assimilarem rapidamente e facilmente as melodias do folclore húngaro. É um método que procura o desenvolvimento do ouvido interno, optando por um solfejo relativo e utilizando a alfabetização musical.

A harmonia surge sempre pelo canto através de uma progressão melódica para os arpejos, depois os acordes e o sentido de harmonia passará a ter uma relação sonora.

Kodály utiliza uma técnica que permite trabalhar a audição relativa em vez da audição absoluta o dó móvel. A transposição torna-se fácil e rápida o que permite utilizar um registo acessível às vozes das crianças e favorece a perceção tonal e ainda mantém sua relação com a altura dos sons, intervalos e a relatividade dos modos. Mais, ele combina esta técnica com a fonomímica. Esta, consiste em associar um gesto (da mão) a um som, tornando-se uma ajuda visual para ganhar consciência da relação entre os sons

independentemente da tonalidade. A distância no espaço entre cada sinal corresponde ao tamanho do intervalo. Isto possibilita que as crianças possam cantar à várias vozes (polifonia) sem no entanto terem a necessidade de saberem ler música. Entre várias técnicas, Kodály utiliza canções unitónicas (lá-sol-mi), tetracorde (sol-ré-mi-dó), pentatónica (lá-sol-ré-mi-dó). Quanto mais as vozes das crianças vão amadurecendo, mais aumenta as capacidades, materiais musicais a serem incluídos na música diatónica nos tons maiores e menores, modos e escalas alternadas. Ao longo do tempo as crianças vão ser capazes de harmonizar melodias com acordes de I, IV e V graus e as suas inversões.

2.2.3 Carl Orff

Nasceu em Munique em 1895, começando por estudar piano aos 5 anos de idade com orientação da sua mãe. Já em 1923, conheceu Dorothee Gunther, surgindo a ideia de fundarem uma escola de música com a integração dos elementos da linguagem falada, dança, ritmo, canção e movimento, tendo como principal objetivo explorar a improvisação, a imaginação das crianças. Orff utiliza um conceito pouco comum naquela época, uma aprendizagem fazendo música e só depois partindo para a leitura e a escrita, ou seja, a compreensão deverá vir depois da experiência. Orff considera que as crianças querem ser protagonistas da sua própria aprendizagem onde o professor deve levar o aluno até à improvisação e criação, aumentando gradualmente o seu nível de dificuldade. O seu ensino é baseado em atividades que as crianças gostam de fazer, tal como bater palmas, cantar rimas, dançar, fazer jogos, entre outras. Orff também fica conhecido pelo seu trabalho proposto utilizando instrumentos de percussão. Os instrumentos Orff projetados para sala de aula, o xilofone, metalofone, instrumentos de pequena percussão, flauta de bisel, jogo de sinos, são apresentados na sua pedagogia para que as crianças possam tocar em grupo com alguma qualidade devido às diferentes harmonias

produzidas no seu conjunto, de forma a se tornarem ouvintes sensíveis e participantes ativos.

O estudo da harmonia tem um papel fundamental nesta pedagogia sendo abordada através de diferentes atividades. No canto é explorado através de melodias a 1,2, e 3 vozes, bem como a entoação de padrões tonais. O método de Orff recorre aos instrumentos (instrumental Orff) para a reprodução de melodias acompanhadas de padrões tonais simples e desenvolvimento do pensamento criativo em que a criança cria e improvisa sobre uma sequência de acordes. As suas peças apresentam padrões tonais básicos na sua estrutura individual mas rica no seu todo.

Apesar de Carl Orff ser alemão e viver numa cultura europeia, cuja tradição musical é tonal aplicada em escalas maiores e menores, para seu trabalho optou o estudo da escala pentatónica, isso porque considera que esta escala é a mais adequada à sua proposta do que as escalas maiores e menores

...a escala pentatónica tem carácter circular, não direcional, e comporta a superposição (empilhamento) de todos os seus componentes sonoros, o que não ocorre com o modelo diatónico (maior/menor), que é direcional e alterna estados de tensão e relaxamento que exigem a subordinação das linhas melódicas às regras da harmonia, o que pode representar uma grande dificuldade nas propostas de improvisação (Fonterrada, 2008, p161-162).

2.2.4 Jos Wuytack

Nasceu em Gent, Bélgica, a 23 de Março de 1935. Concluiu os seus estudos em Teologia, Pedagogia e Música na área da composição, órgão e piano.

A sua pedagogia é defendida por um ensino ativo e criativo, baseado em Carl Orff. Tem viajado pelos cinco continentes, sendo convidado a proferir conferências tendo orientado mais de um milhar de cursos. Portugal não tem sido exceção, onde leciona regularmente desde 1968, tentando incutir nos formandos que a tarefa do professor deve ser participar, sugerir, ajudar e encorajar.

O professor não é um mero transmissor de conhecimentos, ele deve saber comunicar permanentemente com os alunos, num espírito de entrega total. É importante gostar de música, gostar das crianças e fazer com que elas gostem de música. É através do professor que elas vão aprender a amar a música (Wuytack, 1982, p5).

Wuytack tem composto uma vasta obra vocal e instrumental para instrumental Orff, coro, flauta de bisel, orquestra sinfónica e ainda obras para piano e peças para órgão.

Para o ensino da harmonia, Wuytack aconselha um acompanhamento instrumental feito através de um bordão-ostinato para mais tarde passar então para o acompanhamento em forma de tónica-dominante-tónica, representando deste forma uma fonte inesgotável de possibilidades harmónicas para serem exploradas com as crianças. Indica então quatro formas de acompanhamento pelo bordão: 1- em acorde, 2-arpejado, 3-bordão de nível, e 4-bordão cruzado.

Quase sempre a harmonia surge por meio dos instrumentos Orff, contudo também é explorada através do canto e percussão corporal desenvolvendo uma música elementar, em que “através de atividades como cantar, tocar instrumentos, mimar e dançar, procura-se enriquecer o vocabulário, trabalhar a articulação, desenvolver os sentidos rítmico e melódico, levar a uma boa colocação de voz, exercitar o sistema sensório-motor” (Wuytack, 1993, p3). O jogo bem como a forma espontânea das atividades infantis, recorrendo ainda ao movimento e a mímica tal como expressões de uma linguagem naturalmente ritmada, são atividades privilegiadas por este pedagogo. O grande interesse na utilização dos

instrumentos Orff, será pelo fato de podermos explorar de imediato o som cativando desta forma o interesse da criança. Este instrumental permite ainda a exploração das crianças seja ela qual for a faixa etária ou mesmo o nível musical dos alunos tendo a facilidade em retirar as lâminas que não sejam necessárias, simplificando a improvisação que pode ser explorada através da escala pentatônica.

No entanto, apesar de que as várias partes de uma música poderem ser aprendidas individualmente por cada grupo, para Wuytack todos os alunos devem aprender tudo, ou seja, o gesto, a letra, melodia, acompanhamento, percussão corporal, etc. Wuytack cria deste modo um sistema em que tudo é ensinado a todos.

2.3 O manual ABRSM

A *Associated Board of the Royal Schools*, neste momento a nível mundial é o principal fornecedor de exames de música e avaliações. Cerca de 630000 candidatos espalhados por mais de 90 países realizam todos os anos este exame. Para além dos exames, também realizam workshops, cursos para professores e criação de manuais com CD's de apoio.

Foram analisados os livros *Music Theory in Practice* de Eric Taylor (1991) de *Grade 1 e 2*, criados para a *Associated Board of the Royal Schools of Music*. A estrutura do livro é feita de acordo com os conteúdos a aprender correspondendo a um capítulo. Esta análise foi feita apenas nos capítulos L, N e O do 1º grau, e os capítulos C e E do 2º grau, capítulos que contextualizam a partes do ensino da harmonia para os graus em análise nesta dissertação. Os capítulos para além de uma breve descrição teórica, no início, apresentam um vasto leque de exercícios diversificados para cada conteúdo. Os exercícios têm a particularidade de contemplar conteúdos aprendidos nos capítulos anteriores aumentando gradualmente o nível de dificuldade.

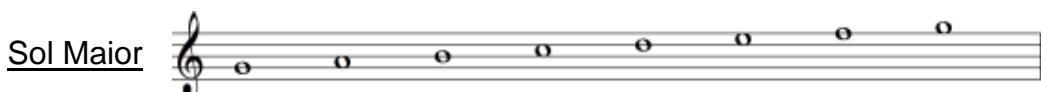
Segue a análise e proposta de exercícios dos capítulos selecionados para estudo dos diferentes conteúdos referentes à harmonia.

1º Grau

Capítulo L - A escala e armação de clave de dó, sol, ré e fá maior – Este capítulo começa pela abordagem à escala de dó maior, apresentando na escala os tons e os dois meios-tons (3º para o 4º grau e 7º para o 8º grau).

Compreendido onde se encontram os 2 semi-tons na escala, é pedido para adicionar os acidentes antes de todas as notas que precisam deles para construir as escalas indicadas.

Exemplo:



Escala	Ascendente	Descendente	Clave de Sol	Clave de Fá
Sol M	X		X	X
Fá M		X	X	X
Ré M	X		X	

No exercício seguinte é dado a clave e armação de clave, pedindo o nome da tonalidade apresentada numa inversão da lógica do exercício anterior.

De forma a exercitar outro exercício, é apresentada uma melodia com 4 compassos e a tonalidade pedida. Neste caso solicita-se que complete com a clave e armação de clave correspondente.

Exemplo:

Dó Maior



No exercício seguinte, é indicado o ritmo, tonalidade e compasso (2/4; 2/3 e 4/4) tendo de completar a armação de clave e criar uma melodia mas sem usar sustenidos desnecessários.

O último exercício deste capítulo apresenta uma série de pequenas melodias extraídas de diferentes peças de alguns compositores (Beethoven, Concerto para Violino; Mozart, A Flauta Mágica; J.S.Bach, Minueto; etc), pedindo o nome da tonalidade e de seguida escrever novamente a melodia usando a armação correta em vez dos sustenidos.

Capítulo N – Intervalos e graus da escala - O capítulo N apresenta um exercício que contempla os intervalos qualitativos. Para isso, o 1º grau da escala em cada um dos exercícios (key-note) ¹está entre parênteses. Após isso, terá de escrever a nota, cujo grau é dado abaixo de forma a apresentar o intervalo pedido.

Exemplo:



É abordado de seguida a distinção entre intervalo melódico e intervalo harmónico, sendo o 1º quando as duas notas são reproduzidas uma após a outra e a 2ª quando duas notas são reproduzidas em simultâneo.

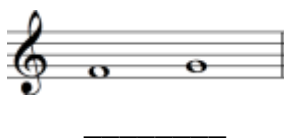
A distância de um intervalo, é classificado pelo número de graus que a escala inclui. Ou seja, o número de graus é o número do intervalo. Ele não é

¹ A tónica ou primeira nota da escala.

alterado por armação de clave, ou por quaisquer acidentes em frente das notas. No 1º grau utilizam apenas os intervalos que têm a tónica como a nota mais baixa (estado fundamental).

Para aplicação dos conhecimentos adquiridos nesta parte um dos exercícios propostos é indicar o intervalo entre duas notas apresentadas na escala de sol e fá.

Exemplo:



O próximo exercício consiste em escrever uma semibreve em cima de cada uma das notas, de modo a obter o intervalo harmónico abaixo referenciado.

Exemplo:

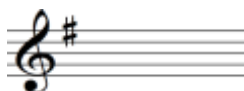


No último exercício apresentado, surgem vários excertos de diferentes compositores estando sinalizadas as notas para análise do intervalo melódico, tendo de o classificar a nível quantitativo.

Capítulo O - Tríade tónica – Este curto capítulo aborda apenas a questão de como é constituído o acorde da tónica (I grau). A “key-note”, ou o I grau da escala, também é chamada de tónica. A tríade tónica é um grupo de 3 notas: a tónica, mais o 3º e 5º grau acima dela, surge exemplificado de 3 formas: dó como tónica na 3ª linha, dó como nota chave na 4ª linha e o acorde de dó na clave de fá.

Como exercício é pedido para escrever o acorde tendo em conta a tonalidade proposta pela armação de clave, começando por escrever a sua nota-chave (1º grau), seguido pela sua tríade tónica.

Exemplo:



Acorde do I grau da tonalidade

2º Grau

Capítulo C - Escalas de lá, sib e mib maior – Este tema começa por um exercício para colocar os acidentes antes de todas as notas que precisam deles para construir as escalas indicadas e em seguida, desenhar uma linha sobre cada par de notas fazendo o meio-tom.

No exercício seguinte é dado a clave e armação de clave, pedindo o nome da tonalidade apresentada e o seu respetivo acorde no estado fundamental.

De seguida surge outro tipo de exercício em que é apresentado uma melodia com 2, 3 e 4 compassos (2/4; 2/3 e 4/4) e a tonalidade pedida, tendo de completar com a clave e armação de clave correspondente.

O último exercício deste capítulo, apresenta uma série de pequenas melodias extraídas de diferentes peças de diferentes compositores (Schubert, Sinfonia nº5; Wagner; etc.), pedindo o nome da tonalidade e em seguida, escrever novamente usando a armação correta em vez dos sustenidos.

Capítulo E - Escala de lá, mi e ré menor – Começa com uma breve abordagem ao tema, explicando que existe apenas uma escala para escalas maiores, sendo as suas notas as mesmas quer seja ela ascendente ou descendente. Mas uma escala menor tem duas: a escala menor harmónica e a

escala menor melódica. Além disso, a forma descendente das escalas menores melódicas é diferente da escala menor ascendente.

Após esta explicação visualizam a escala de lá maior e a escala menor harmónica e melódica de lá na forma ascendente e descendente.

Neste grau os alunos não têm que saber as duas formas da escala menor: podem escolher a forma harmónica ou melódica. Mas precisam saber o nome da forma que estão usando - ou harmónico ou melódico.

Para primeiro exercício de aplicação de conhecimento, é dado o ritmo (compasso $2/2$, $3/8$ e $2/4$), e solicita escrever a forma melódica ou harmónica ascendente da escala menor (lá, mi e ré) em cada uma das claves apresentadas. Indicar depois qual a sua escolha na forma apresentada, tendo ainda de colocar os acidentes nas notas correspondentes e não como armação de clave e assinalar com uma chaveta os meios-tons.

3. Revisão e reflexão bibliográfica sobre a noção de harmonia musical

3.1 Para uma definição de Harmonia na Música: breves apontamentos

Sendo a harmonia um termo muito comum na música, tem conhecido uma grande evolução ao longo dos séculos no seu significado e sentido técnico.

Um dos conceitos de harmonia surge na Grécia antiga relacionando com a altura dos sons musicais e como organiza-los. Ou seja, a ciência da relação entre sons, a relação da altura, o estudo de intervalos, como se agrupam nos elementos primários, tudo isto se sintetiza em harmonia sendo responsável pelos primeiros estudos da era musical, que foi concluída pela orgânica, rítmica, poética e hipocrítico pelos especialistas chamados harmoniciens.

O francês Jean-Philippe Rameau publica em 1722, o Tratado de harmonia, a partir de qual surge a teoria moderna. Rameau analisou os intervalos em função dos acordes, apresentado em 1735, sendo conhecida como geração harmónica. Neste tratado, Rameau aborda também o cumprimento da ressonância do corpo do som, surgindo nesta fase a fórmula inovadora “A melodia vem da harmonia e não vice-versa”, atribuindo à harmonia o significado com que nos deparamos nos dias atuais.

Com o passar dos anos e já depois do século XVIII, harmonia é designada pela ciência dos acordes escutados na vertical. Contrariamente ao contraponto que antecipa a junção de sons na horizontal. Estamos então perante dois estudos complementares de notação musical: harmonia e Contraponto aparentemente distintos, mas em que um necessita do outro, ou seja, a harmonia necessita do contraponto para o estudo das progressões de acordes, assumindo assim um papel de compromisso.

Ainda no mesmo século mas avançando largos anos, em França o estudo da harmonia é limitado arbitrariamente, visto como uma exercitação para completar “o silêncio”, pelo agrupamento de quatro vozes com uma média de estudo de quatro anos. Esta divide-se em consonantes (3 sons) e dissonantes (outros acordes) tendo o nome de “harmonia tonal”. A pedagogia musical contínua responsável pela árdua tarefa de renovar os estudos sobre a harmonia.

A época e os estilos influenciaram a forma da harmonia se expressar na música, daí outras designações derivarem generalizadamente (principalmente na escolha de acordes e da forma como se ligam): harmonia, romântica, clássica e moderna.

A junção de todos os instrumentos de sopro dá origem à Orquestra. A Orquestra da Harmonia assim conhecida sofre nesta fase uma qualificação segundo os instrumentos que a ela pertencem: pequena harmonia (instrumentos de madeira) e grande harmonia (instrumentos de metal). Com exceção dos contrabaixos e dos violoncelos esta orquestra era formada por sopros (e provavelmente percussão).

3.2 O Tratado de harmonia de Arnold Schoenberg

Dado a importância do tratado de harmonia do compositor A. Schoenberg, que vai de encontro ao conteúdo abordado no capítulo anterior, entende-se ser importante incluir uma abordagem sobre a mesma obra, do ponto de vista da noção de harmonia e da sua aplicabilidade na didática da Música.

Arnold Schoenberg (1874-1951) foi um compositor, professor e um teórico que teve uma elevada importância pela revolução da linguagem da música ocidental. Em Viena foi responsável pelo movimento artístico na viragem do século XIX para o XX, mantendo laços com os mais importantes

nomes de artistas da época. Foi sempre considerado um crítico pelo seu espírito e também por ter uma noção clara do seu contributo na história da música. No entanto, era enfrentado por críticas dos seus contemporâneos mas a sua convicção da força das suas obras não permitia que recuasse. “É fácil compreender que um compositor consciente do valor do que ele escreve e muito maltratado pela crítica se torne um pouco cético do valor que ele deve dar àquela crítica” (Schoenberg, 1977, p25).

Já em 1911, Schoenberg escreve o seu tratado de harmonia, trabalho teórico da maior importância inicia no tratado o capítulo I com a seguinte questão: “Teoria ou Sistema Expositivo?”. O seu conhecimento sobre a escrita tradicional, o seu trabalho como compositor e a experiência como professor, tornam Schoenberg como um conhecedor nato do sistema tonal. Para além de ensinar harmonia dentro do sistema tonal, ele explica como o sistema evolui, a forma como se articulam os seus princípios.

Este autor foi contemplado nesta dissertação devido à sua exigência fundamental para a obra de arte. Oferece formas inspiradas rompendo com as estruturas do sistema tonal e renegando as fórmulas e a própria harmonia.

3.2.1. O método para ensinar harmonia

A posição de Schoenberg é clara, o ensino da composição musical divide-se normalmente em três setores: harmonia, contraponto e formas musicais. Torna-se relevante explicar o seguinte:

- Harmonia estuda os sons simultâneos (acordes) e as suas possibilidades de encadeamento, tendo em conta os seus valores arquitectónicos, melódicos e rítmicos e as suas relações de equilíbrio. (enfoque desta dissertação)

- Contraponto sendo a qualidade intervalar e harmónica gerada pela sobreposição das duas ou mais vozes.

- As formas musicais dizem respeito à disposição da construção e desenrolar das ideias musicais.

Esta divisão tem a vantagem de possibilitar uma observação isolada dos vários fatores que fazem parte da técnica de composição. No entanto, o estudo autónomo dos setores origina uma perda das relações que as une perdendo as afinidades em vista a um objetivo comum. Desta forma será necessário estabelecer um caminho e então perguntar que ponto de vista se determinará o caminho certo para o ensino da harmonia.

Facilitará muito se, tanto ao aluno como ao professor o exposto se encontra numa clara relação e que os conteúdos se deduzem e surgem de outros. Para a harmonia, será útil decidir a essência dos encadeamentos dos acordes e excluir os fatores rítmicos, melódicos, etc. Complica-se então quando se combinam as possibilidades das funções harmónicas com todas as possibilidades rítmicas. Devem dar-se as indicações necessárias para alcançar o objetivo principal. Nesta forma de ver, todos os tratados de harmonia que seguem o método do baixo cifrado, obrigam ao aluno estar condicionado das vozes do baixo, tornando-se inadequado. Desta forma não aprende o sentido da condução das vozes sendo esta tarefa da harmonia. A esperança que o aluno encontre por si mesmo um seguimento de acordes é tão legítima tal como aprender estudando obras onde ocorre esse encadeamento de acordes

*Habrà que confiar en el talento del alumno, que es lo mejor cuando el profesor no está en condiciones de influir en él mostrándole con medios seguros y coherentes las nociones necesarias de una manera consciente.*²
(Schoenberg, 1974, p8).

² Vamos ter de confiar no talento do aluno, é o melhor quando o professor não é capaz de influenciá-lo mostrando com meios seguros e coerentes as noções necessárias de uma forma consciente.

3.2.2 Consonância e dissonância

Schoenberg aborda a questão da consonância e dissonância tendo por base um pensamento naturalista. Ou seja, a música para Schoenberg é mais que uma imitação da natureza, não uma mera imitação exterior mas também interior. Por outras palavras, não expõe só os objetos ou circunstâncias que produzem a sensação, mas acima de tudo, a sensação da mesma, sem referência ao porquê, quando e como. O objetivo é a imitação das impressões que através da associação mútua de outras associações nos conduzem a complexos e a novos movimentos.

Define então deste modo consonância como sendo a relação mais próxima com o som fundamental, uma harmonia repousante e estável, agradável que não necessita de resolução.

Desta forma, a dissonância (exatamente o antónimo da consonância), procura uma relação distante do som fundamental, um som instável que requer uma resolução pela harmonia. Simplificando o conceito, um som dissonante necessita a seguir de um outro som que estabeleça um equilíbrio harmónico que o resolva.

Este conteúdo é de todo pertinente abordar nesta dissertação. Os alunos têm de sentir e diferenciar uma harmonia estável (consonância) de uma harmonia instável (dissonância).

3.2.3 Tríades em graus da escala

Tendo em conta que uma tríade se refere a qualquer acorde formado por 3 notas musicais, começaremos por falar sobre cada grau da escala, uma tríade de acordes do mesmo tipo que a tríade fundamental. Estas tríades não podem ser tríades fundamentais, devido às exigências da tonalidade,

limitações livres do esquema: 3ª e 5ª, ou distâncias 1-3-5. Como a 3ª e 5ª de cada acorde não colocará os intervalos próprios da base sólida, as notas próprias da escala auxiliarão a assegurar desde os primeiros exercícios a eficácia da tonalidade. Assim, sobre o II grau da escala de dó maior não se colocará fá e lá. Por outras palavras, nas 7 tríades de acordes que construímos sobre os 7 graus da escala maior não usamos mais sons que estes mesmos: os próprios da escala.

Cada uma das notas da escala, quando é crítica, isto é, quando é o som mais grave de um acorde, é chamado o "I grau". Assim, dó no acorde dó-mi-sol é o I grau; ré no acorde ré-fá-lá é o II grau; mi no acorde mi-sol-si III grau, e assim sucessivamente. A constituição das tríades de acordes é diversa. Encontramos algumas tríades em que contando de baixo para cima é uma 3ªM e uma 3ªm formando uma quinta justa. Outros em que a quinta justa está constituída reciprocamente: primeiro a 3ª m e logo a maior, e aquela cuja 5ª d (quinta diminuta) está formada por intervalos iguais: dois terços menores. Os acordes do primeiro tipo, os acordes maiores encontram-se nos graus I, IV e V; os do segundo tipo, acordes menores, sobre os graus II, III e VI; do terceiro tipo, acorde diminuto só se encontra no VII grau.

3.2.4 Disposição dos Acordes

Naturalmente o encadeamento dos acordes pode efetuar-se de maneira esquemática, considerando cada acorde como um bloco a seguir a outro bloco. Resultando assim numa bela sucessão harmónica. Muitas sucessões de acordes não têm origem harmónica, derivando também da melódica.

Para representar as sucessões de acordes através das vozes, a maioria das combinações harmónicas exigem quatro vozes: soprano, contralto, tenor e baixo. Esta combinação de vozes humanas deve ter tanto de útil como de natural. O solo contém todas as diferenciações sonoras suficientes para distinguir claramente uma voz de outra, sendo a unidade fundamental, para

que o resultado final seja homogéneo. Nenhuma voz se deve sobressair, para tal é necessário procurar registos cujo rendimento sonoro seja equivalente.

Os acordes podem escrever-se em posição fechada ou aberta. A posição aberta caracteriza-se por ser mais suave, a posição fechada é mais estridente havendo uma grande proximidade entre as três vozes superiores, não permitindo introduzir mais alguma nota entre elas.

3.2.5 Encadeamento das Tríades de acordes tonal e complementar

A solução correta dos exercícios de encadeamento dos acordes depende do cumprimento de algumas condições. Estas condições não tiveram um papel de leis ou regras, mas como indicações. As leis ou regras deveriam ter sempre uma validade incondicional. A troca das indicações serve simplesmente como meio para alcançar um determinado objetivo. Apesar de as indicações corresponderem em parte à prática composicional, a partir de um ponto de vista estético, tendo só um objetivo limitado. A primeira das indicações corresponde ao movimento das partes, fazendo apenas o estritamente necessário para o encadeamento dos acordes. Isto significa que cada parte se move só quando deve; os degraus ou saltos serão os mais pequenos possíveis; e até mesmo estes pequenos passos apenas permitem que outras vozes façam por sua vez mais um passo mínimo. As vozes seguem assim “a lei do caminho mais curto”.

3.2.6 Encadeamento das tríades de acordes tonal e complementar em frases breves

A próxima tarefa do aluno será agora, com os seis acordes que dispõe após clarificação dos passos anteriores, formar pequenas frases variadas e interessantes. Para compor pequenas frases que respondam a esta exigência devemos cumprir alguns requisitos. Estas frases devem ser, naturalmente, mais curtas, uma vez que apenas dispomos de seis acordes cujo encadeamento também está condicionado pela existência de um nexos (nota harmónica comum ou vínculo).

3.2.7 O VII grau

A tríade ou acordes sobre o VII grau exige a abordagem especialmente própria. A sua constituição é distinta dos outros acordes, tendo um ponto em comum: a quinta justa. A tríade do VII grau tem uma 5ª d, intervalo que não se concentra entre os harmónicos mais próximos, e que portanto se entende como dissonância. Como e por que razões a dissonância exige um tratamento especial, tal fato que já expliquei no caso da sucessão melódica dos saltos da 5ª e da 4ª na mesma direção. É evidente que a dissonância é mais notória quando se apresenta simultaneamente, em acorde. A sucessão pode passar despercebida se, por exemplo, esquece-se o som anterior. Mas em um acorde que não é possível.

A notação das dissonâncias que ocorrem nas notas de passagem pode levar à constituição do fenómeno misto da dissonância. O ouvido humano tem duas tendências: o desejo de repetir os estímulos agradáveis, e o oposto, a necessidade de trocar, transformar em novos estímulos. E ambos os estímulos se reúnem frequentemente num extinto animal relativamente baixo: o instinto da posse.

Podemos pois pensar que a nota de passo dissonante, uma vez fixa por notação e com um bom estímulo, provoca a necessidade de repetição menos casual, e a necessidade de sentir mais frequentemente estes estímulos da dissonância leva a um método de codificação que assegura a posição do estímulo.

Desta maneira pode surgir o tratamento da dissonância, dependente da igualdade de elementos psicológicos e práticos. A precaução do ouvinte, que quer gozar dessa sensação mas que não quer assustar-se demasiado, coincide com a precaução do cantor. O compositor que não pode colocar-se de mal com nenhum dos dois, tenta encontrar procedimentos adequados para este fim.

A preparação e resolução são as duas coberturas protetoras que vão empacotar a dissonância para que não cause danos. Num outro caso, no caso do acorde diminuto, significa que: a 5ª d, dissonante, tem de estar preparada e resolvida. Existem diferentes maneiras de tratar a dissonância, sobretudo no que respeita à sua resolução, mas também diversas maneiras de a introduzir. O modo mais simples de introdução que conhecemos é: que o som deve ser cantado na mesma voz, em um acorde precedente como consonância. O objetivo desta preparação é permitir ao cantor que entoe sem dificuldade como componente consonante de um acorde maior ou menor, e possibilitar que mantenha as outras vozes, para mover e converter esse som em dissonância. Como primeira forma elogiaremos um método cuja educação psicológica se compreenda facilmente. Com a interpolação de uma dissonância, produz-se um obstáculo e um fluxo harmónico, algo semelhante a um dique e uma corrente.

3.3 Perspectiva da didáctica da análise musical segundo Heinrich Schenker (breve resumo)

À semelhança do tratado de harmonia de A. Schoenberg, entendeu-se ser útil a inclusão neste estudo as metodologias de análise musical de H. Schenker. A mesma perspectiva subsiste ao objectivo desta dissertação, a inserção na problemática da didáctica da noção de harmonia na disciplina de formação musical no ensino básico.

3.3.1. Diminuições melódicas

A estrutura melódica oferece aos alunos um número elevado de desafios interessantes ao longo da sua carreira analítica.

A noção de descida melódica encara 3 conceitos básicos da análise schenkeriana:

- 1- A nota de longa duração pode ser representada por notas de curta duração. Enquanto as notas de pequena duração são “audíveis”, as notas longas continuam eficazes;
- 2- As descidas podem deslocar notas principais da sua posição normal. A nota de passagem acentuada é talvez o exemplo mais característico disso;
- 3- No desenvolvimento da estrutura musical as descidas melódicas foram expandidas em duração.

As passagens de descidas melódicas destinam-se a convencer o aluno que a análise schenkeriana repousa sobre um som, base tradicional. A organização hierárquica da música tem sido explicitamente reconhecida. As formulações teóricas de Schenker's e o seu trabalho analítico providenciam

poderosos meios para explicar os fenômenos musicais que já existiam há muito tempo como produtos de criatividade de diversos pedagogos.

Notas de advertência 1: Alguns professores podem ser tentados a introduzir as linhas fundamentais e/ou a estrutura fundamental no início. Acreditamos que não seja o mais vantajoso, pois o aluno não contém técnica de análise suficiente para encontrar a estrutura fundamental em casos da vida real.

Notas de advertência 2: O aluno deve estar preparado para pequenos problemas que possam surgir na conexão com “saltos melódicos”;

Notas de advertência 3: O termo convencional, embelezamento, pode ser usado, mas com o reconhecimento que nenhum elemento das obras tonais bem harmonizadas, são meras frescuras ou enchimento;

Notas de advertência 4: Apesar de todas as descidas melódicas derivarem de 3 tipos básicos (passagem, nota vizinha, o salto), um caso particular pode envolver uma combinação destes tipos.

Adaptado de Alan Forte, 1982: pág10.

Neste capítulo, o termo *diskant* (em alemão, significa agudo) é introduzido. Este termo é muitas vezes aplicado no local habitual do “soprano”. Num trabalho de orquestra, o soprano deve ser “transportado” por vários coros instrumentais, e em certas músicas a parte superior não se encontra dentro do âmbito vocal do soprano. Em certos sons arcaicos, a *diskant* não tem a conotação do timbre vocal, podendo ser uma conveniência e designação neutra para a parte superior.

3.3.2 A voz como espécie de contraponto e baixo cifrado

Tradicionalmente são ensinados 2 modelos de voz líder: contraponto e baixo cifrado.

O modelo contraponto dá uma imagem dos fenómenos básicos que fundamentam a música tonal: primeiro, o tratamento de intervalos verticais de acordo com as consonantes e dissonantes categorias; segundo, o comportamento dos tipos fundamentais dos eventos melódicos e rítmicos, tais como a nota de passagem e suspensão.

O modelo de baixo cifrado está mais perto da composição livre e lida com as principais situações de voz, tais como, resolução e atrasos. As regras da voz líder como representado pelo sistema nacional conhecido como baixo cifrado, controla a emoção das figuras na música tonal. É essencial compreender as suas ramificações, a fim de realizar uma análise afetiva.

a. Melodia composta

O salto consonante ou “harmónico” é um evento de pequena escala e de efeito local, na diminuição direita da superfície da música. O arpejo é um evento de maior amplitude envolvendo saltos, uma projeção da consonante tríade ou, possivelmente, um acorde dissonante.

Como o salto consoante e o arpejo, uma melodia composta também envolve saltos. A melodia composta carrega dois ou mais fios da voz líder ao longo de um período da música. Expressa a voz líder de uma forma disjunta mas completa de voz. Trás componentes melódicos em sequência, invés de simultâneo. Produz um deslocamento temporal, tendo um profundo efeito sobre o ritmo.

Alguns aspetos adicionais a ter em conta na melodia composta:

- 1- A melodia deve ser particularmente composta. Pode começar por apresentar 2 vertentes de voz líder, concentrando-se apenas numa delas;
- 2- Na análise das componentes melódicas é essencial distinguir uma progressão de voz líder conclusiva de um dos componentes, e um movimento conjunto entre componentes;

- 3- O baixo pode, ocasionalmente, incorporar a voz acima dele (“tenor”) para formar uma melodia composta. Mas o baixo tem uma responsabilidade especial, ou seja, transportar a harmonia e a estrutura da composição.

A melodia composta mais extensa é encontrada em peças de solos, que pode bem ser usada como material de enriquecimento.

b. Padrão intervalar linear

O padrão intervalar linear que ocorre em toda a música tonal, independentemente do período, estilo ou gênero, pode ser visto como uma “progressão por excelência” que não está determinada pela relação harmônica. É governado pela repetição regular de uma sucessão intervalar, que cria um padrão gradual coeso e altamente determinado em qualquer direção, seja ascendente ou descendente.

A apresentação do padrão intervalar linear no texto, é por projetos bem detalhados, contudo, um padrão pode transformar-se em pedaços reais de uma forma que não se encaixe exatamente em nenhum dos paradigmas.

Às vezes, um padrão intervalar linear pode ser lido de várias formas, e neste caso gera sempre situações de discussão. O padrão intervalar linear é formado entre as vozes exteriores. Normalmente as vozes interiores formam um padrão regular.

Uma vez que a noção de níveis estruturais ainda não foi formalmente apresentado, não é possível dizer com precisão que o padrão intervalar linear encaixa na organização tonal de uma peça completa.

Por vezes, as noções para um padrão intervalar linear não correspondem ao “baixo cifrado”. Existe uma diferença significativa, desde que o “baixo cifrado” dê intervalos do “baixo alto” numa posição próxima, não será necessariamente intervalos formados pelas “vozes exteriores”. As duas formas de noções são utilizáveis na análise, mas deve ser lembrado que os aspetos da voz líder apresentados por cada um, não são necessariamente coincidentes.

c. Relações harmónicas

A ideia chave apresentada neste capítulo é a importância da harmonia, uma vez que está presente em toda a música.

A harmonia em relação à voz líder é um tópico essencial de estudo para compreensão das estratégias a utilizar para ensino e percepção da harmonia. Uma consideração central e prática é quando a aplicação de um número romano, se relaciona com a questão do valor harmónico. O padrão intervalar linear é o tipo mais importante de progressão, cujos componentes não têm valor harmónico. Mais fácil de identificar no caso da cadência 6/4. Isto porque o vertical 6/4 contém todas as notas da tríade tónica. Muitas vezes é erradamente atribuído o numeral romano I, e se o aluno também é ensinado dessa maneira, o hábito será difícil de quebrar. Deve salientar-se que a cadência 6/4 não existe isoladamente, mas por definição em conjunto com 5/3 para que ele se resolva e sobre o qual ele é dependente. Não se trata de uma versão autónoma da tríade tónica, mas sim formada por uma dupla suspensão, passagem, ou nota vizinha como uma diminuição do gesto cadencial.

A ideia schenkeriana é que em toda a obra tonal bem composta, há um processo ordenado no trabalho dentro do conteúdo de uma única tonalidade.

3.3.3 Algumas características estruturais secundárias comuns

A troca de voz envolve um intervalo e arremesso contido dentro ou sobre ele. O intervalo aparece em movimento contrário, mais ou menos em simultâneo entre duas vozes diferentes. O mais comum envolve o intervalo de 1/3 e a sucessão intervalar 10-8-6 entre vozes. Nesta troca a “nota chave” da voz superior acaba como a “nota final” da voz mais baixa, e vice-versa. A troca das vozes são normalmente destacadas por setas duplas entre cruzadas, convenção que adotaram.

O professor deve ter em mente que a troca de voz é um tipo de prolongação. Para notas implícitas é importante para o professor perceber que a implicação surge através da “voz líder”, que é sempre determinada e consequente na música tonal.

A viabilidade de mais do que um único registo (oitava) é de extrema importância para a música tonal, principalmente na música instrumental. A mudança de registo pode ter ramificações subtis, e pode ser explorada em diferentes etapas no desenvolvimento. As diminuições protegem a troca de voz, muitas vezes sugeridas em notas implícitas e estão envolvidas em registos de transferência.

Todos estes pedagogos e teorias apresentadas nesta revisão bibliográfica foram escolhidos intencionalmente devido aos seus critérios e a visão predominante acerca da pedagogia aplicada para o ensino da harmonia. Esta análise foi extremamente útil porque todos eles apresentam estratégias e análises concretas para abordar dentro da sala de aula, ou seja, construindo a relação entre teoria e a prática.

Segue infra, a escolha e todo o processo da metodologia aplicada neste estudo tendo em conta as diferentes variáveis da problemática, bem como uma análise aos resultados obtidos nos inquéritos e os resultados obtidos sobre a harmonia na prova final de formação musical em anos letivos diferentes.

4. Metodologia: estudo de caso em 2 turmas do 1º e 2º graus do ensino básico de Formação Musical no Centro de Cultura Musical (CCM)

A metodologia a utilizar neste estudo foi um estudo caso, dado a natureza do objeto, ou seja dar um contributo pedagógico de reflexão e aplicação prática da noção musical de harmonia nas aulas do 1º e 2º graus de Formação Musical no Ensino Básico da Música. Pretende estudar o que é particular, específico e único, e explicar relações de causalidade entre a evolução da harmonia e como intervir.

O tratamento utilizado baseia-se num confronto de várias opiniões, passando por uma breve abordagem de alguns métodos ativos, alguns pedagogos importantes, nomeadamente Willems, Kodaly, Orff, Wuytack, Shoenberg e Schenker que incluíram uma abordagem marcante da noção de harmonia e da sua aplicabilidade na didática da Música.

Foi ainda tido em conta os passos do manual ABRSM e suas ideias, contactar o real com o significado de uma situação vivida por pessoas, pedagogos e descobrir novas perspetivas de juízo e ideais no contexto escolhido.

“estudos de casos permitem-nos aprofundar e adquirir o compromisso ideológico da participação democrática no próprio contexto da prática. Graças à interpretação das situações, o estudo de casos converte-se num instrumento útil para os professores que participaram na investigação (...)” (Fraile Aranda, 1995, p69).

Bassey (1999) manifesta uma definição pormenorizada sobre este estudo:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou (idem, p.58)

Este estudo de caso procura a construção de argumentos ou narrativas válidas para o estudo da harmonia no CCM.

Seguindo a ideia de Yin (1994), este estudo sobre a área da harmonia como sendo “um estudo empírico que investiga um fenómeno actual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”. Neste contexto, este estudo pretende dar um contributo pedagógico de reflexão e aplicação prática da noção musical de harmonia nas aulas de Formação Musical no Ensino Básico da Música no CCM.

A elaboração do inquérito para os alunos a frequentar o CCM, foi de encontro aos ideais de Yin (1994), que sugere cinco componentes como conduta de um estudo de caso:

- 1) O enunciado de questões que justificam empreender um estudo de caso, ou seja, questões que justificam a problemática do ensino da harmonia;

- 2) A descrição o mais completa possível da unidade de análise, temas diversificados mas que vão de encontro ao potencial da aprendizagem da harmonia;
- 3) A formulação de proposições teóricas (hipóteses) sobre os fatores presentes na harmonia e que servem de guia à recolha e discussão dos dados;
- 4) A avaliação das hipóteses sugeridas pelos dados obtidos;
- 5) O pôr à prova as hipóteses retidas com a ajuda de critérios estabelecidos para a interpretação dos resultados.

Ainda Yin (1994) defende a existência de preconceitos contra um estudo de caso, os quais:

- 1) Falta de rigor metodológico. Para a realização destes estudos não são definidos procedimentos metodológicos rígidos. Por essa razão são frequentes os «vieses», os quais acabam por comprometer a qualidade dos seus resultados;
- 2) Dificuldade de generalização. A análise de um único ou mesmo de múltiplos casos fornece uma base muito frágil para a generalização;
- 3) Tempo destinado à pesquisa. Alega-se que os estudos de caso demandam muito tempo para ser realizados e que frequentemente os seus resultados tornam-se pouco consistentes.

No entanto, na elaboração do inquérito houve uma análise cuidada para a problemática, procurando rigor metodológico efetuado ao longo do ano letivo, de modo a combater certos preconceitos que possam surgir neste estudo.

Com relação a estas considerações, e olhando para a problemática desta dissertação, na qual pretende despertar a consciência dos docentes para a importância do ensino da harmonia. É de esperar que a análise dos resultados indique que vale a pena esta investida na área da harmonia pelos contributos que esta fornece. Vai de acordo com Yin (1994) quando afirma que bons estudos de caso são difíceis de serem realizados, sendo um dos

principais problemas relacionado com a dificuldade de se definir ou testar as habilidades de um investigador para a realização de um bom estudo de caso.

Yin (1989) e Goode & Hatt (1967), apresentam algumas medidas que nesta dissertação foram tomadas em consideração de forma a obter um bom estudo de caso, tais como:

- 1) Desenvolver um plano de pesquisa sobre a harmonia baseado em vários fatores analisados neste estudo que considere estes perigos ou críticas;
- 2) Planear a utilização, tanto quanto possível, da técnica do código qualitativo para traços e fatores individuais que são passíveis de tais classificações, tal como a comparação dos resultados obtidos nas provas finais em anos letivos diferentes;
- 3) Evitar narrações longas e relatórios extensos uma vez que relatórios deste tipo desencorajam a leitura e a análise do estudo do caso;
- 4) Proceder à seleção e treino criterioso dos investigadores e assistentes para assegurar o domínio das habilidades necessárias à realização deste estudo de caso.

Citando o autor Fraile Aranda (1995, p70), através dos estudos de casos podemos “elaborar uma série de documentos e partilhar com outros docentes as nossas experiências da realidade diária, contrastando as dificuldades surgidas recolhendo dados nas classes”, nesse âmbito é também determinante a opinião dos professores a lecionar a disciplina de formação musical, de forma a comparar os resultados obtidos bem como a estratégias utilizadas para abordar novos conteúdos. Neste contexto, esta dissertação vai de encontro aos ideais de Fraile Aranda em que é valorizado o trabalho de grupo, pela sua importância, que estará retratada neste trabalho nos capítulos mais à frente.

Para Benbasatetal (1987) o estudo de caso deve possuir algumas particularidades, as quais:

- a) Observação de um fenómeno no seu ambiente natural;
- b) Utilização de diversos meios na recolha de dados. Para além dos questionários e análise dos resultados obtidos nas provas finais, teve ainda como análise os resultados das fichas de observação dos alunos no contexto sala de aula, que ocorreu num período de três meses;
- c) Análise de uma ou mais entidades (pessoa, grupo, organização);
- d) Estudo aprofundado da complexidade da unidade;
- e) Inutilização de formas experimentais de controlo ou manipulação;
- f) As variáveis dependentes e independentes não necessitam ser especificadas antecipadamente pelo investigador;
- g) A integração do investigador influencia fortemente os resultados obtidos. Para combater essa influência, procurou-se integrar os conteúdos da forma mais natural possível, não distinguindo a área da harmonia das restantes áreas que compõe a formação musical;
- h) Podem realizar-se alterações na seleção do caso ou dos métodos de recolha de dados à medida que o investigador elabora novas hipóteses;
- i) A pesquisa é abordada com questões “como” e “porquê?” ao contrário de “o quê?” e “quantos?”.

Neste estudo de caso, as recomendações de Benbasatetal (1987) foram consideradas, tendo em conta as particularidades acima mencionadas.

4.1 Estudo de Caso

O objectivo deste estudo de caso foi compreender a aprendizagem da harmonia e desenvolver teorias mais genéricas para ensino de harmonia baseado nos resultados observados, numa nova abordagem dos mais conceituados pedagogos de música.

Segundo Guba & Lincoln (1994), o objectivo de um estudo de caso é narrar os factos como ocorreram, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso. Já para Yin (1994) o objectivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar uma situação. Este estudo vai talvez mais ao encontro de Yin, em que este estudo pretende dar um contributo pedagógico na área da harmonia, explorar a problemática, descrever e finalmente tentar encontrar algumas estratégias que possam colmatar essa lacuna.

Neste sentido, pretendeu-se efetuar um estudo de caso no CCM a 2 turmas do ensino básico, no contexto escola. Procedeu-se posteriormente a uma análise quantitativa dos resultados dos inquéritos aplicados e complementado por fichas de observação qualitativa. O método de recolha de dados foi ainda complementado com fichas de observação/evidências de que a aplicação da nova abordagem da harmonia é importante.

Em suma, este estudo procurou aplicar ao longo de um ano letivo as estratégias e métodos de ensino sustentado pelos autores mencionados na revisão bibliográfica desta dissertação, tendo em conta como cada um explora, descreve, explica e avalia para depois transformar, aplicar aos nossos alunos e refletir sobre os resultados com o intuito de propor formas inovadoras de ensinar e aprender harmonia na disciplina de formação musical.

4.2 Recolha de dados

Para avaliar e tirar conclusões, é necessário obter material para avaliar. “Os instrumentos permitem-nos a recolha de informação na aula e com eles possibilitar uma posterior análise dos resultados, dentro da investigação qualitativa” (Fraile Aranda, 1995, p.60). Nesta dissertação procedeu-se à análise das fichas de observação dos alunos no contexto de sala de aula ao

longo de um ano de modo a obter informações credíveis na aplicação das estratégias aplicadas para o ensino de harmonia.

Esta dissertação passou pelo processo de recolha de dados procurando obter de forma sistemática a informação desejada junto dos alunos, com a ajuda dos instrumentos de medida escolhidos. Neste caso: as fichas de observação e também os inquéritos. “Para a recolha de dados podemos utilizar registos não sistematizados: a partir de uma descrição narrativa de tipo qualitativo, sobre as características da conduta, acontecimento ou situação que observamos” (Fraile Aranda, 1995, p.61).

Antes de iniciar esta investigação, foi necessário recolher informação pertinente, através da pesquisa bibliográfica para ajudar a construir um quadro descritivo e interpretativo sobre a problemática do estudo. Procedeu-se à construção de estratégias com base nos métodos de Willems, Kodaly, Orff Wuytack, os ideais de Schoenberg e Schenker, bem como o manual ABRSM para implementação desta dissertação.

Assim, houve a escolha das estratégias de recolha de dados, de modo a atingir os objetivos previamente estabelecidos. “ (...) cada método de recolha de dados é só uma aproximação ao conhecimento. Cada um fornece um vislumbre diferente e normalmente válido da realidade e todos eles são limitados quando usados isoladamente” (Amado *in* Estrela e Ferreira, 1997, p77). Para além da pesquisa bibliográfica, como forma de validar os instrumentos utilizados, foi também feito uma breve análise a quatro métodos ativos para o ensino da música.

Foi, ainda, aplicado um questionário aos alunos do CCM selecionados com perguntas sobre a harmonia que abrangeram este estudo no 3º período, tal como os resultados obtidos nas questões relacionadas com a harmonia nas provas finais no ano letivo 2012/13 com os resultados de 2013/14, ano letivo em que se aplicou estratégias de ensino de acordo com o estudo feito nesta dissertação, bem como uma análise do método aplicado para estudo da harmonia na escola ABRSM.

A recolha de informação, para De Ketele e Roegiers (1999), diz respeito a um “processo organizado com o objectivo de angariar informações, próximo de várias fontes, com vista a passar de determinado nível de conhecimento para um outro ou de alterar a representação de uma situação, no quadro de uma acção precisa e deliberada”. Para isso foi feita uma análise de modo a obter diversas informações da problemática, construindo objetivos definidos de forma clara, dando garantias de validade suficiente.

A recolha de informação, para Fortin “o investigador deve questionar-se se a informação que pretende recolher através de um ou vários instrumentos de medida, é aquela que ele necessita exactamente para responder, aos objectivos do estudo a realizar”, adicionando o mesmo autor afirma ainda que, “para tal, deve conhecer os diversos instrumentos de medida disponíveis, assim como as vantagens e os inconvenientes de cada um” (Fortin, 1999, p240). Daí neste estudo ter-se avaliado a melhor opção para a recolha de dados descartando a possibilidade de utilizar estratégias com informações inadequadas ao contexto desta dissertação.

Apesar das entrevistas e a observação serem os mais comuns num estudo de caso, nenhum outro método deverá ser colocado de parte. Assim sendo, foram utilizadas múltiplas fontes de evidência, tendo como principal objetivo assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo, e por outro lado, obter várias “medidas” do mesmo fenómeno, criando condições para um cruzamento de dados, durante a fase de análise dos mesmos. Segundo Yin (1994, p.92) a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise, e em simultâneo permite comprovar o mesmo fenómeno, daí a complementaridade entre os inquéritos, as fichas de observação e os resultados obtidos nas fichas de avaliação nos diferentes anos letivos.

Yin, apresenta três princípios para a recolha de dados:

- 1) **Usar múltiplas fontes de evidências:** através do uso de múltiplas fontes de evidência podemos desenvolver a investigação em várias frentes. Em relação à harmonia podemos investigar vários aspetos,

permitindo-nos obter conclusões e descobertas ainda mais evidentes. No que respeita à validade do estudo, os problemas são atendidos uma vez que nestas condições, são analisadas várias fontes de evidência;

- 2) **Construir, ao longo do estudo, uma base de dados:** apesar que nesta dissertação a base de dados e o relato não sejam vulgarmente separados, aconselha-se que essa separação se realize, para assim garantir a legitimidade do estudo;
- 3) **Formar uma cadeia de evidências:** ao construir uma cadeia de evidências estamos a configurar o estudo de caso, de tal modo ao longo deste estudo é possível perceber a apresentação das evidências que legitimam o estudo, desde as questões de pesquisa até as conclusões finais.

4.3 Caracterização do CCM – Centro de Cultura Musical

O Centro de Cultura Musical, é um conservatório Regional de Música, inserida na região do médio Ave, com grande incidência nos concelhos de Vila Nova de Famalicão e Santo Tirso. Neste momento, contempla três espaços, dois deles recentemente renovados e reestruturados face às novas exigências educacionais (Pólo de Vila Nova de Famalicão e Fundação Castro Alves). Com funções pedagógicas desde 1979 nas Caldas da Saúde onde permanece atualmente a sede, abrange neste momento mais de mil alunos, sendo neste momento o único Conservatório privado no Norte com autonomia pedagógica para o ensino da música. Esta escola apresenta ao longo do ano letivo um vasto leque de atividades, nomeadamente, Festival Internacional de Guitarra, Temporada Musical, dinamização musical nos concelhos de Santo Tirso e Vila Nova de Famalicão, apresentações regulares musicais (estágios, audições intermédias de classe conjunto e instrumento), bem como o destaque para óperas e espetáculos infantis.

O CCM tem como princípio que a escola possui um papel importante para preparar um futuro cidadão, os conteúdos que a escola propõe têm como

objetivo inseri-lo no contexto social em que vive. Nesta perspectiva, o material pedagógico criado pelo corpo docente da área disciplinar da Formação Musical, é utilizado para ajudar a aumentar os momentos de aprendizagem por parte do aluno, que deve ter em conta e particular importância a interatividade com esses mesmos conteúdos.

Este estudo foi uma forma de enriquecer o material disponível para aprendizagem da harmonia, mas principalmente analisar as diversas estratégias de abordagem para o ensino do mesmo.

Ao criar os materiais pedagógicos de acordo com os conteúdos propostos para cada grau, e neste caso para o estudo da harmonia, é analisado pelo fim e pensar onde queremos chegar, qual a meta a ser atingida. Para isso são utilizadas diversas recolhas de dados acima retratadas para depois então analisar a relação do objetivo com as dificuldades dos alunos, passando pela seleção do material escolhendo as opções possíveis que oferecem possibilidades de sucesso, pensando posteriormente quando e de que forma o apresenta.

O Centro de Cultura Musical tem essa particular atenção na elaboração de material didático. Para isso, é proporcionado a todos os professores um horário comum para que se possam reunir e poder haver uma pesquisa e troca de materiais. O desenvolvimento de novas abordagens pelos pedagogos selecionados, pode ser de grande utilidade para o grupo de professores a lecionar a disciplina de formação musical no CCM.

Semanalmente os professores reúnem-se com o seu grupo pedagógico, sendo um dos aspetos da reunião o debate das aulas lecionadas, as planificações e as dificuldades sentidas na sala de aula. Face a estes itens, normalmente, surgem sugestões dadas pelo grupo de forma a atenuar as dificuldades vivenciadas na sala de aula.

Estas reuniões são uma mais-valia para valorizar e melhorar as relações entre professores, e confrontar assim ideias e projetos que possam surgir ao longo do ano.

Na elaboração do plano de trabalho, existiu ainda a preocupação na

interdisciplinaridade, nomeadamente com a classe de conjunto e na classe de instrumento. Vários conteúdos e neste caso concreto, conteúdos da harmonia que são iniciados ou consolidados na aula de coro. Por exemplo, nas aulas de classe de conjunto/coro constam sempre nos exercícios de aquecimento a entoação dos acordes no estado fundamental que estão de acordo aos acordes primários que estão a trabalhar na formação musical bem como os seus respetivos arpejos. Se na disciplina de formação musical o conteúdo novo é a tonalidade de sol maior (é abordado a parte teórica), na classe de conjunto/coro poderá ser colmatado com a entoação da escala de Sol Maior, bem como a entoação do acorde (sol-si-ré) inicialmente em arpejo para depois entoar a três vozes (cada voz entoa uma nota do arpejo).

4.4 Metodologia aplicada para estudo da harmonia nas aulas de Formação Musical

No ano letivo 2013/2014 foram apresentadas diversas atividades lúdicas de modo a desenvolver nos alunos maior motivação. Entre outras estratégias, a audição de peças que iriam tocar, ouvir cantar o professor e também diversos jogos musicais, foram realizadas pelos alunos, tendo sempre em atenção a exposição da informação de uma forma simples, clara e lúdica.

Apesar de não haver demasiados conteúdos a abordar sobre harmonia para o 1º e 2º graus, as aulas foram preparadas com o máximo de rigor e precisão, procurando um fio condutor desde a apresentação dos conteúdos até à sua compreensão. Todos os conteúdos sobre harmonia tiveram como suporte a ligação com os outros elementos da música, método defendido por Willems que procura a ligação entre melodia e harmonia para o desenvolvimento da educação sensorial auditiva.

Ainda baseando em Willems, nas aulas aplicamos os algarismos romanos para trabalhar os graus e os algarismos arábicos para classificar os intervalos. Nas aulas de classe de conjunto é escolhido um repertório

adequado educar a audição. Os primeiros temas são cantados em cânone, e só depois surgem as canções a duas vozes e para o 2º grau canções a 3 vozes.

Para rapidamente os alunos assimilarem o ritmo e harmonia, seguindo a estratégia de Kodaly, são apresentadas melodias tradicionais portuguesas com uma base simples de canto, desenvolvendo o ouvido interior, começando por uma progressão melódica para os arpejos e depois para os acordes. É vivenciada ainda a técnica da fonômica para diferenciar os intervalos dos sons.

Nas aulas de instrumental Orff foi explorada a improvisação. Segundo Carl Orff a aprendizagem deve ser primeiramente vivenciada e só depois partir para a sua compreensão. Os temas escolhidos são majoritariamente de Carl Orff e Jos wuytack, dado que utiliza padrões tonais simples desenvolvendo o pensamento criativo, permitindo a improvisação e criação sobre uma sequência de acordes.

Para iniciação à escrita de acordes, são postos em prática diferentes exercícios propostos pelo manual ABRSM, que vão gradualmente desenvolvendo desde os conteúdos mais simples até aos mais complexos, em conformidade com as taxonomias sugeridas na pedagogia aprendida anteriormente com a matéria nova apresentada. Esta progressão inicia-se pela escala e sua respetiva armação de claves, passando pela análise dos intervalos e grau da escala e posteriormente a apresentação do acorde do I grau no estado fundamental. Finalmente, analisam-se e praticam-se também o estudo dos acordes primários das tonalidades aprendidas.

Todos estes conceitos e métodos abordados tiveram também em conta o ponto de vista da noção de harmonia e aplicabilidade defendida por Arnold Schoenberg, bem como a análise das metodologias aplicadas por Heinrich Schenker conforme apresentadas no capítulo 3.2 e 3.3.

O estudo da harmonia é apresentado aos alunos de uma forma precisa, atualizada, diversificada, de forma a ir de encontro à informação para ser compreendida por todos. Estas são lecionadas com bastante clareza e

simplicidade dado que a faixa etária dos alunos de formação musical do 2º ciclo está compreendida entre os 10 e os 12 anos. São sempre feitas as adequações necessárias aos diferentes tipos de turma e alunos nas diversas escolas principalmente alunos com necessidades educativas especiais, procurando desta forma um ensino diferenciado porque a escola é de todos e para todos.

Dentro da sala de aula a utilização da língua portuguesa é usada na sua maioria de uma forma verbal, tentando sempre comunicar de uma forma explícita e simples, adequada à faixa etária dos alunos para que estes entendam o que lhes é transmitido.

O estudo da harmonia tem vindo a acompanhar a evolução do mundo das tecnologias da informação e da comunicação. Nas aulas, os alunos são os primeiros a exigir estes métodos de ensino porque são vistos pelos docentes como uma forma de os cativar e motivar. Das várias tecnologias a que temos acesso no CCM para introduzir os conteúdos propostos para estudo da harmonia com recurso às abordagens retratadas neste estudo (pedagogos, métodos ativos, manuais) o computador e o estúdio de gravação são os mais utilizados para produzir materiais didáticos. As provas de formação musical no CCM, quer os ditados rítmicos, quer os ditados melódicos são sempre reproduzidos por um CD devidamente elaborado pelos professores do grupo didático e nunca reproduzido pelo professor ao piano.

4.5 Amostra

O presente estudo envolveu 38 participantes com idades compreendidas dos 10 aos 12 anos de idade, referentes ao 2º ciclo que frequentam o 5º ano e 6º ano de escolaridade, na escola de ensino regular Instituto Nun'Alvares em Sto. Tirso e E.B.2,3 Júlio Brandão situada em Vila Nova de Famalicão, escolas com protocolo com o CCM para o ensino articulado.

O Instituto Nun'Alvares é um colégio pertencente á companhia de Jesus sediado nas Caldas da Saúde desde 1932. Com a parceria do ministério da educação, oferece aos alunos do 2º e 3º ciclos um ensino gratuito.

A Escola E.B.2, 3 Júlio Brandão é uma escola pública com um número elevado de alunos que pertence ao agrupamento de escolas Camilo Castelo Branco, situada no centro da cidade de Vila Nova de Famalicão.

Todos os alunos abrangentes para realização deste estudo, são alunos integrados no ensino articulado no CCM, que beneficiam para além da disciplina de Formação Musical (dois blocos de 50 minutos por semana) a disciplina de Instrumento, Classe Conjunto de Coro e *Ensemble*.

Na amostra, 20 alunos (52.6%) são do sexo feminino, e 18 pertencem ao sexo masculino (47.4%).

4.6 Instrumentos

Tendo em conta que o questionário é um instrumento de colecta de informação, composto por um conjunto de questões que neste caso é submetida a jovens/crianças a frequentar o 1º e 2º graus do ensino vocacional da música, pretendeu-se recolher informação sobre a perceção da importância do estudo da harmonia no percurso musical dos alunos.

Para elaborar o inquérito, procurou-se incluir questões relacionadas com harmonia, com uma linguagem clara e específica face á faixa etária. As perguntas foram criadas de acordo com a metodologia vivenciada dentro da sala de aula para que todos os alunos estivessem contextualizados sobre o estudo a fim de validar os resultados obtidos.

Todos os 38 participantes preencheram o questionário sobre a harmonia aprendida na formação musical. Este instrumento conteve 10 itens de resposta direta.

As questões apresentadas aos alunos foram:

- 1 – Já tinhas ouvido falar de Harmonia nas aulas de música antes de frequentar o CCM?
- 2 – Gostas de cantar acordes em classe de conjunto?
- 3 – O facto de o professor explicar os acordes através de canções, achas que ajuda na compreensão da matéria da Formação Musical?
- 4 – Pensas que consegues distinguir uma canção triste de uma alegre a partir do encadeamento dos seus acordes?
- 5 – Preferes cantar a 1 voz ou 2 ou mais vozes?
- 6 – Quais as canções que gostas mais de cantar? Tradicionais Portuguesas, Tradicionais Europeias ou Musica Pop?
- 7 – A utilização da tua voz estimula a tua forma de cantar ou falar?
- 8 – Em que língua que gostas mais de cantar? Português, Inglês ou Outra?
- 9 – Achas que cantar em Inglês nas aulas de Classe de Conjunto representa alguma ajuda na disciplina de Inglês?
- 10 – Achas que tens condições para criar canções da tua autoria?

As perguntas estavam definidas para que os alunos escolhessem uma das três opções: “Sim”, “Não” e “Não sei” conforme se encontra no Anexo 1.

Para além da implementação do inquérito como recolha de dados, foram comparados os resultados obtidos na área da harmonia na prova final de Formação Musical do ano letivo 2012/2013 que não contempla uma metodologia específica, com os resultados da prova final do ano letivo 2013/2014, onde foi aplicado uma metodologia de acordo com as várias análises apresentadas nesta dissertação.

4.7 Procedimentos

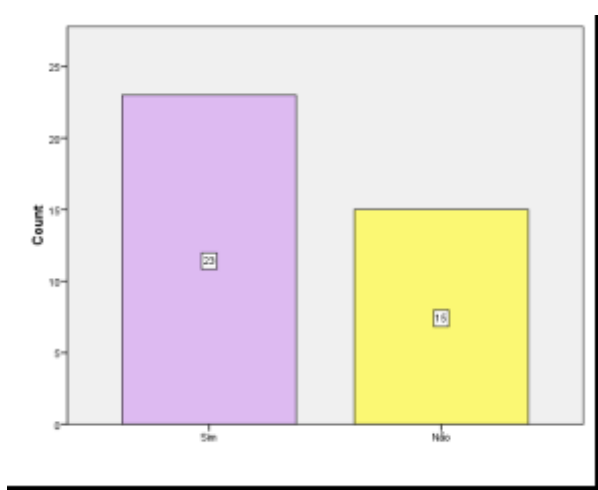
Ao longo do ano letivo, os alunos tiveram uma abordagem dos conteúdos referentes à harmonia, de acordo com os diferentes recursos analisados nesta dissertação, nomeadamente, os métodos ativos, os ideais dos pedagogos seleccionados, bem como a análise do manual ABRSM.

No 3º período foi realizado a prova final de ano bem como o preenchimento de um inquérito com incidência em questões relativas à harmonia na aprendizagem de música.

Os dados obtidos nos inquéritos foram tratados através do programa SPSS statistics 17.0

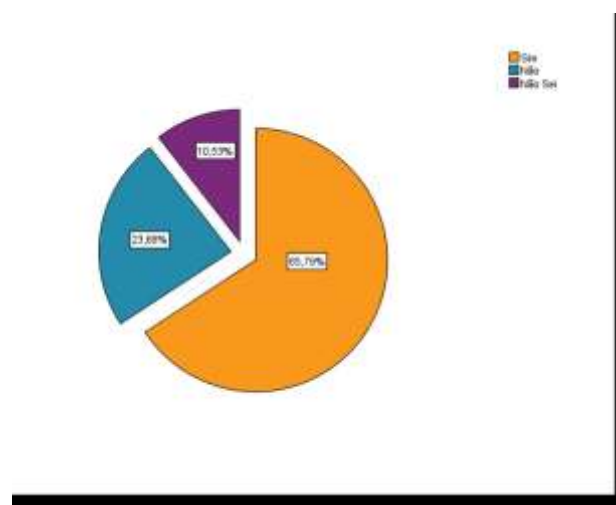
4.8 Resultados

Figura 1 - Já tinhas ouvido falar de Harmonia nas aulas de música antes de frequentar o CCM?



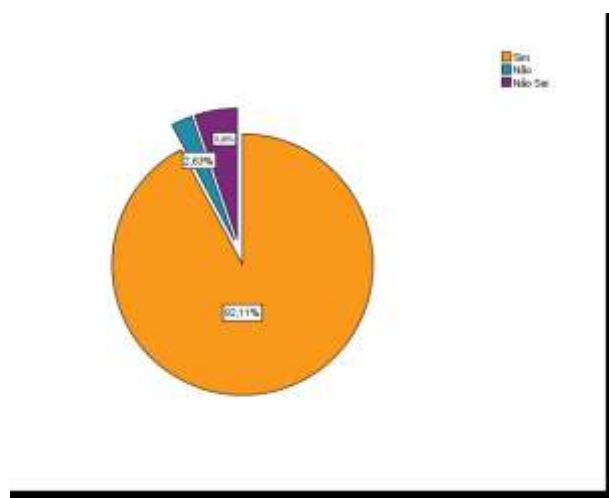
De acordo com os dados acima referidos pode-se verificar que 23 dos 38 alunos têm uma vaga noção da palavra harmonia e o seu conceito. 15 alunos mostram que não tinham ouvido falar da harmonia na música, ou seja, os conteúdos foram introduzidos de forma informal (de acordo com o método de Willems e Orff), levando os alunos a assimilarem os conteúdos pela prática e não pelo conceito.

Figura 2 - Gostas de cantar acordes em classe de conjunto?



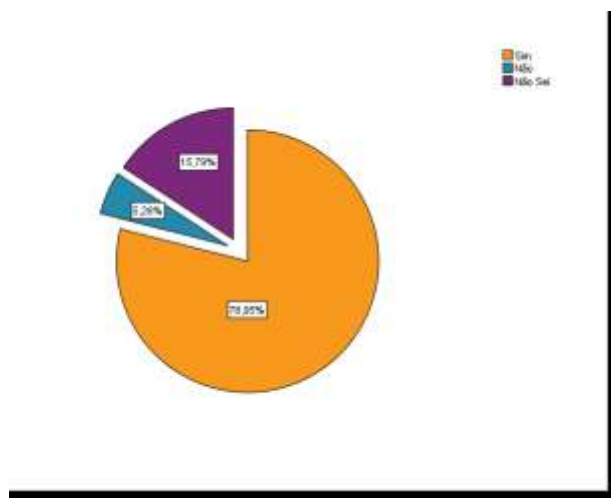
No gráfico, verifica-se que a maior parte dos alunos inquiridos gostam de cantar acordes em classe conjunto, que fazem parte dos exercícios de aquecimento, representando uma percentagem de 65.79%. Provavelmente o facto de cantar a três vozes (notas do acorde) e conseguir criar um som agradável seja um estímulo para a criança gostar de cantar. Também sendo este um trabalho de grupo pode ser uma mais-valia para assimilação audível do acorde. Porém, uma percentagem significativa, de 23.68%, não gosta de cantar acordes bem como 10.53% não souberam dizer se gostavam, ou não, de cantar acordes.

Figura 3 - O facto de o professor explicar os acordes através de canções, achas que ajuda na compreensão da matéria de Formação Musical?



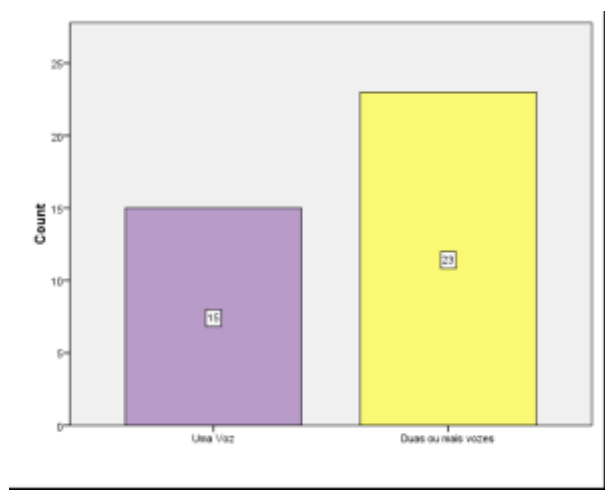
Neste caso, quase a totalidade dos alunos, 92.11%, afirmam que é muito importante a explicação dos acordes através de canções. Uma elevada percentagem respondeu que sim talvez porque as canções podem albergar várias áreas (ritmo, melodia, letra, idioma) que vão ajudar a captar a sua atenção e interesse. Apenas 5.26% responderam que a inserção de trechos musicais para a explicação de acordes não contribui para a compreensão da matéria na Formação Musical e 2.63% responderam que não sabem. Devido a uma elevada percentagem de alunos reconhecer a importância das canções para ensino dos acordes, será provavelmente este o caminho a seguir para o ensino desta matéria.

Figura 4 - Pensas que consegues distinguir uma canção triste de uma alegre a partir do encadeamento dos seus acordes?



A maior parte dos alunos (78.95%), afirmam que conseguem distinguir os tipos de música, alegre ou triste a partir da identificação harmónica. É evidente que também contribui para isso a associação do ritmo mais lento ou mais melancólico a uma música triste e um ritmo mais acelerado a músicas alegres. Daí que alguns alunos utilizam vários indicadores para deciframos. 5.26% responderam que não conseguem distinguir as músicas e 15.79% que não tinham opinião formada sobre o assunto.

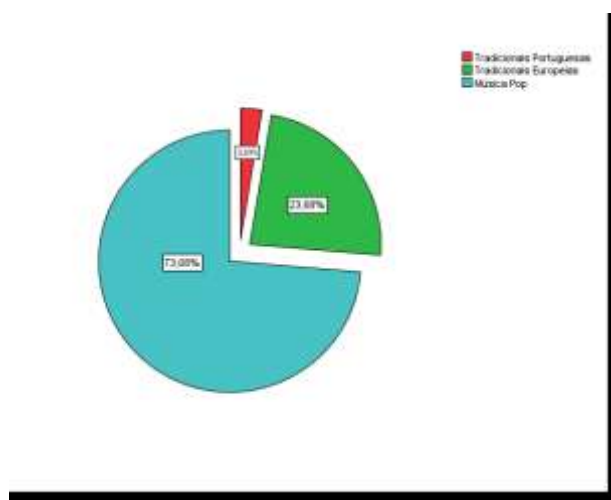
Figura 5 - Preferes cantar a 1 voz ou 2 ou mais vozes?



De acordo com o gráfico, verificou-se que 15 dos 38 alunos preferem cantar a uma voz. Por outro lado, 23 alunos preferem cantar em duas ou mais vozes.

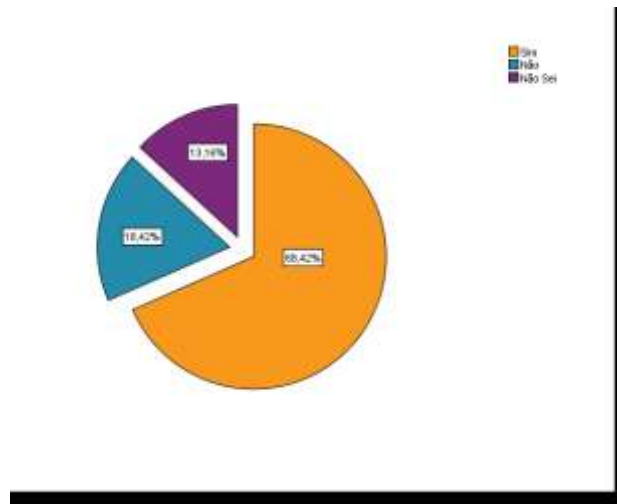
A música torna-se mais estimulante e interessante para o aluno, já que no seu todo, a harmonia torna-se agradável de ouvir e acrescenta novos desafios. O fato de cantar com linhas melódicas diferentes pode representar um desafio agradável de trabalho em grupo. Conseguir cantar afinado e em simultâneo abstrair-se da outra voz que não a do próprio aluno, é complicado na reprodução mas gratificante no resultado obtido.

Figura 6 - Quais as canções que gostas mais de cantar? Tradicionais Portuguesas, Tradicionais Europeias ou Música Pop?



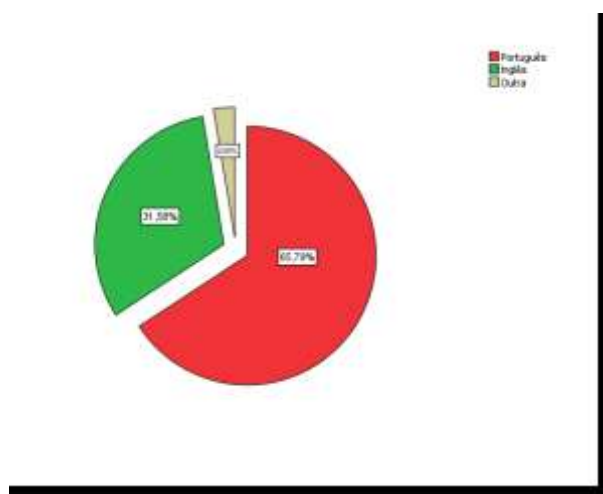
Nesta questão verificou-se que 73.68% preferem cantar música POP. Esta percentagem justifica-se provavelmente pela faixa etária dos inquiridos. Vivemos numa época em que este estilo musical aparece em vários contextos do dia-a-dia. O tipo de música que ouvimos diariamente, nas rádios, na televisão é maioritariamente música *POP* que poderá influenciar a escolha dos alunos. Já 23.68% e 2.63% dos alunos preferem música tradicional portuguesa ou tradicional de outro país.

Figura 7 - A utilização da tua voz estimula a tua forma de cantar ou falar?



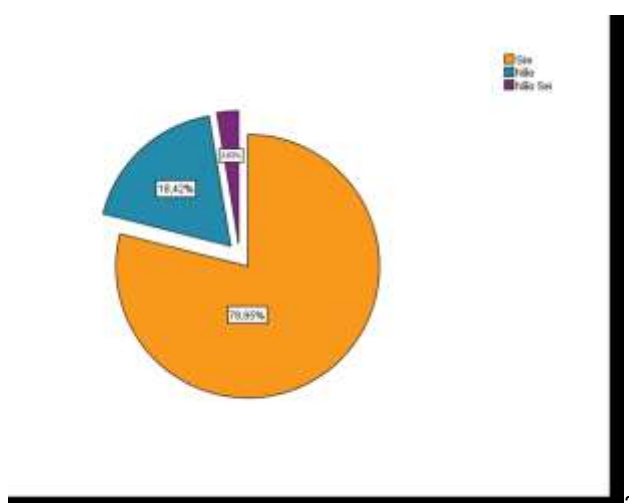
Nesta questão, 68.42% dos alunos afirmam que a voz estimula a forma de cantar ou falar. Defendido por vários autores, através do canto conseguimos transmitir emoções e comunicar. Os alunos talvez tenham consciência que a voz é um instrumento de trabalho e que seja fundamental cuidar bem da voz, mantendo saúde e estética vocal para um bom desempenho quer na fala quer no canto. 18.42% acham que a utilização da voz não estimula a nossa forma de contactar com o mundo e 13.16% demonstram desconhecimento neste domínio.

Figura 8 - Em que língua gostas mais de cantar? Português, Inglês ou Outra?



No gráfico acima, 65.79% dos alunos preferem cantar em português, uma vez que é a sua língua materna e provavelmente porque é com a que estão mais familiarizados. 31.58% afirmam que preferem cantar em Inglês. Por fim, 2.63% gostam de cantar em outras línguas.

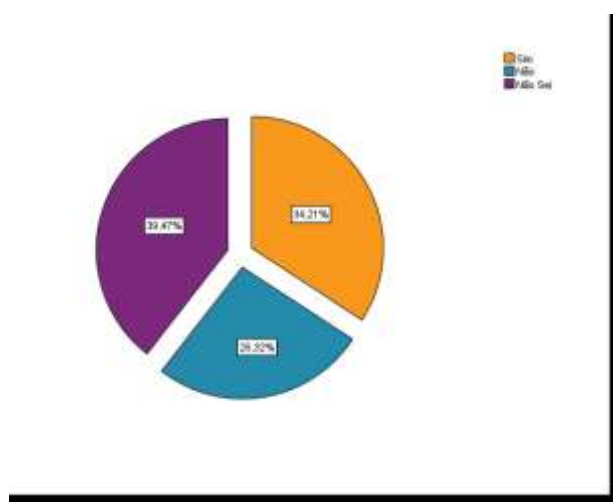
Figura 9 - Achas que cantar em Inglês nas aulas de Classe de Conjunto representa alguma ajuda na disciplina de Inglês?



Há uma coerência geral de que cantar em inglês pode potencializar a assimilação da língua inglesa.

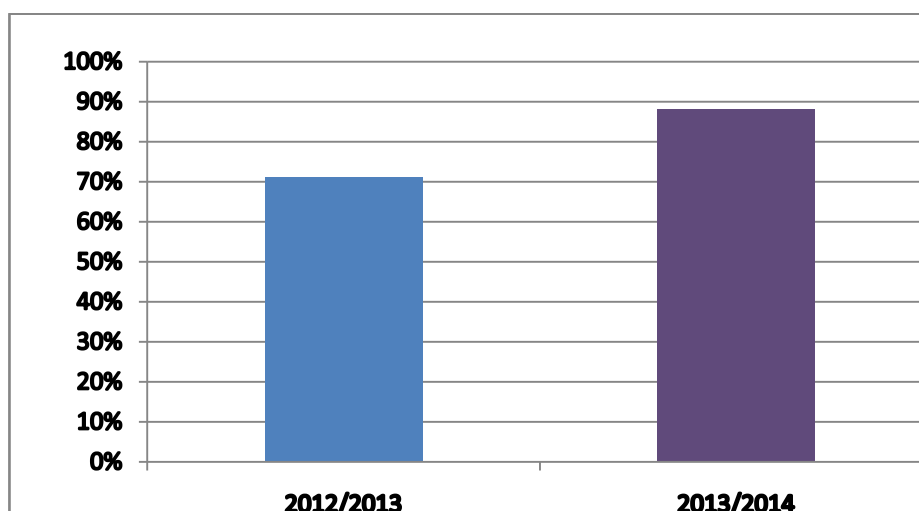
78.95% dos alunos afirmam acreditar que cantar em inglês ajuda na disciplina. Cantar músicas em inglês, poderá talvez ajudar muito na aprendizagem da língua, pois pode levar os alunos obter uma melhor dicção e significado das palavras. 18.42% responderam de forma negativa e 2.63% que não sabem, talvez por não se sentirem confortáveis a cantar sem ser na língua materna.

Figura 10 - Achas que tens condições para criar canções da tua autoria?



Nesta última questão prevalece a resposta “não sei”, com 39,47%. A maior parte dos alunos não adquiriram competências suficientes para criar temas da sua autoria. Comparando com 34,21% dos alunos que afirmam terem encontrado o caminho. No entanto, há muito trabalho a fazer visto que 26,32% responderam que não tem condições para compor uma melodia, a razão poderá ser talvez porque ainda não adquiriram um ambiente conhecido e seguro na área da harmonia para poderem assimilar os conhecimentos e criar deste forma os seus próprios temas.

Figura 11 - Resultados obtidos nos conteúdos sobre harmonia nas provas finais de formação musical.



Podemos verificar através dos resultados obtidos que há uma melhoria expressiva nos resultados obtidos a questões relativas à harmonia nas provas finais do ano letivo 2012/2013 para o ano letivo 2013/2014. A média das notas no primeiro ano letivo foi de 71%, ano em que a área de harmonia não teve qualquer intervenção pedagógica.

No ano letivo seguinte, com a intervenção pedagógica que pretendia dar um contributo e intervenção na área de harmonia, teve em conta os vários métodos ativos abordados neste estudo bem como a análise de alguns pedagogos importantes na área, a percentagem de respostas certas obtidas na prova final de formação musical, subiu para os 86%.

4.9 Discussão dos resultados

Relativamente aos resultados obtidos através dos inquéritos, podemos verificar que, provavelmente no 1º ciclo alguns alunos frequentaram a disciplina de iniciação musical e conseguiram desta forma distinguir a harmonia de outros

elementos musicais, como a melodia, ritmo, entre outros, levando os alunos a assimilarem os conteúdos pela prática e não pelo conceito. Os alunos que não tiveram música no ano letivo anterior, ingressaram no ensino articulado com pouca ou quase nenhuma informação sobre as diferentes áreas da música.

Podemos verificar também que a maior parte dos alunos gostam de cantar acordes nas aulas de classe de conjunto, tratando-se de uma ótima forma de assimilar auditivamente as notas constituintes dos acordes. Defendo a ideologia albergada por Willems que se encontra devidamente contextualizada, o facto de saberem ler/cantar uma pauta leva os alunos a interpretarem melhor a música e a sentirem-se mais confiantes no momento da expressão musical. Provavelmente cantar a três vozes (notas do acorde) e conseguir criar um som agradável seja um estímulo para a criança gostar de cantar. Também sendo este um trabalho de grupo pode ser uma mais valia para assimilação audível do acorde. Os alunos que responderam que não gostam de cantar acordes, podem possivelmente estar a referir-se que o som dos acordes não lhes transmita conforto ou sentido harmonioso.

Uma esmagadora percentagem constatada respondeu que é muito importante a explicação dos acordes através de canções. A implementação de estratégias lúdico-musicais torna as aulas mais interessantes e dinâmicas para os alunos. As canções, principalmente, as mais familiares aos alunos, vão ajudar a captar a sua atenção e interesse no momento da transição para explicar os acordes.

A maior parte dos inquiridos neste inquérito responderam que conseguem identificar o tipo de música, alegre ou triste. As tonalidades das músicas sendo o meio de ajudar nessa identificação. No caso das tonalidades menores (acordes com uma sonoridade mais fechada) associamos intuitivamente a músicas tristes, enquanto que nas tonalidades em modo maior (acordes com uma sonoridade aberta) são associadas a músicas alegres. Também contribui para isso a associação do ritmo mais lento ou mais melancólico a uma música triste e um ritmo mais acelerado a músicas alegres. Possivelmente é por estes elementos que os alunos se referem quanto à identificação.

Podemos também constatar que a maior parte dos alunos gosta de cantar a duas ou mais vozes, sendo esta uma prática constante logo a partir do 1º grau nas aulas de coro. No entanto, os resultados apresentam um número significativo de alunos que gostam de cantar a uma voz, tem uma maior percepção da sua prestação, já que é a única voz que está a cantar, não tendo nenhuma outra voz a perturbar a sua linha melódica. Seria um desafio adicional explorar a sua importância de cantar a duas ou mais vozes.

A música *POP* é vencedora na preferência no estilo musical. Esta escolha justifica-se provavelmente pela faixa etária dos inquiridos. Vivemos numa época em que o tipo de música que ouvimos diariamente, nas rádios, na televisão é essencialmente POP, que poderá influenciar a escolha dos alunos. Os restantes preferem músicas que fazem parte da tradição de um povo, duma determinada região geográfica e de um determinado contexto geográfico. Este resultado lembra a necessidade que há em adequar as estratégias aos gostos dos alunos a fim de atingir níveis favoráveis de motivação.

Os alunos afirmam que a voz estimula a forma de cantar ou falar. Talvez tenham consciência que quase tudo que realizámos na vida depende da voz. É importante uma articulação correta dos sons para um bom desempenho quer na fala quer no canto. 18.42% acham que a não estimula a nossa forma de contactar com o mundo e 13.16% demonstram desconhecimento neste domínio

Quanto à língua preferencial para cantar, prevalece a língua portuguesa, o facto de ser a língua materna e com a que estão mais familiarizados. Poderá ser determinante na escolha de preferência do idioma para cantar. A língua inglesa surge em segundo plano, sendo esta uma língua em que estão todos os dias em contacto, o que justifica os resultados com uma percentagem expressiva.

Grande parte dos alunos afirmam que cantar em inglês ajuda na disciplina. Cantar músicas em inglês, pode ajudar de forma muito positiva a aprendizagem da língua, pois pode levar os alunos para além de uma melhor dicção, passa a ter autonomia em pesquisar uma música, ver a letra e tentar

cantá-la. Além disso há sempre exposição a novas palavras que podem ser um estímulo de curiosidade para saber mais sobre a língua inglesa.

Podemos verificar que os alunos ainda não adquiriram competências suficientes para criar uma canção da sua autoria. É precisamente neste sentido que esta dissertação caminha, tornar o aluno cada vez mais autónomo, para que se possa exprimir através da música, criando os seus temas, tenha facilidade em mostrar os seus conhecimentos, mas acima de tudo transmitir os seus sentimentos. No entanto, dados os conteúdos explorados, ainda seria precoce esperar tal autonomia. A consciência por parte dos alunos relativamente à sua independência é também um aspeto a valorizar. Seria interessante para estudos futuros explorar a composição nestas idades fornecendo mais fundamentos para tal.

Relativamente aos resultados obtidos nas provas finais, há uma melhoria muito significativa nos resultados obtidos nas provas finais entre o ano letivo 2012/2013 e os resultados obtidos no ano letivo 2013/2014. No ano em que não houve qualquer intervenção na área da harmonia, a média alcançada foi de 71 %, número esse que subiu no ano letivo seguinte para os 86%. No ano letivo intervencionado com novos métodos, com o propósito desta dissertação, realizou-se uma intervenção pedagógica, pretendendo dar um contributo da noção musical de harmonia. Tendo em conta os vários métodos ativos abordados neste estudo bem como a análise de alguns pedagogos importantes na área e alguns manuais sobre harmonia, relevou-se a importância da harmonia na música utilizando diferentes estratégias obtendo resultados muito satisfatórios. Com o mesmo tipo de questões sobre a harmonia nas provas finais, o número de respostas certas subiram 15%. Há muito trabalho a fazer, mas este pode ser indicativo do caminho a seguir.

5. Conclusão

Este trabalho teve um papel importante na aferição das tendências principais do processo ensino-aprendizagem das aulas de Formação Musical do ensino básico de 1º e 2º graus, tendo como análise os métodos ativos de Willems, Koadaly, Orff e Wuytack, bem como os ideais dos pedagogos Shoenberg e Schenker e análise do manual da *Associated Board the Royal Schools*.

Pelos resultados obtidos, é de salientar e reforçar a área da aprendizagem da harmonia na aula de Formação Musical. Quando se emprega o termo harmonia, não se trata apenas de uma junção de notas formando um acorde. Para além disso, a harmonia pode constituir uma ponte para outras áreas, não tendo mesmo necessariamente ou obrigatoriamente a ver com música. Podemos, por exemplo, constatar a importância para o estudo da língua inglesa. A língua inglesa é uma das línguas mais falada do mundo, que parece ser extremamente útil a sua prática nas aulas para os alunos que participaram no estudo empírico. No entanto, também parece positivo poder constatar o facto que a língua portuguesa predomina na escolha pelos alunos na hora de cantar, permanecendo fundamentais as nossas raízes, dando a conhecer a nossa cultura, que pode e deve ser transmitida de geração em geração.

Como diria um dos maiores poetas de língua portuguesa Luís Vaz de Camões, “mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, e ao longo dos anos as tendências mudam e vão surgindo novas modas; neste momento parece que prevalece o estilo Musical da *Pop Music* que é avassaladora e predominante na escolha dos nossos alunos. Este estudo pode contribuir para a consciência sobre a necessidade de direccionar as estratégias de acordo com as preferências musicais dos alunos.

É ainda de referir a importância da interdisciplinaridade entre os diversos conteúdos didáticos, atitude pedagógica que nos pode ser extremamente útil para o reforço de algum conteúdo que não tenha sido bem codificado na aula

de Formação Musical. Para além disso, a implementação de certos conteúdos em outras disciplinas facilita a oportunidade de dispor momentos oportunos para colocar em prática a teoria aprendida.

O professor desempenha sempre um papel fundamental nos resultados obtidos, pela forma como aborda os conteúdos, em que momento os aborda, mas, e principalmente, quais os materiais e o caminho adequado à procura do sucesso escolar de cada aluno. Os métodos ativos indicam ser um ótimo suporte de conteúdos e estratégias a utilizar pelo professor.

Todo este esforço tem sido compensatório, não só pelo melhoramento muito significativo obtido na prova final destes alunos, mas também pela alegria visualizada em cada criança quando canta, quando responde corretamente, quando consegue criar as suas próprias melodias, quando o aluno descobre pelos seus próprios meios a resposta para conteúdos desafiantes devido ao encadeamento e descodificação da matéria, e não pelo limitar a decorar ou a memorizar respostas certas por códigos musicais.

Consideramos ser muito importante escutar os alunos sobre o que gostam mais de ouvir ou cantar, alcançar as suas preferências e poder desta forma contornar obstáculos nos métodos utilizados de ensino.

A disciplina de formação musical continua a ser um território de forte investigação, há felizmente muita gente na investigação direcionada a esta problemática. O CCM é uma escola que está preocupada com a má qualidade de ensino. Não existe um programa específico nem manuais para aprendizagem da harmonia. Esta dissertação poderá ter linhas orientadoras que possam interessar a todos os professores que lecionam a disciplina de formação musical em Portugal, vai exatamente ao encontro da reflexão de alguns pedagogos e manuais que nos indicam novas aberturas, por onde podem passar a especulação teórica e um atuar criativo, procurar recursos facilitadores de um ensino mais interativo, mais dinâmico, corroborativo e significativo.

Este trabalho deixa vários pontos em aberto em relação a aprendizagem de harmonia, há muitos outros assuntos que poderiam ser relevantes para o

ensino da harmonia até porque o ensino da harmonia dificilmente atingirá o seu término.

É necessário continuar a pesquisa de outros recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem, procurar abordar novos conceitos de outros pedagogos sobre a harmonia, as suas funções principais.

Em suma, e respondendo às questões de investigação no início retratadas, podemos concluir que há várias formas de abordar o tema da harmonia, no entanto uma aprendizagem lúdica partindo primeiro da experimentação e só depois passar para a sua análise será mais vantajoso. No capítulo 6, estão descritos alguns exercícios, para aprendizagem de harmonia, que tiveram em conta os métodos, pedagogos e manual explorados nesta dissertação.

Pelos resultados obtidos no inquérito, bem como os resultados nas provas finais em que foi implementado uma didática interventiva na área de harmonia, podemos constatar que todos eles (métodos, pedagogos e manual ABRSM) agrupam informações, estratégias e exercícios, apresentando um enorme contributo para o ensino de harmonia.

Por último, podemos também considerar que o ensino de harmonia reporta vários benefícios para outras áreas. Através do estudo de harmonia há vários conteúdos que podem ser complementado em outras disciplinas e vice-versa, nomeadamente no ensino da língua inglesa, bem como a interdisciplinaridade com classe de conjunto/coro.

A boa prática do ensino da harmonia não virá da resolução dos seus conflitos, mas do manobrar consciente e equilibrado das suas múltiplas soluções que a compõem.

6. Proposta de exercícios para a introdução à aprendizagem de harmonia.

Para iniciar a prática de harmonia, recomenda-se a vivência de muitas canções que propiciem uma sensibilização auditiva condutora a uma consciencialização de vozes simultâneas. A forma cânone tem-se revelado como a mais acessível às crianças para esta consciencialização, uma vez que todos os alunos cantam uma mesma melodia, iniciando assim, e quase automaticamente, uma prática polifónica através dos outros grupos que se ouvem em eco.

Estratégias para estudo de um cânone:

- Os alunos cantam em uníssono até correta memorização do texto melódico com o nome das notas e depois com o texto;
- Os alunos cantam seguidamente em cânone, conforme as entradas;
- Alertar os alunos às entradas dos outros grupos;
- Apresentar no quadro a noção de movimento paralelo, passando depois a assinalar na partitura;

Para estudo dos intervalos, é importante realçar que um intervalo é uma relação entre dois sons ou duas notas. Esta relação pode ser qualitativa ou quantitativa.

Os primeiros exercícios podem referir-se à natureza do intervalo e à sua relação tonal.

- 1) Exercícios auditivos:
 - a) Determinar quantitativamente intervalos melódicos dados dentro de uma tonalidade, a partir da tónica;
 - b) Determinar intervalos dados a partir de qualquer som, que os alunos deverão considerar como uma tónica para realizarem os sons intermédios;
 - c) Determinar intervalos dados harmonicamente, entoando cada um dos sons dados;

2) Exercícios cerebrais e de escrita:

- a) Recitar os nomes das notas da ordenação dos intervalos;
- b) Dizer nome de notas para intervalos pedidos;
- c) Classificar intervalos escritos na pauta;

3) Ditado de intervalos:

- a) O professor dá a ouvir uma série de intervalos, e o aluno escreve as respectivas classificações no caderno;
- b) Para cada intervalo dado, o professor acrescenta a indicação de uma nota, e os alunos deverão escrever na pauta o intervalo completo;

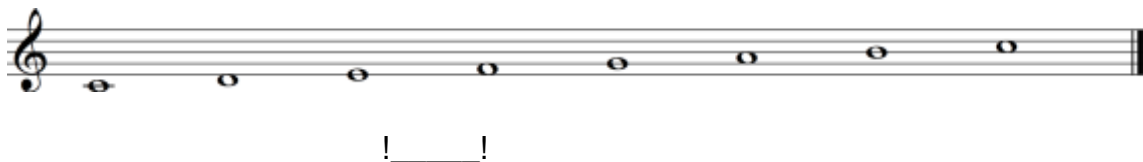
Para o estudo dos acordes, o conhecimento da tónica e dominante é um grande passo para compreender as funções tonais, depois de ser apresentada a noção de tonalidade.

Exercício:

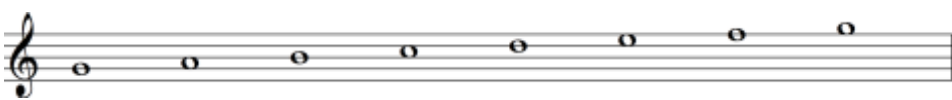
- a) Pede-se aos alunos que identifiquem auditivamente melodia por relatividade;
- b) Através da partitura, os alunos fazem uma leitura global da melodia, analisando o seu âmbito e escala;
- c) Através da escala identificam o I e V graus;
- d) Um grupo canta a melodia com notas ou com texto, enquanto o outro grupo canta o baixo (I e V graus) assinalado;

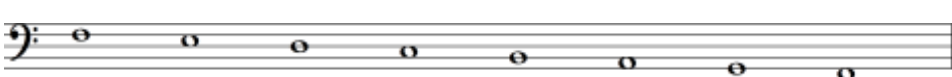
Exercícios práticos:

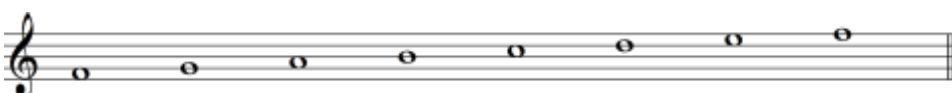
- Esta é a escala de Dó Maior, as duas notas que formam o semitom está sinalizado com !____!. Sinaliza o outro semitom na escala abaixo.




- Coloca os acidentes necessários em todas as notas que precisam deles para construir as escalas indicadas.


Sol Maior
(ascendente) 

Fá Maior
(Descendente) 

Fá Maior
(Ascendente) 

Sol Maior
(Descendente) 

- Indica o nome da tonalidade de acordo com a clave e armação de clave.



- Completa com a clave e armação de clave de acordo com a tonalidade pedida.

Fá Maior 

Dó Maior 

Sol Maior 

- Indica o intervalo entre as duas notas apresentadas. Análise quantitativa e qualitativa.



- Escreve o acorde da tônica (I grau) no estado fundamental.



- Identifica auditivamente os intervalos que vais ouvir.



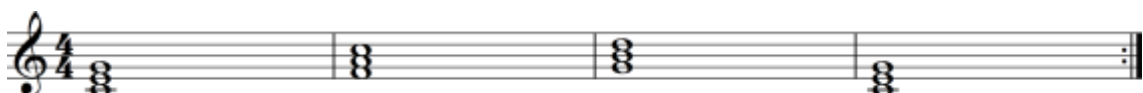
- A partir do som que vais ouvir, canta o intervalo pedido.

3ª Maior 4ª Perfeita 5ª Perfeita

- Com base harmónico no piano, vais entoar o seguinte:

- a) Escala de sol maior
- b) Arpejo do acorde de sol maior
- c) Acorde maior de sol (a três vozes)

- Utilizando o instrumental Orff, improvisa sobre o padrão abaixo que vais ouvir.



Bibliografia

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.

Benbasat I, Goldstein D and Mead M (1987) *The Case Research Strategy in Studies of Information Systems*. MIS Quarterly.

Boal Palheiros, G. (1988). Jos Wuytack. 30 anos ao serviço da pedagogia musical. Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical, 59.

Boal Palheiros, G. (1998). Jos, Wuytack, Músico e pedagogo. Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical, 98.

Cartón, C., Gallardo, C. (1993). *Educación Musical. "Método Kodály"*. Valladolid: Castilla Ediciones.

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Daniel, K. (1979). *Kodály Approach. Method Book One*. United States of America: Hal Leonard Corporation.

Eric, T. (1990). *Music Theory in Practice, Grade 1*. London: ABRSM.

Eric, T. (1990). *Music Theory in Practice, Grade 2*. London: ABRSM.

Fonterrada, M. (2005) *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Unesp.

Fonterrada, M. (2008). *Trench de O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora da UNESP.

Forte, A.; Gilbert, S. (1982). *Introduction to Schenkerian Analysis*. New York: W.W. Norton.

Hegyí, E. (1999). *Método Kodály de Solfejo I*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Kodaly, Z. (1966) *Introduction to the volume Music Education in Hungary*: Edited by Frigyes Sándor.

Kühn, C. (1983). *La formación musical del oído*. Cooper City: Span Press Universitaria

Kuhn, T. S. (1998) *A estrutura das revoluções científicas*. 3. ed. Trad. Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva.

Michels, U. (2003). *Atlas de Música I. Parte sistemática. Parte histórica (dos primórdios ao renascimento)*. Lisboa: Grádiva.

Michels, U. (2007). *Atlas de Música II. Do Barroco à Actualidade*. Lisboa: Grádiva.

Pinheiro, J. (1994). *O bacharelato em Formação Musical - Escola Superior de Música de Lisboa*. Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical, 81, 4-7.

Rameau, J. P. (1971) *Treatise on harmony: reduced to its natural principles; divided into four books*. New York: Dover Publications Inc.

Schafer, M. (1992). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora Unesp.

Sacristán, J. e Gómez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza* (4ª edição). Madrid: Ediciones Morata

Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.

Schafer, M. (1992). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora Unesp.

Schenker, H. (1990). *Tratado de Armonia*. Madrid: Real Musical.

Schoenberg, A. (1964) *Trad. Eithne Wilkins and Ernst Kaiser*. Ed. Erwin Stein. London: Faber & Faber,

Simões, R. (1979). *Canções para a Educação Musical*. Lisboa: Valentim de Carvalho.

Torres, R. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música. Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho.

Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne (Suíça): Edições Pro-musica.

Willems, E. (2000). *Solfejo Curso Elementar*. Lisboa: Editores Valentim de Carvalho.

Wuytack, J, Boal, P. G. (1995). *Audição Musical Activa. Livro do professor e Livro do aluno*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Wuytack, J. (1994). *Musica Activa An approach to music education*. New York: Schott Music Corporation.

Wuytack, J., Boal Palheiros, G. (2013). *Pedagogia Musical 1*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Wuytack, J. (1970) *Musica Viva I. Sonnez...battez*. Paris: A. Leduc.

Zamacois, J. (1982). *Tratado de Armonia. Livro III*. Madrid: Editorial Labor.

Anexo 1



Segue um inquérito por questionário sobre Música aos alunos do 2º ciclo a frequentar o CCM, que se relaciona principalmente com a Harmonia aprendida nas aulas de Formação Musical. Coloca um **X** na tua resposta, respondendo com rigor e seriedade.

1 - Já tinhas ouvido falar de Harmonia nas aulas de música antes de frequentar o CCM?

Sim Não

2 - Gostas de cantar acordes em classe de conjunto?

Sim Não Não sei

3 - O facto de o professor explicar os acordes através de canções, achas que ajuda na compreensão da matéria da Formação Musical?

Sim Não Não sei

4 - Pensas que consegues distinguir uma canção triste de uma alegre a partir do encadeamento dos seus acordes?

Sim Não Não sei

5 - Preferes cantar a : 1 voz 2 ou mais vozes

6 - Quais as canções que gostas mais de cantar?

- Tradicionais Portuguesas
- Tradicionais Europeias
- Musica Pop

7 - A utilização da tua voz estimula a tua forma de cantar ou falar?

Sim Não Não sei

8 - Em que língua que gostas mais de cantar?

- Português
- Inglês
- Outra Qual? _____

9 - Achas que cantar em Inglês nas aulas de Classe de Conjunto representa alguma ajuda na disciplina de Inglês?

Sim Não Não sei

10 - Achas que tens condições para criar canções da tua autoria?

Sim Não Não sei