



O jogo no ensino da composição e da análise musical

Lucas Rei Ramos

06/2024





O jogo no ensino da composição e da análise musical

Lucas Rei Ramos

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e à Escola Superior de Educação como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, especialização Análise e Técnicas de Composição e Classes de conjunto

Professora Orientadora
Susana Paula Carvalho Januário

Professores Cooperantes
Nuno Peixoto de Pinho
Raquel Couto
Jónas Pinho
Eduardo Cardinho

06/**2024**

Resumo

A música é, em muitos aspetos, lúdica por natureza. Música e jogo ambos são ou podem ser sociais, sujeitos a regras, as quais, obviamente, terão de ser aprendidas. Neste relatório, no qual se dá conta da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, variante Análise e Técnicas de Composição, discute-se, no âmbito do Projeto desenvolvido, a aplicação de métodos lúdicos no ensino da música, nomeadamente nas disciplinas de Práticas de Conjunto, Introdução à Composição e Teoria e Análise Musical, pertencentes ao Ensino Profissional.

As disciplinas de composição foram alvo do projeto de intervenção, baseado em métodos lúdicos. Foram criados três jogos pedagógicos, com o intuito de verificar se a utilização desta metodologia é mais eficaz para o ensino e favorece a motivação dos estudantes.

No ensino de Práticas de Conjunto houve um foco nas qualidades lúdicas da música pelo lado da criatividade e da expressividade, tais como o recurso à improvisação, a direção coral expressiva e a composição coletiva.

A partir da análise de dados, obtidos da observação, da opinião subjetiva dos alunos e dos exercícios relativos à matéria, procurou-se compreender se a estratégia e respetivo método tinham sido eficazes e em que medida se podem propor melhorias.

Abstract

Music is, in many ways, ludic by nature. Music and play both are or can be social, subject to rules, which obviously have to be learnt. In this report, which describes the Supervised Teaching Practice within the scope of the Master's Degree in Music Teaching, variant Analysis and Composition Techniques, I discuss, within the scope of the project developed, the application of ludic methods in music teaching, namely in the subjects of Ensemble, Introduction to Composition and Music Theory and Analysis, which belong to the Professional Education curriculum.

The composition subjects were the target of the intervention project, based on ludic methods. Three pedagogical games were created in order to see if the use of this methodology is more effective for teaching and favours student motivation.

In the Ensemble class there was a focus on the playful qualities of music from the point of view of creativity and expressiveness, such as the use of improvisation, expressive choral conducting and collective composition.

By analysing the data obtained from observation, the subjective opinion of the students and the exercises related to the subject, the aim was to understand whether the strategy and method had been effective and to what extent improvements could be proposed.

Índice

Resumo	1
Abstract	2
Introdução	1
Capítulo 1. Contexto e observação da prática pedagógica	3
1. A Academia de Música de Espinho: projeto educativo e valências	3
1.2 O currículo e a flexibilidade curricular	5
1.3 A avaliação	7
1.4. As áreas disciplinares de Prática de Ensino Supervisionada	8
1.4.1. Teoria e Análise Musical	8
1.4.2. Introdução à composição	10
1.4.3 Práticas de conjunto	11
1.3. Observação das aulas	11
1.3.1. Práticas de Conjunto (PC) do nível Básico	12
1.3.2. Práticas de Conjunto (PC) do nível Secundário	15
1.3.3. Introdução à composição (IC)	16
1.3.4. Teoria e Análise Musical (TAM) do nível Secundário	18
Capítulo 2. Prática de Ensino Supervisionada	21
2.1. Estrutura da Prática de Ensino Supervisionada (PES)	21
2.1.1. Práticas de Conjunto (PC) do nível básico	22
2.1.2. Práticas de Conjunto (PC) do nível Secundário	25
2.1.3. Introdução à Composição do nível Básico	27
2.1.4. Teoria e Análise Musical	30
2.2. Reflexão sobre a PES	40
Capítulo 3. Projeto de intervenção	42
3.1 Problemática do estudo	42
3.1.1 Identificação da problemática	42
3.1.2 Plano de melhoria a desenvolver	43
3.1.3. Definição de objetivos e resultados esperados	43
3.2. Fundamentação teórica	44
3.3 Plano de ação	47
3.3.1. Estratégias de ação	47
3.3.2. Técnicas de recolha de dados	50

3.3.3. Calendarização e cronograma de atividades.....	51
3.4. Análise e discussão dos dados e resultados	51
3.4.1. Introdução à composição do 9.º ano.....	51
3.4.2. Teoria e Análise Musical (12.º ano): a harmonia jazz (concurso).....	54
Teoria e Análise Musical (12.º ano): a matriz dodecafónica (competição).....	57
3.4.3. Teoria e Análise Musical (12.º ano): Comentários gerais	60
3.4.4. Discussão.....	60
3.5. Conclusão.....	61
Capítulo 4. Reflexão final	64
Referências bibliográficas	69
Anexo I: Documentos curriculares	73
I.1 Introdução à composição.....	73
I.2 Teoria e Análise Musical	76
I.3 Práticas de Conjunto	78
Anexo II: Questionários	79
II.1 A cifra jazz	79
II.2 Jogos nas aulas de TAM.....	81
Anexo III: Planificações de aula	87
Áreas de competências.....	87
III.1. Planificações de aula para Práticas de Conjunto, nível Básico.....	87
III.2. Planificações de aula para Práticas de Conjunto, nível Secundário	92
III.3. Planificações de aula para Introdução à Composição, nível Básico.....	94
III.4. Planificações de aula para Teoria e Análise Musical, nível Secundário.....	98

Índice de figuras

Fig. 1	Representação da escala octatónica	32
Fig. 2	«Antes de iniciar as aulas com o professor, o meu conhecimento de cifra jazz era»	51
Fig. 3	«Achas que o jogo da roda de acordes foi divertido»	52
Fig. 4	«Ajudou-me a compreender a cifra»	52
Fig. 5	«Em relação à matéria, considero que»	53
Fig. 6	«No jogo da roda de acordes»	54
Fig. 7	«O meu conhecimento da harmonia jazz antes das aulas era»	54
Fig. 8	«O <i>Kahoot!</i> ajudou-me a»	55
Fig. 9	«Os pequenos desafios ajudaram-me a»	55
Fig. 10	«Considero que, para a aprendizagem desta matéria»	56
Fig. 11	«No geral, considero que o meu aproveitamento nesta aula foi»	57
Fig. 12	«O meu conhecimento do dodecafonismo antes das aulas era»	57
Fig. 13	«A atividade da construção de uma matriz dodecafónica ajudou-me a»	58
Fig. 14	«Considero que, para a aprendizagem desta matéria»	58
Fig. 15	«No geral, considero que o meu aproveitamento nesta aula foi»	59

Índice de imagens

Imagem 1	Diapositivo do <i>Kahoot!</i>	36
Imagem 2	Pergunta do <i>Kahoot!</i>	36
Imagem 3	Matriz dodecafónica realizada por alunos	38

Índice de tabelas

Tabela 1	Calendarização da PES	21
----------	-----------------------------	----

Índice de gráficos

Gráfico 1	Calendarização e cronograma de atividades	51
-----------	---	----

Siglas e abreviaturas utilizadas neste documento

AE: Aprendizagens Essenciais
AME: Academia de Música de Espinho
ATC: Análise e Técnicas de Composição
EPME: Escola Profissional de Música de Espinho
Fig.: Figura
IC: Introdução à Composição
OCE: Orquestra Clássica de Espinho
OJE: Orquestra de Jazz de Espinho
PES: Prática de Ensino Supervisionada
PC: Práticas de Conjunto
TAM: Teoria e Análise Musical
TPC: Trabalho Para Casa

Introdução

O presente Relatório respeita à Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada, durante o ano letivo 2023/2024, na Escola Profissional de Música de Espinho (EPME), conducente ao título de Mestre do Mestrado em Ensino de Música, variante de Análise e Técnicas de Composição. A dita prática consistiu na mobilização de conhecimentos pedagógicos, musicais e de metodologias de investigação para o desenvolvimento de competências docentes e para a participação no processo de ensino-aprendizagem, procurando a intervenção por meio de um processo de investigação-ação com o intuito de entender, agir e influenciar positivamente o referido processo de ensino-aprendizagem.

Apresenta-se uma síntese da PES e uma reflexão sobre o processo da prática docente, incluindo as observações do contexto e ensino, assim como a minha própria mediação pedagógica. A prática orientou-se pelos princípios da flexibilidade curricular (Duarte, 2021), do ensino centrado no aluno (Boud e Falchikov 2007), da relação dialógica dentro da sala de aula (Freire, 2006), da aprendizagem ativa (Johnson e Johnson, 1994), da motivação (Csikszentmihalyi, 1990; Legault, 2016) e da avaliação formativa do processo de ensino-aprendizagem (Duarte, 2021). Dada a dupla qualificação profissional do Mestrado, a PES incluirá disciplinas do ramo da composição e de práticas colectivas, abrangendo estudantes dos níveis de ensino Básico e Secundário.

Define-se a problemática de estudo subjacente ao plano de intervenção, inserido na PES, a utilização de metodologias lúdicas e jogos no processo de ensino-aprendizagem. O recurso ao jogo em música é um tema que já tratei no âmbito da minha dissertação do Mestrado em Composição (Rei Ramos, 2022), nomeadamente, a utilização de um jogo na criação musical pode estimular o envolvimento e trazer novos resultados composicionais e na interpretação. Se o objetivo do jogo era encontrar formas de criar e interpretar música, a aplicação do mesmo método ao ensino terá como objetivo a aprendizagem.

O mencionado processo de investigação-ação (Coutinho, 2013) estrutura-se a partir desta problemática e teve como objetivo, portanto, averiguar se a aplicação dos métodos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem pode ser bem sucedida, potenciando este processo e favorecendo a motivação para o mesmo, e cimentando a aprendizagem social e a crítica entre pares.

O presente documento está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo visa a descrição e análise do contexto no qual decorreu a prática pedagógica — a partir, nomeadamente, da observação realizada —, incluindo o estabelecimento de ensino e a comunidade onde está inserido, o desenho curricular da escola e docentes, a prática pedagógica dos docentes cooperantes e a caracterização das turmas. O segundo capítulo trata do desenvolvimento da minha intervenção pedagógica em quatro turmas (das disciplinas de Introdução à Composição, Teoria e Análise Musical e duas turmas

de Práticas de Conjunto), salientando as acções do meu plano de intervenção. O terceiro capítulo respeita ao projeto de investigação, no qual se apresenta, num primeiro momento, a problemática, a metodologia, as estratégias de ação e, num segundo, se analisa os dados extraídos e se elabora um conjunto de conclusões sobre os mesmos. Por último, o quarto capítulo é uma reflexão global e integrada da prática pedagógica e do projeto de intervenção, após a conclusão do estágio profissional.

Capítulo 1

Contexto e observação da prática pedagógica

Neste primeiro capítulo, descreve-se e analisa-se o contexto curricular e de escola no que viria a desenvolver-se a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o seu Projeto de Investigação-Ação. Primeiramente, descreve-se a EPME, a instituição na qual se desenvolveu a prática (incluindo o seu projeto educativo e as valências artísticas). Seguidamente, apresentam-se as disciplinas e programas curriculares integradas na PES e, por fim, analisam-se os contextos de aula das destas disciplinas, com base nos dados recolhidos através das observações de aula — observações que perfazem já uma componente da PES: a da observação.

O resultado das observações entendeu-se como contextual, isto é, para explicar a prática pedagógica que viria a desenvolver nas minhas aulas. Não obstante, estou consciente de que esta observação é parte integrante da própria PES.

1. A Academia de Música de Espinho: projeto educativo e valências

A minha instituição de acolhimento foi a Escola de Música Profissional de Espinho, pertencente à Academia de Música de Espinho, ambas situadas em Espinho, distrito de Aveiro. As informações da escola, incluindo o seu projeto educativo, estão muito bem detalhadas no seu site, musica-esp.pt.

A Academia de Música (AME) de Espinho rege-se pelo ensino artístico (AME, 2021, p. 5). Na sua criação, nos anos 60, a AME estava pedagogicamente associada ao Conservatório de Música do Porto, embora tenha ganhado independência pedagógica a partir de 2007 (AME, 2020). É a organização matriz que acolhe outros projetos artísticos e pedagógicos.

Subordinada à AME está a Escola Profissional de Música de Espinho (EPME), cujo regime de ensino é o ensino profissional e onde se desenvolve integralmente a minha prática pedagógica.

No Projeto Educativo da EPME, estabelece-se um conjunto de objetivos e parâmetros, tais como a missão geral da escola, a visão ou princípios orientadores, os valores, os elementos de avaliação e política de qualidade, os objetivos estratégicos, as instalações e equipamentos e as valências artísticas.

A missão global da EPME é, de acordo com o seu projeto educativo, «melhorar a qualidade do ensino profissional da música» (AME, 2021, p. 3), especificamente, a formação de músicos de percussão e de instrumentistas de orquestra (AME, 2021, p. 6). Esta missão desenvolve-se do ponto de vista artístico (capacitação profissional e projeção internacional) e do pedagógico-didático (formação de excelência e continuidade no ensino superior) (AME, 2021, pp. 7-9).

A visão da EPME rege-se pelos seguintes princípios orientadores:

- A aprendizagem sistemática, com destaque na transversalidade do ensino e dos projetos, nomeadamente espectáculos musicais, visitas de estudo e atividades de consolidação de conhecimentos.
- A promoção da inovação e da excelência, incluindo o contacto com músicos profissionais relevantes, classes magistrais, a seleção do pessoal docente e a motivação dos alunos.
- A promoção da formação do aluno como cidadão, fomentando a sua participação na comunidade local e debatendo temas de atualidade.
- A promoção da autonomia e respeito interpessoal dos alunos, especialmente através de disciplinas de grupo como práticas de conjunto, entre outras atividades, como as desportivas.

São valores da EPME a liberdade, a tolerância e a solidariedade; a valorização do desenvolvimento pleno do aluno como aprendente e indivíduo; a promoção da autonomia, iniciativa e responsabilidade; a abertura aos desafios da contemporaneidade e o desenvolvimento de uma cultura de excelência.

O facto da EPME ser parte integrante da AME faz com que parte do seu organograma, docentes, discentes, recursos e instalações, assim como a sua missão e visão, estejam sobrepostos. Nomeadamente, um dos ativos culturais da AME partilhado com a EPME é o das suas diferentes valências artísticas: os festivais, os agrupamentos e o Auditório.

A Academia de Música de Espinho é um dinamizador importante da cultura musical da cidade, organizando o Festival Internacional de Música de Espinho e acolhendo no seu edifício o Auditório de Espinho (AME 2020, p. 7-8). Também acolhe e promove vários conjuntos musicais: a Orquestra Clássica de Espinho (OCE), a Orquestra de Jazz de Espinho (OJE) e o Coro Crescendo da AME (AME, 2020, pp. 17-20). A OCE e a OJE são orquestras semi-profissionais, que acolhem tanto alunos como ex-alunos e jovens músicos em formação.

A integração destes projetos dentro do programa de estudos é relevante para cumprir os objetivos do projeto educativo, nomeadamente o fomento da autonomia e da cooperação, da integração na comunidade local — na medida em que estas atividades são projetadas extra-muros e têm impacto na comunidade — e da capacitação artística para a realidade profissional. O próprio Auditório de Espinho atrai público das redondezas da cidade, incluindo a Área Metropolitana do Porto e a Região de Aveiro.

A Academia de Música de Espinho acolhe os cursos de Expressão Musical (pré-escolar), Iniciação Musical (1.º ao 4.º ano) e Curso Básico de Música (a partir do 5.º ano), pelo que a transição para os cursos da EPME Básico de Instrumento e Profissionais é regularmente sequencial, em continuidade. Mesmo que não continuem estudos, a convivência de estudantes de ambas escolas é muito frutífera, especialmente no contexto das já mencionadas valências artísticas.

1.2 O currículo e a flexibilidade curricular

Antes de avançar para a definição de cada uma das disciplinas, segue uma reflexão sobre o currículo, que será útil para determinar a flexibilidade curricular sobre a que assenta a minha intervenção pedagógica.

O currículo não é um documento invariável. O currículo é um processo, com várias dimensões e intervenientes e depende fortemente do contexto de ensino a vários níveis. «O currículo é, inevitavelmente, uma construção que decorre do seu tempo histórico, do seu contexto político-económico, cultural e local, das decisões dos distintos agentes educativos e, ainda, dos diálogos intersubjetivos.» (Duarte 2021, p. 51). É habitual percebermos o currículo como externo e hetero-imposto, prescrito por especialistas (Duarte, 2021; Gimeno Sacristán, 2011; Matos Vilar, 1994). No entanto, a definição de currículo não é unívoca. Segundo Duarte (2021),

o currículo não se restringe a um texto ou documento da responsabilidade única de determinados especialistas. Tal posicionamento cria uma artificial separação entre o currículo e aquilo que são as particularidades e vivências em cada um dos contextos escolares. (...) Não podemos pensar e refletir sobre currículo se desconsiderarmos o realmente experienciado e aprendido em cada escola, pelo que surge como particularmente relevante a definição currículo como vida experienciada» (p. 43).

Podemos, assim, distinguir vários tipos de currículo:

- Currículo prescrito: definido por um órgão de soberania. Em Portugal, o mais relevante é o currículo nacional;
- Currículo apresentado: documentos que interpretam o currículo prescrito e o elaboram, com o intuito de o tornar mais acessível aos docentes. O exemplo mais claro são os manuais escolares;
- Currículo modelado: as decisões curriculares adaptadas às situações reais de aprendizagem, tais como turmas ou escolas;
- Currículo real ou em ação: o que é efetivamente experienciado em contexto de ensino;
- Currículo realizado: as repercussões, em sentido lato, do currículo real, incluído o currículo aprendido; e
- Currículo avaliado: a parte do currículo a que os alunos são submetidos a avaliação. (Duarte, 2021, pp. 52-55).

No caso da minha Prática de Ensino Supervisionada, o currículo estará modelado não só pela EPME e o professor regente, senão que por mim próprio enquanto professor estagiário, pelo que estas adaptações curriculares, assim como os consequentes currículos reais, realizados e avaliados, serão o resultado de uma negociação de várias partes.

A construção do currículo não é politicamente neutra: «Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é “quais co-

nhcimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos?”» (Tadeu da Silva, 2016).

Os diferentes contextos e agentes podem inscrever-se em 5 níveis de influência curricular (Duarte 2021, p. 46 e ss.):

1. *Mega*: dimensão transnacional;
2. *Macro*: dimensão nacional;
3. *Meso*: comunidades educativas (em Portugal, os agrupamentos de escolas);
4. *Micro*: centrada nos estudantes e na sua organização; e
5. *Nano*: centrado em cada um dos agentes da experiência educativa.

Os níveis inferiores são os mais próximos da realidade diária dos docentes e alunos, enquanto os superiores traçam estratégias para a educação da população geral. Em Portugal, o currículo nacional está estruturado em Aprendizagens Essenciais, as quais o compõem. Estas definem-se como:

o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (artigo 2.º, alínea b) (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

As Aprendizagens Essenciais definidas no currículo prescrito a nível nacional não impedem que seja considerada a incorporação de outros conhecimentos e competências não explicitamente contemplados nas mesmas, quer seja pelo docente, pelo departamento da escola ou mesmo pelos alunos, como relevantes para a realidade do ensino. Se bem que as aprendizagens essenciais prescrevem os objetivos mínimos a atingir por cada ano de escolaridade, está previsto na lei certo nível de autonomia e flexibilidade curricular (Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto), assim como mecanismos de participação dos docentes na construção do currículo (Duarte, 2021, p. 61). É neste princípio que assenta a flexibilidade curricular que poderei aproveitar para implementar o meu plano de intervenção.

As Aprendizagens Essenciais e outras aprendizagens podem ser articuladas com outras disciplinas para criar unidades didáticas transdisciplinares ou interdisciplinares (Diogo, 2021). Esta integração tem a denominação de articulação curricular horizontal: «A articulação curricular horizontal, também chamada de articulação interdisciplinar, diz respeito à relação entre as disciplinas ou áreas curriculares do mesmo ano de escolaridade.» (Diogo, 2021, 2p. 3). No caso do ensino de música, a articulação curricular horizontal produz-se de forma natural pelo facto de todos os alunos aprenderem um instrumento e utilizarem este conhecimento nas outras disciplinas, ou pelo facto de que as aprendizagens em Formação Musical visarem competências fundamentais de leitura e audição musical nas restantes disciplinas de música.

1.3 A avaliação

Como parte da minha Prática de Ensino Supervisionada, compete-me avaliar o desempenho dos alunos e a adequação dos meus métodos para a consecução das aprendizagens. Torna-se necessário entender os propósitos, tipologias e métodos de avaliação para traçar uma estratégia do processo avaliativo e integrá-lo na minha prática.

A avaliação serve uma multiplicidade de propósitos. Duarte (2021, pp. 137-140) discrimina as funções seguintes:

- Significação pedagógica: percepção do que os agentes consideram, ou não, importante;
- Informativa: sobre a qualidade ensino e o sucesso na aprendizagem;
- Regulação: optimização e melhoria do processo de ensino-aprendizagem;
- Pedagógica: incorporação da avaliação no processo de aprendizagem, fundamental para o conceito de avaliação formativa;
- Motivadora: influência sobre o auto-conceito e a relação com a aprendizagem;
- Certificadora: a capacidade para outorgar uma capacitação reconhecida socialmente, vinculada à avaliação sumativa;
- Controlo: instrumento de gestão disciplinar da turma, justificada pela função certificadora.

No ensino, podemos distinguir dois paradigmas de avaliação: o paradigma dominante, baseado na medição e que entende a avaliação como um produto; e o paradigma emergente, baseado na compreensão do processo pedagógico e da aprendizagem e que concebe a avaliação como um processo, (Duarte, 2021, pp. 135-136). Dada a complexidade do ensino da música e a multiplicidade de pedagogias e aprendizagens, é expectável que o paradigma dominante se demonstre insuficiente, pelo que é pertinente olhar para as novas perspectivas do paradigma emergente.

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem pode estar estruturada no tempo de forma síncrona, pois acontece ao mesmo tempo que a mediação pedagógica; ou assíncrona, porque tem momentos específicos antes ou depois da mediação didática (Duarte, 2021, pp. 141-143). Durante a duração total do processo de ensino-aprendizagem, pode-se estruturar a avaliação no tempo como sendo discreta, com momentos de avaliação específicos no fim de lapsos temporais relativamente longos, como um período letivo; continuada, com momentos de avaliação frequentes mas específicos inseridos entre períodos de mediação didática; e contínua, fundida com a mediação didática (Duarte, 2021, pp. 143-145). Duarte alerta que é uma concepção comum que a avaliação deve ter momentos específicos, o qual não é necessariamente assim (2021, p. 166).

O sentido pedagógico da avaliação distingue três possibilidades: pode ser diagnóstica, visando a análise inicial do contexto dos educandos¹; formativa, ligada à aprendizagem, que pode definir-se como uma «série de decisões que se vão projetar na procura de procedimentos e recursos alternativos para melhorar a compreensão, a motivação e o ritmo de trabalho» (Rosales López, 2009, p. 308); ou sumativa, de carácter classificatório, podendo servir como comparação quantitativa em relação a uma determinada regra ou expectativa (Santos Guerra, 2015), uma visão síntese das aprendizagens de um período concluído (Diogo, 2010) ou uma agregação cumulativa de diferentes avaliações anteriores (Hadji, 2001; Rosales López, 2014).

No caso da minha prática pedagógica, considereei não ser necessário realizar uma avaliação diagnóstica com um momento específico (Diogo, 2010), pois já iria desfrutar de um período de vários meses de observação de aulas. A avaliação sumativa é um requisito da escola mas, no meu caso, só me foi exigido para a turma de Teoria e Análise Musical, pois foi naquela que regi aulas, em exclusivo, durante mais tempo. Para o resto de disciplinas, foram os outros professores os responsáveis por lançar uma classificação. O foco da minha avaliação será, à partida, a formativa, com recurso a métodos que detalharei adiante para cada disciplina.

Em relação aos métodos de avaliação, gostava distinguir os não interferentes dos interferentes, segundo a classificação proposta por Duarte (2021):

- Não interferentes, são aqueles que procuram obter dados sobre o objeto de estudo sem interferir sobre o mesmo (Coutinho, 2011), tais como observação em aula e análise documental, por exemplo, de cadernos ou exercícios realizados por alunos, dossiers, portefólios²; ou
- Interferentes, que implicam a alteração da dinâmica regular de ensino-aprendizagem: como a entrevista ou as provas convencionais (p. ex. testes).

Como passarei a detalhar posteriormente, a minha avaliação baseou-se exclusivamente em métodos não interferentes.

1.4. As áreas disciplinares de Prática de Ensino Supervisionada

1.4.1. Teoria e Análise Musical

Teoria e Análise Musical tem como objetivo fornecer a componente científica do ensino profissional de música, sem desviar o foco do principal objetivo deste curso, que é o de formar instrumentistas. A disciplina aborda a teoria da música através da harmonia, forma, estilo, melodia e desenvolvimento melódico e contraponto, entre outros; e

¹ Apesar de que esta pode ainda adotar uma dimensão contínua (Hadji, 2001).

² Apesar de os exercícios e portefólios poderem ter sido entendidos como interferentes se os equiparássemos a testes que não são feitos em sala de aula, considero que estes projetos conformam a dinâmica regular da aprendizagem com recurso à prática, e que a sua dimensão dialógica através da realimentação do professor é a que provê, simultaneamente, uma dimensão didática e avaliativa.

estabelece uma relação com a prática por meio da análise, a composição dentro da própria disciplina, e da história da música e a prática instrumental em articulação horizontal (Diogo, 2021) com outras disciplinas.

Esta disciplina é encarada numa perspectiva articulada da teoria com a noção sobre a prática dos conceitos, sendo fundamental dar ênfase à aprendizagem dos constructos teóricos, nomeadamente, através da audição de repertório e/ou de excertos, em que a textura a quatro vozes é o mecanismo essencial unificador do ensino e da aprendizagem de processos e transversal aos diferentes módulos. (APEM, 2020d)

A EPME desenvolveu num documento curricular interno — currículo apresentado (Duarte, 2021, p. 53) — as Aprendizagens Essenciais da disciplina de TAM. Este currículo corresponde ao percurso clássico de TAM e especifica os pormenores do conteúdo, tais como movimentos artísticos e compositores, não incluídos nas Aprendizagens Essenciais.

De qualquer forma, apesar de se tratar do percurso clássico e de não contar com alunos de jazz na turma, a flexibilidade do currículo estruturado em aprendizagens essenciais permite a inclusão de alguns conceitos relativos à teoria jazz que possam ser úteis no percurso musical do aluno ou como ferramenta de análise harmónica aplicável a outros estilos.

Considero que vale a pena estabelecer um paralelismo com a disciplina de Análise e Técnicas de Composição, do ensino artístico especializado. Ambas as disciplinas são análogas, mas não equivalentes.

A primeira diferença diz respeito do objetivo da disciplina inserido dentro do propósito do ensino profissional de música:

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

(APEM, 2020d)

Esta definição contrasta com a proposta para a disciplina de ATC:

Esta arte [a música], pela sua natureza multidimensional, requer uma abordagem abrangente, que ultrapassa em larga escala o domínio técnico de um determinado instrumento. Para retirar todo o proveito da aprendizagem da música, é fundamental que seja oferecida ao estudante a possibilidade de conhecer os rudimentos da composição, em consonância com a sua evolução histórica. (APEM, 2020a)

A disciplina de ATC está estruturada de forma cronológica e pressupõe uma série de conhecimentos adquiridos na disciplina de formação musical, pois faz parte de um currículo mais alargado do ensino artístico. Cada um dos módulos de ATC está atri-

buído a um ano de escolaridade determinado. Por outro lado, TAM está estruturada em módulos, mas não em anos, começando com conceitos harmônicos mais primordiais. No entanto, os últimos módulos da disciplina de TAM já estão bastante correlacionados com a cronologia histórica e, portanto, coincidem largamente com as aprendizagens de ATC (APEM, 2020a, 2020b, 2020c e 2020d).

Apesar de, por norma, os alunos TAM não contarem com as bases curriculares obtidas na disciplina de Formação Musical durante o seu percurso académico precedente, é necessário certo conhecimento prévio de música, pois existem candidaturas e provas de admissão ao curso. Estas provas não são referidas no projeto educativo da escola, não obstante, estas existem, estando publicitadas no site da escola. As provas funcionam como filtro que dita conhecimentos mínimos para a disciplina no seu início no 10.º ano e que pode favorecer a progressão da disciplina até o fim do programa de estudos. Decorre do facto de a EPME ser uma escola com uma procura significativa na zona, que o nível de entrada e, portanto, os conhecimentos prévios, sejam altos. Porém, tal não significa que este nível de conhecimento seja equivalente ao de um percurso no Ensino Artístico.

Outra diferença notável é que TAM prevê ainda aprendizagens essenciais específicas para os estudantes de jazz, que não existe nas aprendizagens essenciais de ATC, mesmo que o percurso de jazz esteja contemplado no Ensino Artístico Especializado. Neste percurso, algumas aprendizagens específicas do percurso clássico são substituídas por contra-partes da teoria do jazz, ao mesmo tempo que outras se mantêm comuns aos dois percursos³. Apesar de que um programa único com a totalidade das aprendizagens poder ser demasiado vasto, é questionável a manutenção de estas aprendizagens separadas na sua totalidade. Da mesma forma que os estudantes de jazz estudam aprendizagens atribuíveis ao ramo clássico e que, sem dúvida, estas aprendizagens são importantes, considero que algumas aprendizagens típicas do jazz também poderão ser úteis para os estudantes de clássico, pelo que considero que vale a pena resgatar algumas destas AE para o ensino de TAM, seja qual for o ramo.

TAM viria a ser a disciplina em que desenvolvi o grosso do meu Projeto de investigação-ação através de algumas intervenções específicas durante as aulas, como detalharei mais à frente.

1.4.2. Introdução à composição

A disciplina de Introdução à composição é uma opcional do 9.º ano do Ensino Básico. Serve como primeiro contacto com as técnicas de composição e, caso os alunos não prosseguirem estudos de música no futuro, pode ser o único. Esta função de primeiro contacto torna suaviza as aprendizagens e a exigência, ao tempo que põe os

³ Vale a pena ressaltar que, havendo Aprendizagens Essenciais comuns ao ramo clássico e ao de jazz, as AE do ramo específico jazz estão indicadas como a exceção, e não a norma.

alunos em contacto com vários aspectos da composição relevantes para o seu desenvolvimento musical como instrumentistas.

A disciplina carece de documento de Aprendizagens Essenciais e, portanto, tem um desenho curricular livre. Não obstante, a EPME conta com um documento curricular interno⁴, que acautela que os alunos sejam capazes de escrever as primeiras composições ao mesmo tempo que interiorizam um leque de técnicas composicionais diverso e acessível.

Para esta disciplina, também reservei parte do meu plano de investigação-ação.

1.4.3 Práticas de conjunto

A disciplina de Práticas de Conjunto (PC) é característica do Ensino Profissional de Música que não se encontra em muitos outros percursos académicos, onde a cooperação entre pares assenta na própria definição da disciplina.

O desenvolvimento curricular desta disciplina também é livre. Ao contrário do que no caso de Introdução à Composição, a EPME não definiu conteúdos específicos para PC, mas sim alguns parâmetros relacionados em relação às áreas de competências para a disciplina⁵, que incluem a noção de pertença ao grupo musical e o papel como solista e/ou acompanhador, a capacidade para interpretar e improvisar, a sensibilidade para diferentes estilos musicais e a solidariedade pelo trabalho coletivo, entre outros.

Estes parâmetros dão ainda uma larga margem ao docente para definir e realizar os projetos da disciplina, embora, com frequência, o faça adaptando-os aos eventos que acontecem na escola, nomeadamente, apresentações públicas.

1.3. Observação das aulas

Para a observação das aulas utilizei o método da grelha de observação de fim aberto (Reis, 2011, p. 30), com especial foco em conteúdos, metodologias e interações em sala de aula. Esta grelha de observação servir-me ia para observar rotinas e soluções a determinados problemas da situação de ensino-aprendizagem.

A partir da observação das aulas, consegui entender a situação de cada turma e a relação do professor com a mesma, assim como entender a estrutura curricular modelada⁶ entre professores e alunos. Fruto da observação, descrevi o currículo modelado para cada disciplina e professor. Esta observação foi a base para a minha avaliação diagnóstica (Duarte, 2021, pp. 145-146) que orientou a minha intervenção pedagógica.

De seguida, detalhar-se-á cada uma delas, ordenando-as por grupo disciplinar, primeiramente as disciplinas de Práticas de Conjunto e, de seguida, as do ramo de composição. Em cada grupo disciplinar, apresentarei primeiro a disciplina do Ensino Básico e, seguidamente, a do Secundário.

⁴ Ver Anexo I.1.

⁵ Ver anexo I.3

⁶ Como definido anteriormente por Duarte (2021)

O detalhe a apresentar, por cada disciplina, segue os seguintes critérios: dados gerais da disciplina (ano de escolaridade, tamanho da turma e, se for pertinente, tipo de projeto), desenho curricular modelado pelo professor e pela escola para a realidade de ensino-aprendizagem, situação da turma (elementos recolhidos por observação considerados condicionantes do ponto de vista pedagógico) e análise descritiva da prática observada.

1.3.1. Práticas de Conjunto (PC) do nível Básico

Ano de escolaridade7.º ano

Tamanho da turma:17 alunos

Tipo de projeto:.....coro (até dezembro),
música de câmara (desde janeiro)

Desenho curricular modelado da disciplina

A regência desta disciplina esteve dividida em dois períodos por dois professores. Dado o desenho curricular livre da disciplina, cada professor optou por realizar um projeto específico durante a sua regência:

- Projeto 1: Apresentação pública de *A little jazz mass*, de Bob Chilcott (2004), para coro infantil; e
- Projeto 2: Apresentação pública de um espectáculo instrumental original em torno da figura de Luís de Camões (a propósito da celebração dos 500 anos de nascimento do escritor).

Situação da turma

Uma turma heterogénea de alunos de instrumento do ramo clássico.

- Havia vários alunos rapazes aos quais a voz estava a mudar. Um dos alunos tinha dificuldades para decidir o registo de oitava que devia utilizar.
- A turma era descontraída e, por vezes, barulhenta e com falta de atenção, embora não mais do que esperado para a idade dos alunos. No entanto, não era problemática nem difícil de controlar. O ambiente em sala de aula era saudável, regular.
- Não obstante, havia um aluno que tinha uma grande dificuldade em manter a atenção durante períodos prolongados.
- Alguns alunos mostravam entusiasmo com o repertório que estava a ser trabalhado.
- A turma era maioritariamente formada por raparigas. Na divisão por naipes no coro, isto significava que os rapazes ficavam com a voz de contralti, e as raparigas dividiam-se entre soprani I e II.

Descrição analítica das aulas observadas

Durante o projeto de coro, a rotina de ensaio em cada aula foi como se descreve de seguida.

O mais habitual era que, a seguir à marcação de presenças, se dedicasse meia hora da aula ou mais à respiração, alongamentos e vocalizes, os quais transcrevi para

referência futura. O resto da aula estava dedicado aos ensaios corais de *A little jazz mass*. Os alunos conhecem as 3 posições para ensaiar, a posição 1 é sentada, a 2 é «em posição de violoncelista» e a 3 é em pé. A professora foi trabalhando os andamentos por ordem de prioridade, tendo em conta a eventualidade dos alunos não serem profícuos em montar os andamentos mais complexos — o que, felizmente, terminou por não se concretizar no concerto. Os alunos tinham facilidade de leitura mas, mesmo assim, por vezes, o avanço dos ensaios era lento.

Era frequente, durante o ensaio, dividir a turma por naipes por períodos breves. Esta técnica tem a desvantagem de os alunos que não cantam estarem em inatividade, o que os pode levar a desconcentrar-se, a dispersarem-se da aula, ou seja, a falar e incomodar os que estão a cantar. Isto era particularmente notório em alguns rapazes.

Alguns aspectos trabalhados durante as aulas foram a capacidade de se ouvirem mutuamente, a regulação da dinâmica e a colocação da voz. Alguns rapazes estavam a experimentar a mudança de voz e tinham problemas para afinar. Inclusive, houve um rapaz que não conseguia decidir em que oitava cantar, andando a saltar entre uma oitava e outra, conforme apontei anteriormente.

A minha participação foi convocada constantemente desde o início da observação. Por exemplo, às vezes a professora comentava questões musicais e introduzia-me na discussão, tais como o nome das notas em castelhano, as diferenças na análise entre Lisboa e Porto e a utilidade da cifra. Neste último caso, aproveitou para demonstrar como se podem harmonizar acordes e fazer um exercício onde os alunos tinham que adivinhar a tonalidade a partir de uma harmonia dada.

Por outro lado, desde a primeira aula, ofereci-me para acompanhar os alunos no piano (depois de uma semana de prática, pois não era capaz de ler a partitura proficientemente a primeira vista), e assim o fiz até o dia do concerto. Nos primeiros ensaios observados, os alunos frequentemente cantavam sobre as gravações ou com o acompanhamento ao piano da professora, apesar de que, dada a exigência da partitura, tornava-se difícil dirigir e tocar ao mesmo tempo.

O concerto realizou-se no dia 14 de dezembro na academia, na sala Mário Neves. Os alunos tinham trabalhado muito bem durante o semestre e a direção da professora foi impecável, o que se traduziu numa apresentação pública muito bem sucedida. Alguns alunos ainda tinham dificuldade em saber estar em palco no momento da preparação, mas comportaram-se muito bem durante o concerto.

Das minhas observações, conclui que a rotina de ensaio funcionou bastante bem para a consecução do projeto, pois os alunos sabiam o que haviam de esperar de cada aula e que interromper os ensaios iria complicar o trabalho para todos. Não obstante, a dinâmica de ensaios não permitia resolver problemas individuais ou de naipe sem parar o resto da turma. Isto é algo habitual nos ensaios de coro, e não há grande

solução sem dividir a turma em várias salas e professores, por naipes, ou de trabalhar com alunos individualmente fora das aulas. Mesmo assim, acho que a professora fez um excelente trabalho em balançar o trabalho de *tutti* e de naípe.

É de ressaltar que, apesar de haver alguns alunos com dificuldades específicas, a professora nunca parou o ensaio para trabalhar com um aluno em particular. Se o tivesse feito, em meu entender, teria posto o foco num aluno específico e nos seus problemas para cantar, o que podia ter sido prejudicial para o seu auto-conceito e para o seu desempenho. Em lugar disso, optou por trabalhar os naipes quando achava que havia um ou vários cantores com problemas, ou seja, optou por estratégia coletiva de resolução de problemas e de ultrapassagem de dificuldades.

As aulas de música de câmara começaram no novo ano, a seguir às férias de Natal, com um novo professor. Ao contrário das aulas de coro, não havia uma rotina tão marcada, pois privilegiou-se o envolvimento num processo de criação em várias fases, todas elas bastante diferentes.

O professor quis valorizar os artistas portugueses e, para isso, antes de introduzir o projeto do período, mostrou músicas de vários artistas. Tocou e pediu para cantarem uma música do compositor português António Pinho Vargas, uma melodia harmonizada em cifra chamada *Dança dos pássaros*, reproduziu uma música de Bernardo Sasseti e, posteriormente, assinalou uma característica comum a ambas: continham uma linha melódica simples.

Este prelúdio serviu para introduzir o projeto. Aproveitou a comemoração, em 2024, do quicentenário do nascimento de Luís de Camões para fazer uma composição que celebrasse a vida do escritor-poeta, que seria apresentada publicamente perto do final do ano letivo numa apresentação solidária.

A partir daqui, durante a primeira parte do projeto, as aulas viriam a ser uma trovada constante de ideias, em várias fases. Logo, na primeira aula, foi proposto começarem a pensar em factos sobre a vida de Camões que podiam servir como ponto de partida, como o de ter perdido um olho durante uma batalha ou o de ter salvo o manuscrito de *Os Lusíadas* de um naufrágio enquanto, alegadamente, deixava para trás a namorada. Para tomarem contacto com a lírica de Camões, o professor pediu para, por grupos, pesquisarem poemas na internet e decorarem-nos para recitá-los. Este trabalho por grupos viria a ser uma constante durante o processo de criação em todo o período.

Nas aulas seguintes, começaram as primeiras tentativas de criação sobre poemas de Camões, com melodias simples, improvisadas na hora, a serem tocadas a uníssonos por toda a turma. Foi neste momento que iniciei a minha ajuda no piano para fazer um acompanhamento harmónico que sustentasse as ideias que estavam a desenvolver.

Nas aulas subsequentes, a turma foi dividida em 5 grupos, que foram distribuídos em diferentes salas. Cada grupo foi desafiado a escolher um aspeto da vida de Camões e a desenvolver uma pequena ideia musical em torno do mesmo, com a única regra de que não haveria regras. Foram estes os primórdios dos excertos que finalmente se utilizariam no concerto. Nesta fase, o professor pediu a minha ajuda para supervisionar cada um dos grupos com visitas regulares às salas. No fim de cada sessão de trabalho de criação, foi pedido que os alunos fizessem uma apresentação à turma das ideias enquanto o professor os gravava, para ser possível ficar-se com um registo. Não obstante, quando não era possível gravar, o professor pedia para serem os alunos a manterem o registo de uma aula para a seguinte, para não perderem a progressão do trabalho feito.

Com as ideias mais ou menos estabelecidas, começaram a serem orquestrados alguns excertos com a turma em conjunto e sob a orientação do professor, incluindo o recurso à improvisação, que seria posteriormente trabalhada por mim. Nas aulas seguintes, começaram os ensaios propriamente ditos, denotando-se que o espectáculo se ia cristalizando numa partitura que seria modificada todos os dias enquanto os ensaios iam decorrendo. Finalmente, o espectáculo faz-se no dia 2 de maio no Auditório de Espinho, em conjunto com outras turmas da escola, e contou com o meu apoio enquanto pianista.

Observei durante estas aulas que o controlo sobre a turma era mais complicado, pois não havia uma rotina tão definida como nas aulas de coro. Era comum que determinados alunos estivessem a falar ou a tocar o seu instrumento quando deviam estar em silêncio, e parecia que era um comportamento que tinham dificuldades em controlar.

Não obstante, os alunos tiveram, desta forma, contacto com processos criativos muito diferentes e uma sensação de conquista importante, que se materializou num espectáculo que podiam classificar como próprio. Acho que isto é extremamente importante para o auto-conceito, para o espírito de equipa e para entenderem como funciona um processo de criação coletivo.

1.3.2. Práticas de Conjunto (PC) do nível Secundário

Ano de escolaridade11.º ano
 Tamanho da turma6 alunos
 Tipo de projetoCombo de jazz

Desenho curricular modelado da disciplina

O desenho curricular desta disciplina também é livre e, neste caso, consistia na criação de um combo de jazz com alunos fundamentalmente de percussão. Os alunos tiveram como projeto a participação num concurso de combos, que viria a realizar-se na Casa da Música, no dia 20 de março.

Situação da turma

O grupo é um combo de jazz de 6 elementos, maioritariamente formado por percussionistas. A composição do grupo é diferente para cada música.

- Com exceção da baterista, a maior parte deles não tinha formação em jazz e estava a aprender a improvisar e a ler cifra.
- Algum dos percussionistas e o guitarrista tinham especiais dificuldades para improvisar. Porém, outro dos percussionistas tinha bastante facilidade, apesar do jazz não ser a sua principal linguagem musical.
- Os alunos eram disciplinados e concentrados durante os ensaios.

Descrição analítica das aulas observadas

As aulas seguiam uma rotina bastante clara: ensaio de 2-3 temas que nesse momento estavam a ser ensaiados, fazendo várias passagens e dando indicações para resolver os problemas dos músicos individuais. Aproveitavam-se estes ensaios para definir os pormenores da forma e quem fazia os solos em cada ocasião.

Dado que a maior parte dos estudantes não era da área do jazz, notavam-se bastantes problemas para tocar este tipo de música e para improvisar. O professor insistia na importância do estudo em casa, sem o qual, seria impossível avançar nos ensaios. Este viria a ser o aspeto no qual se pôs um ênfase maior. O ambiente nas aulas era informal, mas exigente. Os comentários do professor visavam a intenção e emoção da interpretação, a adequação dos solos e dos acompanhamentos à harmonia dos temas, a comunicação entre os membros do grupo durante a interpretação e a discussão em conjunto sobre a forma, entre outros.

Observei ainda que a utilização da ironia nos comentários aos alunos, numa atitude de camaradagem, pode fomentar o espírito de grupo. Contudo, se for sentida de forma crítica, pode condicionar de forma menos positiva a auto-estima das pessoas. Se for este último caso, a motivação para os alunos melhorarem passa a ser extrínseca.

Sendo que a turma é reduzida e o papel de cada músico, ao contrário de num coro, é individualizado, é possível dar indicações a cada um dos músicos, sem pôr a turma a focá-los especificamente, e colocá-los numa posição de compromisso. Afinal, cada um está a fazer o seu papel, que é diferente do dos outros, pelo que ninguém pode fazer o seu trabalho (melhor ou pior).

1.3.3. Introdução à composição (IC)

Ano de escolaridade9.º ano

Tamanho da turma 18 alunos

Desenho curricular modelado da disciplina

A organização curricular da disciplina é livre e está definida pela própria escola⁷. Está dividida em 3 grandes blocos: o sistema modal e o contraponto, o sistema tonal e as funções harmónicas e as sonoridades do século XX.

A disciplina aborda estes conteúdos de forma superficial, a modo de introdução, sem que o foco da aprendizagem seja a aplicação rigorosa das regras, mas sim uma aproximação às mesmas como material para brincar com a música.

Situação da turma

- Os alunos, na sua maior parte, participavam na aula e na resolução dos problemas que o professor propunha.
- A turma era descontraída e frequentemente provocava algum alvoroço, mas não mais do que é considerado próprio para a idade. No entanto, não era problemática nem difícil de controlar. O ambiente em sala de aula era saudável, regular.
- Uma das alunas era familiar de um compositor, e frequentemente fazia observações que davam conta do conhecimento adquirido por esta via.
- Um dos alunos não mostrava qualquer interesse na disciplina nem queria seguir o percurso de música.

Descrição analítica das aulas observadas

A minha observação decorreu durante o primeiro módulo: modos e contraponto Fux. Durante este período, a rotina das aulas envolvia a correção de alguns trabalhos selecionados dos alunos, a criação de *cantus firmus* modais e a realização de contraponto de forma interativa e conversacional, seguindo grosseiramente as regras de Fux. No fim da aula, era habitual haver um momento de audição de música que tivesse alguma característica especialmente relevante.

Durante o decurso das aulas, o professor foi introduzindo conceitos tais como as diferentes espécies do contraponto Fux, as dissonâncias e o seu tratamento, questões estéticas e desvios da técnica ortodoxa para falar de outras opções musicais.

O estilo das aulas foi sendo essencialmente conversacional e lúdico. Os exercícios e explicações feitas em aula eram um diálogo constante entre professor e alunos, e a música era tratada e manipulada como se fosse plasticina, brincando-se sem medo de cometer erros. As regras da composição foram sendo introduzidas aos poucos, sempre de forma relaxada e primando-se pelo sentido estético sobre a prescrição técnica. Pequenas restrições foram sendo incorporadas enquanto se mantinha o espírito geral de manipulação livre, transitando assim pouco a pouco do *paidia* ao *ludus* (ver [secção 3.2](#)).

O professor cooperante explicou-me que esta abordagem é propositada. O intuito dele é que os alunos gostem da composição e que tenham uma relação saudável com a matéria. Pensa que um aluno que não mostra interesse não deve ser punido por

⁷ Ver Anexo I.1.

isso, porque isso eliminaria a possibilidade de o motivar para a disciplina. Sabia que há vários alunos que tencionariam abandonar a formação musical e em nada ajudaria ser-se excessivamente exigente.

Como resultado, verificou-se que a relação entre o professor e os alunos era bastante próxima. A interação era feita a partir da brincadeira, com recurso à ironia sobre as suas competências e comportamentos, mas nunca de forma vexatória. A existência de faltas disciplinares marcaria o necessário distanciamento. Os alunos pareciam responder bem a este ambiente de aprendizagem e pareciam desfrutar das aulas.

Achei interessante o facto de uma seleção de trabalhos ser corrigida para e com toda a turma. Isto tem vários efeitos positivos: a aprendizagem com o trabalho dos colegas com a possibilidade de observarem a forma de encarar o mesmo problema, e a exposição ao escrutínio público, importante para desenvolver um sentido de confiança e de aceitação da crítica. Este aspeto é comum na prática pedagógica deste professor.

1.3.4. Teoria e Análise Musical (TAM) do nível Secundário

Ano de escolaridade12.º ano

Tamanho da turma11 alunos.

Desenho curricular modelado da disciplina

Ao contrário das restantes disciplinas, Teoria e Análise Musical tem as suas Aprendizagens Essenciais descritas, pelo que o currículo modelado e real (Duarte, 2021) deve tê-las em conta. A disciplina está estruturada em 9 módulos a distribuir em 3 anos de escolaridade. O currículo desta disciplina está mais organizado e é comparativamente mais complexo que o do resto de disciplinas nas quais participei⁸.

Situação da turma

Turma em regime integrado com 11 alunos.

- Os alunos estão com constrangimentos de tempo por causa dos estágios e das provas de acesso ao Ensino Superior, e nenhum manifesta interesse/vontade em continuar estudos de composição.
- Há dois alunos que faltam regularmente às aulas. Um deles já têm reprovação por faltas.
- Não obstante, há um grupo sólido de alunos demonstra interesse de forma consistente.

Descrição analítica das aulas observadas

A observação de aulas correspondeu às aprendizagens do módulo 8, coincidindo, maioritariamente, com a teoria da música romântica.

Para sustentar as explicações e dar exemplos musicais e exercícios, o professor utilizava um manual que projectava na tela da sala de aula e que os alunos também tinham. Todos contavam com computador durante as aulas, que utilizam para seguir o

⁸ Ver Anexo I.2.

livro electronicamente e para realizar os seus próprios exercícios com o programa MuseScore⁹.

As aulas tinham mais momentos expositivos do que as aulas de Introdução à Composição, o que se justifica pela maior complexidade das aprendizagens. Mesmo assim, a aprendizagem era igualmente conversacional, os alunos deviam responder às questões lançadas pelo professor e havia momentos de audições ou resolução coletiva de exercícios. Também era frequente os alunos terem fichas de trabalho para resolverem ou partituras para analisarem. Estes exercícios costumavam realizar-se na sala de aula e os alunos contavam com a ajuda do professor, quando solicitado ou enquanto ia supervisionando o desenvolvimento dos trabalhos de cada um dos alunos.

Esta disciplina tinha momentos de avaliação específicos na forma de projetos e de testes, o que não acontecia no resto das disciplinas da PES. Questionei-me sobre se era uma forma adequada de avaliar as aprendizagens de TAM ou se o recurso à observação de aula, trabalhos em sala de aula e projetos de composição seriam suficientes para aferir as aprendizagens.

Um problema recorrente nestas aulas era que os alunos tinham outros compromissos da escola, nomeadamente estágios, que faziam com que faltassem com frequência. Durante este período tive a oportunidade de observar um aluno que desfrutava demonstrar que sabia, e isto ser uma motivação para ele, e que há outros que claramente teriam um interesse genuíno na disciplina e estariam motivados para aprender.

O nível de ensino, a idade dos alunos — e, em consequência, a sua capacidade para o estudo e autonomia — eram fundamentalmente diferentes dos da disciplina de Introdução à Composição do Ensino Básico. Era-lhes exigido maior responsabilidade e esforço no estudo e nos resultados, não obstante estar-se perante um nível de desenvolvimento com maior capacidade para lidar com o nível de exigência. As críticas foram sempre construtivas e havia um incentivo à melhoria constante face aos trabalhos realizados, tendo-se dado sempre a oportunidade de entregar uma versão mais apurada.

O professor mantinha uma relação próxima com os alunos, usando o humor e ironia. Não obstante, uma maior exigência envolvia frequentemente uma maior seriedade na relação professor-aluno, também influenciado pelo facto de estarmos a considerar, por um lado, um nível etário próximo da idade adulta e, por outro, haver uma maior paridade na relação devido à maturidade dos alunos.

A possibilidade de observar disciplinas análogas (TAM e IC) em dois níveis de ensino diferentes deu-me a perspectiva de como abordar conteúdos semelhantes adequados à idade e ao desenvolvimento dos alunos e a manter uma atitude em relação a

⁹ Software gratuito de notação musical, disponível em musescore.org

eles concordante com a responsabilidade exigida, mantendo sempre o máximo do respeito mútuo para um ambiente de ensino saudável¹⁰.

¹⁰ Também tive a oportunidade de observar algumas aulas do 11.º ano que não estavam planificadas no meu estágio.

Os métodos das aulas eram semelhantes aos do 12.º ano, mas centrados nas técnicas do coral ao estilo de Bach, o tratamento das dissonâncias, a condução de vozes, os acordes de dominante secundários, entre outros. O tamanho da turma era maior, pelo que era mais difícil rever os trabalhos de todos os alunos. Mesmo assim, sempre se dedicava um tempo à correção destes. O estilo também era expositivo-conversacional e a relação com os alunos era próxima.

Os conteúdos ainda eram muito dependentes de regras e as aulas eram prescritivas, no sentido de se centrarem em aprender primeiro a regra e o sistema. Isto contrastava com a abordagem de Introdução à Composição que, como já tinha referido, passava por moldar a música de forma livre a introduzir as regras aos poucos.

Capítulo 2

Prática de Ensino Supervisionada

A minha Prática de Ensino Supervisionada desenvolveu-se durante cinco meses nas já referidas e apresentadas disciplinas de Práticas de Conjunto, Introdução à Composição e Teoria e Análise Musical, sequentemente à respetiva componente de observação das aulas. Privilegiou-se desenvolver uma PES intrinsecamente relacionada com o projeto de investigação-ação delineado.

Assim, a planificação da PES assentou no princípio de flexibilidade curricular (Duarte, 2021), privilegiando-se uma metodologia ativa (Barkley, 2010) — com recurso específico ao jogo e à ludicidade — e o ensino centrado no aluno (Rogers, 1972), baseado na abordagem construtivista, especialmente, no desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978) e avaliação contínua, bi-direcional e de carácter formativo (Duarte, 2021).

Por conseguinte, neste capítulo, descreve-se, por cada disciplina, a minha participação/intervenção no decurso regular das mesmas, bem como se procede a uma reflexão em torno das adaptações feitas ao currículo em função das observações realizadas e do projeto de investigação.

2.1. Estrutura da Prática de Ensino Supervisionada (PES)

O meu estágio foi estruturado em torno de disciplinas do ramo de composição e análise, por um lado, e de práticas de conjunto, por outro. Para cada um dos ramos, participei em turmas com alunos do nível básico e do secundário, conforme já apresentado.

A minha intervenção nas aulas foi coordenada com cada um dos professores responsáveis em função do projeto curricular específico para cada disciplina e da sua flexibilidade. A minha intervenção não devia pôr em causa os projetos para cada uma das disciplinas. Pelo contrário, deviam ser uma mais-valia e potenciá-los. Por esta razão, o tipo de intervenção nas aulas foi variável, oscilando entre a cooperação com o professor e a lecionação de aulas completas.

Calendarização da PES

Tabela 1: Calendarização da PES

Data	Turma	Evento
12-10-2023	TAM 12.º	Início da observação de aulas
12-10-2023	IC 9.º	Início da observação de aulas
2-11-2023	PC 7.º	Início da observação de aulas do projeto de coro

Data	Turma	Evento
Dezembro de 2023	Todas	Seleção das aprendizagens e planificação do plano de ação
Dezembro de 2023	Todas	Calendarização das atividades propostas
14-12-2023	PC 7.º	Aula experimental: montagem do arranjo de <i>Happy</i> .
14-12-2023	PC 7.º	Concerto <i>A little jazz mass</i> .
4-1-2024	IC 9.º	Início da Prática de Ensino Supervisionada em regime de docência partilhada
4-1-2024	TAM 12.º	Início da Prática de Ensino Supervisionada em regime de docência exclusiva
2-1-2024	PC 7.º	Início da Prática de Ensino Supervisionada em regime de colaboração do projeto de música de câ-
16-1-2024	PC 11.º	Início da observação de aulas
20-3-2024, 22-3-2024, 7-3-2024, 22-4-2024, 16-5-2024	Todas	Aulas supervisionadas
22-3-2024, 7-3-2024	TAM 12.º	Projeto de intervenção
7-3-2024	TAM 12.º	Fim da Prática de Ensino Supervisionada
7-3-2024	IC 9.º	Fim da Prática de Ensino Supervisionada
20-3-2024	TAM 12.º	Recolha de dados dos questionários
22-4-2024	PC 11.º	Fim da Prática de Ensino Supervisionada
2-5-2024	PC 7.º	Concerto EPME solidária
16-5-2024	PC 7.º	Fim da Prática de Ensino Supervisionada

2.1.1. Práticas de Conjunto (PC) do nível básico

Como esta turma teve uma regência partilhada com projetos muito diferentes, a minha intervenção tinha forçosamente de ser igualmente diversa.

No caso do primeiro projeto, o espectáculo para coro infantil, a minha intervenção foi bem mais condicionada, nomeadamente durante os ensaios, pois o método de ensaio era mais rígido pela natureza do repertório e do espectáculo. Neste sentido, a professora cooperante e eu acordamos ser mais produtivo realizar uma aula livre depois dos ensaios para o espectáculo. Reservei para este momento um trabalho mais descontraído e lúdico dentro da prática coral.

Para a minha intervenção, quis fazer um arranjo do tema *Happy*¹¹, de Pharrell Williams. A minha intenção foi a de pôr em destaque a agência e a interação na interpretação coral. Por esta razão, o arranjo e a aula foram concebidos para introduzirem elementos de expressão livre, tanto na interpretação como na direção.

A eleição da música obedeceu a vários fatores: facilidade e familiaridade da melodia e a harmonia e relação com um filme com que os alunos podiam potencialmente estar familiarizados e gostar. A minha hipótese consistiu em defender que esta estratégia catalisaria a aprendizagem da música e fomentaria a motivação.

Em relação à expressão e interpretação, incorporei técnicas para favorecerem a descontração e o foco, que teriam como resultado uma melhor projeção e afinação. Pedi os alunos para cantarem, de forma descontraída, fazendo de conta que eram diferentes personagens (um cantor de ópera, um gorila, Taylor Swift, etc).

Na parte de direção, pedi para alguns alunos voluntários dirigirem o coro com técnicas próprias do *Sound Painting*¹². O facto é que alguns dos alunos já tinham tido oficinas de *Sound Painting* e conheciam a técnica. Apesar de não incluir improvisação do material musical, os alunos podiam dirigir a interpretação alterando a forma, a dinâmica e a expressividade.

Já no caso do segundo projeto consistente na criação de raiz de um espectáculo, a situação foi diferente. Um desenvolvimento curricular baseado na criação dava-me margem de manobra para integrar no currículo uma abordagem mais lúdica e livre. Mesmo assim, não podia assumir muitas aulas por inteiro, sob pena de pôr em causa o fluxo criativo concebido pelo professor cooperante, por isso, as que assumi deviam encaixar dentro do processo criativo. Em regime de cooperação, acompanhei e aconselhei os grupos mais pequenos segundo as indicações do professor cooperante e apoiei os ensaios como pianista.

O desenvolvimento das aulas para este projeto foi o descrito no [capítulo 1](#), pelo que passo a descrever ao pormenor a minha intervenção.

No momento em que o professor dividiu os alunos em grupos para trabalharem em diferentes segmentos do espectáculo, tive a primeira oportunidade de intervir. Durante os trabalhos, o professor cooperante e eu assumimos rodar pelas diferentes salas onde estavam a trabalhar para orientá-los e ajudá-los. Desta forma, cada grupo recebia, com certa frequência, a visita de dois professores diferentes, com as suas respetivas ideias. Particularmente, ajudei-os com questões de composição, tentando desbloqueá-los quando tinham dúvidas ou orientá-los para a adaptação ao tema do concerto; assim como em questões de notação, quando precisaram de colocar em pauta as suas ideias para a apresentação à turma.

¹¹ Pharrell Williams, do álbum G.I.R.L., 2013, Back Lot Music, I Am Other, Columbia

¹² Técnica desenvolvida por Walter Thompson (2020) consistente na utilização de gestos pré-definidos para dirigir uma improvisação de grupo.

Para o exercício destas orientações, procurei sempre perceber qual era a intencionalidade por trás de cada decisão. Por exemplo, qual era a relação com a vida ou obra de Camões, ou a escolha de determinadas estruturas e combinações rítmicas. Alguns alunos tinham problemas em compor para o instrumento ou para interpretar o que tinham composto. Outros estavam bloqueados nalgumas ideias. E alguns até tinham conflitos com a escolha de algumas palavras como, por exemplo, «negro», por considerar que tinha conotações racistas. Para cada excerto ou problema que me apresentavam, dava sugestões sobre como podiam encarar o trabalho ou transformar algumas ideias, especialmente aquelas que julgava menos potencializadoras, e discutia com eles os dilemas e bloqueios que iam surgindo. Depois da minha intervenção, deixava-os discutir e trabalhar sozinhos.

Com o processo de criação relativamente avançado, o professor cooperante pediu-me que desse uma aula completa sobre improvisação, em que aproveitei para introduzir técnicas de *Sound Painting*.

Ao contrário do que tinha acontecido durante as aulas de coro, o material musical utilizado para esta improvisação provinha do trabalho que tinham vindo a desenvolver. O método foi o seguinte: os voluntários pegaram em material musical elaborado pelo grupo ao que pertenciam e atribuíram números a cada motivo, até três motivos. O maestro (um/uma aluno/a voluntário/a) podia escolher um músico ou grupo de músicos para tocar, parar, variar o que estava a tocar, improvisar livremente ou improvisar tocando e/ou desenvolvendo algum dos três motivos. Também reforcei alguns gestos que já tinham visto na sessão anterior, como alterar a dinâmica, e aprenderam alguns novos, como tocar notas longas, desenvolver o que estiveram a tocar ou tocar de forma pontilhista.

Semelhante ao que foi realizado nas aulas de coro, o *Sound painting* permitiu-me manipular a música em tempo real, quebrando a sua linearidade e fazendo com que se ultrapassasse a mera execução com agência e envolvimento. Parte das técnicas e ideias surgidas desta aula foram incorporadas no processo composicional e no espectáculo.

Semanas depois do espectáculo, já com o ano letivo a terminar, o professor sugeriu que desse uma aula ainda sobre o material musical que tinham criado. Com base nesta indicação, e de acordo com o meu projeto de investigação, adotei uma estratégia lúdica-criativa (*poiesis*). Pedi os alunos que fizéssemos uma reflexão sobre o material, na forma de realização de pequenos arranjos para grupos de câmara. O objetivo era o de desenvolver uma capacidade nova: o arranjo. Esta nova habilidade estaria inserida na sua região de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978) por duas razões:

1. O processo de criação já era familiar para eles, só que, desta vez, teriam que aplicá-lo a música preexistente.

2. Conheciam muito bem o material musical depois de se terem envolvido profundamente com o mesmo no processo de concepção, criação, ensaio e apresentação pública. Por isso, não precisavam aprender uma música nova para criarem um arranjo: já o tinham na ponta dos dedos.

Aos alunos foi-lhes pedido que fizessem uma colagem de diferentes partes da música, podendo transformá-las à vontade, e que fizessem uma pequena obra de dois minutos. Depois, deviam descrever brevemente à turma que tinham feito e tocá-lo.

Durante o desenvolvimento do processo de criação, os quatro grupos tiveram o meu acompanhamento com uma estratégia semelhante à que tinha praticado durante a criação: com conselhos sobre as diferentes estratégias criativas que podiam seguir. Sugerir que utilizassem a justaposição de motivos, a intercalação de elementos de uns e outros, ou que os tocassem em simultâneo.

Os resultados desta atividade foram, no geral, bons, exceptuando um grupo onde a articulação entre eles não tinha sido muito bem sucedida, pois havia vários alunos que nem tinham que tocar e, os que tocavam, não tinham claro quando deviam fazê-lo. A discussão posterior com este grupo revelou que não tinham realmente colaborado e que alguns alunos estavam à espera de indicações dos outros, pois tinham desistido de intervir. No entanto, os restantes grupos trouxeram ideias muito interessantes e demonstraram que a colaboração entre eles tinha sido efectiva.

2.1.2. Práticas de Conjunto (PC) do nível Secundário

Neste nível, a minha intervenção consistiu exclusivamente no seguimento do plano curricular do professor cooperante. Este dividiu-se entre a preparação para o concurso de combos da Casa da Música e a preparação do resto repertório para as aulas. Não houve um regime de cooperação durante as aulas, embora durante a observação tenha feito intervenções pontuais com alunos que tinham alguns problemas, com o intuito de resolvê-los sem interromper o fluxo das aulas¹³.

Durante a observação de aulas, tive a oportunidade de verificar o nível de familiaridade com a linguagem do jazz de cada um dos alunos. Quando foi a minha vez de ministrar as aulas que serviriam para a preparação para o concurso, procurei fornecer técnicas, para os temas que estavam a preparar, que servissem para colmatar estas deficiências, adaptadas ao seu nível, com recurso ao diálogo e à crítica construtiva. Estas estratégias procuravam dar resultados com conselhos simples e fáceis de aplicar. Desta forma, procurava estimular a confiança dos músicos na sua interpretação. Segundo a minha observação, estas estratégias provaram-se eficazes, pelo que continuei a aplicá-las durante o resto de aulas ministradas após o concurso.

¹³ Por exemplo, quando um aluno se enganava sistematicamente num acorde.

Os temas trabalhados foram *Caravan*, *Blue Bossa*, *Isn't She Lovely*, *Take the "A" Train* e *St. Thomas*¹⁴. Para o tema *Caravan*, que tem uma secção A relativamente simples harmonicamente, pedi que escolhessem três notas da escala que achassem relevantes para o seu solo e que improvisassem com as mesmas, desenvolvendo motivos com esta restrição. Progressivamente, iriam incluindo notas novas, desenvolvendo os solos. Para os temas *Blue Bossa*, *St. Thomas* e *Take the "A" Train*, mais complexos harmonicamente, propus que se focassem na escala da tonalidade principal, tendo em conta apenas as notas que mudam nos momentos em que os acordes exigem outras escalas. Por último, com *Isn't She Lovely*, tinha planeadas algumas técnicas contrapontísticas mas, vistas as dificuldades que os alunos tinham com os solos, decidi fazer uma estratégia híbrida das duas anteriores.

Visto que, para esta disciplina, tive muita menos flexibilidade curricular, não incorporei novidades em relação à aprendizagem lúdica. No entanto, esta abordagem não esteve totalmente ausente. Tal como já tinha referido na minha tese de mestrado (Lucas, 2022, p: 24), a improvisação pode ser considerada um tipo de jogo de criação ou *poiesis*. Foi por isso que direcionei os meus esforços para fornecer técnicas para melhorar a improvisação.

Estas técnicas foram adaptadas ao nível dos alunos, tentando identificar a sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978). Para isso, procurei técnicas que fossem assimiláveis tendo em conta a habilidade de cada músico. Quis conseguir com isto que o nível de envolvimento entrasse no canal de fluxo ou *flow*, tal como definido por Csikszentmihalyi (1990), que se consegue quando a exigência se adequa à destreza.

Durante a minha intervenção, dei sempre importância a manter uma atitude construtiva, procurando orientar os alunos através dos seus erros e acertos. Na medida em que iam assimilando as aprendizagens que ia transmitindo, ia aumentando o nível de exigência, procurando sempre que se sentissem confortáveis e que desfrutassem a tocar.

Um dos desafios destas aulas era não perder o foco no grupo ao me focar em cada um dos alunos. Por vezes, foi necessário tomar distância da interpretação de uma pessoa concreta e ouvir como o grupo se comportava no seu conjunto. Senti que isto requer um bom nível de destreza, experiência e familiaridade com os combos. Outro desafio foi não descuidar aqueles alunos que estavam mais avançados ou precisavam de menos ajuda. Era preciso também identificar a sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978) para propor desafios à altura.

¹⁴ *Caravan*: Juan Tizol, Duke Ellington e Irving Mills, 1936; *Blue Bossa*: Kenny Dorham, 1963, do álbum *Page One*, Blue Note; *Isn't She Lovely*: Stevie Wonder, 1976, do álbum *Songs in the Key of Life*, Tamla; *Take the "A" Train*: Billy Strayhorn, 1939; *St. Thomas*: Sonny Rollins, 1956, do álbum *Saxophone Colossus*, Prestige.

Por último, senti que não havia grande colaboração entre os diferentes músicos. Não os vi conversarem nem ajudarem-se. Retiro desta experiência que, se tiver que assumir a regência de um grupo assim, este seria um aspeto importante a trabalhar logo desde o início.

2.1.3. Introdução à Composição do nível Básico

Neste âmbito, a minha intervenção foi fundamentalmente durante o segundo período onde, segundo o plano curricular estipulado pelo professor regente, os alunos iriam abordar a harmonia. Assumi as aulas deste segundo período, que lecionei conjuntamente com o professor regente em regime de colaboração e onde íamos discutindo aula a aula as estratégias para as aulas seguintes.

O professor e eu concordamos em integrar o conceito de cifra jazz, que não faz parte do ensino clássico da música nem dos documentos orientadores da EPME para a disciplina, pois achamos que era uma boa ferramenta para a compreensão da harmonia e seria algo que iria incorporar no meu plano de intervenção. Portanto, foram feitas adaptações curriculares nesse sentido.

O estilo das aulas continuou a ser interativo e dialogado, como tinha sido até o momento, no período onde estava apenas a observar as aulas. Quando havia exercícios propostos para casa, as aulas incluíam a correção de alguns deles, fundamentalmente os daqueles que queriam ter o seu exercício revisto pelos professores em sala de aula. Os exercícios eram quase sempre apresentados em formato MuseScore, o que permitia a sua audição ao vivo¹⁵, embora alguns alunos preferiram utilizar uma digitalização do exercício escrito em papel.

Na primeira sessão, introduzi as cifras básicas e os princípios da sua elaboração. Coloquei vários exemplos de notação para converterem em cifra e vários de cifra que deviam ser transcritos em notação. Apesar de que o conceito não ser completamente estranho aos alunos, tinham ainda dificuldades em traduzir de um sistema para outro de forma autónoma, mas conseguiram com a nossa ajuda. Esta aula serviu para medir aquilo que os estudantes conheciam e para definir a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978) sobre a que iríamos trabalhar durante o resto do módulo.

Durante as aulas seguintes, continuámos com a ideia de brincar com a música, introduzindo as normas aos poucos, e realizando uma primeira sessão do jogo formal que descrevo mais à frente. A primeira atividade foi decidir em conjunto uma harmonia de 8 acordes escolhida pela turma, mas que não tinha necessariamente qualquer nexo harmónico. Para isso, a turma sugeria um acorde e eu tocava o acorde precedente e o acorde proposto no piano, para eles avaliarem se o resultado era musicalmente con-

¹⁵ A utilização de tecnologias da informação durante as aulas tinha o intuito de potenciar o ensino-aprendizagem (Jonassen et al., 2003), aproveitando as capacidades multi-média para a música e a notação musical.

vincente. Quando a harmonia ficava decidida, continuávamos com a sua realização em 3 etapas:

1. realização da harmonia sem qualquer condução de vozes e em posição fundamental;
2. escolha de uma nota de cada acorde como baixo, para criar uma linha de baixo interessante; e
3. realização a quatro vozes para ter o encadeamento musicalmente mais satisfatório, o que, em ocasiões, supunha reavaliar algumas escolhas do baixo.

Foi pedido aos alunos que fizessem um exercício seguindo exatamente este procedimento, para o qual tiveram que inventar uma nova melodia.

As aulas seguintes visaram a introdução de conceitos e restrições, tais como a utilização exclusiva de acordes diatônicos no modo maior, os acordes dominantes secundários ou a composição de melodias para as harmonias criadas. Para cada aula em que introduzíamos um conceito novo, pedíamos um novo exercício, com as mesmas 3 etapas para a sua realização.

Com a primeira restrição, a escolha de acordes ficava altamente condicionada. Os alunos eram forçados a escolher qualquer grau da escala e dar a qualidade correspondente à tríade ou tétrede. Desta forma, já não podiam simplesmente dar uma qualidade aleatória, senão que esta tinha que ter sentido diatónico. Observei que vários alunos tinham problemas para fazer esta atribuição, pelo que percebi que não estavam a relacionar as qualidades dos acordes com as notas que efetivamente formavam parte das escalas. Muitos deles simplesmente construíam as tétrades por terceiras e não conseguiam fazer a tradução para cifra.

O seguinte conceito que introduzimos foi o de acorde de dominante secundário. Fizemos uma demonstração auditiva destes acordes, explicando que costumam estar em tempo fraco. Depois, perguntamos de que forma seria possível analisar estes acordes, sendo que uma aluna propôs um método muito semelhante ao método que iria propor o professor.

Foi pedido para realizar em sala de aula um exercício semelhante aos anteriores, mas antepondo acordes dominantes secundários em todos os acordes maiores e menores (excluindo, portanto, o acorde meio-diminuto do sétimo grau). Desta forma, os alunos eram obrigados a incluir alterações nas realizações destes acordes e a entender a estrutura intervalar dos acordes dominantes. Alguns dos problemas encontrados no exercício foram não entender que os acordes dominantes nunca seriam diatónicos, ou alunos que colocaram o acorde dominante a seguir em vez de antes do acorde principal.

No fim dessa sessão, mostrámos um vídeo¹⁶ sobre acordes dominantes secundários. Por ser o fim da aula, a atenção da turma já estava bastante dispersa, o que provocou que o professor cooperante ameaçasse com uma prova surpresa.

A prova concretizou-se duas semanas mais tarde, mas não na forma de teste, mas antes na realização de um novo exercício bastante diferente: uma harmonização de uma melodia de um standard de jazz. O professor cooperante sugeriu que, enquanto os alunos faziam esta harmonização em sala de aula, eu também faria uma. No fim da aula, mostrei a minha harmonização e justifiquei algumas decisões em relação aos acordes escolhidos e à condução de vozes.

A última aprendizagem abordada durante as minhas aulas foi a de escrever uma melodia adequada a uma harmonia dada, para o qual demos algumas indicações, como as escalas a utilizar em acordes diatónicos e dominantes secundários, resolver as notas que não fazem parte do acorde, desenvolver os motivos e repetir ideias melódicas. Para isso, o professor cooperante propôs escrever uma nova harmonização e compor uma melodia para a mesma. Na correção dos exercícios, sugerimos a introdução de dinâmicas, e ainda introduzimos sumariamente o conceito de análise melódica em relação à harmonia.

Da minha experiência com esta turma conclui que o currículo mais livre levou a uma planificação menos detalhada, de grandes linhas orientadoras, onde os professores íamos adaptando os métodos em função da resposta dos alunos. O importante nesta disciplina era que os estudantes experimentassem os diferentes elementos da música com um certo nível de formalismo, mas não com a correcta utilização das técnicas ao detalhe. Este estilo improvisado permitiu-nos explorar diferentes caminhos com os estudantes e aprendermos nós próprios sobre como ensinar, vendo os caminhos que escolhiam e as intuições que tinham.

A partir daqui, posso dizer que os alunos já têm uma base para aprender mais tarde o conceito de harmonia funcional, e que, quando retomarem o contacto com as cifras, não partirão do zero.

Incorporação do meu plano de intervenção

O estilo pedagógico praticado na disciplina de IC encaixa como uma luva no meu projeto de intervenção — jogo e ludicidade — , pelo que, tal como foi descrito e na maior parte dos casos, só precisei de dar continuidade àquilo que estava a ser feito.

A introdução da harmonia jazz justifica-se pela sua utilidade na sistematização e análise harmónicas, pela utilização de símbolos mais compactos e abstractos do que a representação em notação. Para reforçar o conceito, utilizei o jogo sistematizado, que consistia em que 12 alunos representavam as 12 notas da oitava, e os alunos restan-

¹⁶ 12tone, *Building Blocks: Secondary Dominants Revisited*, acessível em <https://www.youtube.com/watch?v=keY3Dk3RC70>

tes eram os que decidiam que cifra tinham que adivinhar. Os alunos cuja nota está no acorde pedido devem acusar este facto.

Realizei este jogo em duas sessões, pois na primeira sessão o professor cooperante e eu verificámos que existia uma falta de sistematização nas regras que tornava o jogo confuso, e que havia algumas lacunas nas aprendizagens que podiam ser perfeitamente integradas no jogo. Por essa razão, na segunda sessão, introduzimos várias modificações:

- os alunos estavam dispostos num círculo, o que representa melhor a característica cíclica da escala musical;
- os acordes eram por mim decididos e eram primeiro reconhecidos auditivamente, sendo que só tinham a informação da fundamental, para o qual os participantes deviam discutir em conjunto que acorde tinham ouvido e qual seria a sua cifra; e
- para introduzir um elemento quantificável de desempenho, introduzi um sistema de pontuação segundo o qual, cada aluno que tivesse nota atribuída e que acertasse sobre se a sua nota pertencia ou não ao acorde, quer por ação (a sua nota pertence ao acorde e dá um passo à frente) ou omissão (a sua nota não pertence ao acorde e fica no sítio) ganhava um valor.

O objetivo deste jogo foi o de reforçar uma aprendizagem (a codificação e realização de cifra) que, no decurso das minhas aulas, tinha-se manifestado como não realizada completamente. Dado que alguns alunos estavam a assimilar esta aprendizagem, total ou parcialmente, mais rápido que outros, converteram-se assim nos pares que ajudariam os colegas com mais dificuldades que se encontravam na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978) a concretizar a tarefa e a consolidar a aprendizagem.

2.1.4. Teoria e Análise Musical

Neste âmbito, acordei com o professor cooperante lecionar o módulo 9, correspondente às técnicas composicionais post-tonais de inícios do século XX. A estruturação curricular interna da EPME serviu-me de guia para a prática docente. A estruturação das aulas seria a seguinte:

- Modos eclesiásticos e escalas sintéticas: duas aulas.
- Polirritmia, politonalidade e polimodalidade: uma aula.
- Técnicas de Messiaen: uma aula.
- Harmonia jazz e *standards*: duas aulas, uma delas com abordagem especificamente lúdica.
- Atonalismo livre e dodecafonismo: duas aulas, uma delas com abordagem especificamente lúdica.

Todas as aulas seguiam uma estrutura semelhante, exceto aquelas que faziam parte do meu plano de intervenção. No início da aula, distribuía uma ficha com conteúdos acionáveis, isto é, uma súmula dos conteúdos que iriam ser lecionados durante a aula,

com alguns exercícios que serviam para completar conteúdos em falta ou para pôr em prática o que tinha sido lecionado, incluídos exercícios que serviam de base para os projetos do módulo. Estes exercícios estavam frequentemente divididos em duas partes, correspondentes a duas aulas. A junção de ambas partes servia de base para um dos quatro projetos do módulo.

O modelo de avaliação também foi acordado com o professor cooperante, sendo que os alunos teriam que realizar três dos quatro projetos propostos, assim como uma composição final de extensão maior para o fim do módulo. Os alunos poderiam depositar os trabalhos numa pasta partilhada, de preferência, em formato MuseScore, para poder ouvir alguns deles em aula e obter assim realimentação do professor.

Aula sobre modos eclesiásticos

A primeira aula visou os modos eclesiásticos medievais e a sua renovada utilização por parte de compositores como Debussy e Ravel. O primeiro foi fazer uma explicação teórica, na qual pedi para os alunos construirem comigo os modos no quadro. Expliquei as notas características de cada modo e fiz alguns exemplos sonoros no piano.

A seguir, pus como exemplo a audição de *La cathédrale engloutie*¹⁷, com um vídeo de Youtube que contava com uma boa análise. Primeiro passei o vídeo sem interrupções, para depois voltar atrás para fazer alguns comentários. Esta estratégia demonstrou-se ineficaz, pois teria sido mais interessante chamar à atenção para alguns destaques do vídeo. Com este exemplo consegui demonstrar o conceito de modo, modulação, centro tonal e transposição. Os alunos puderam identificar um centro tonal e, a partir de aí, construir o modo com as notas da escala subjacente.

Depois, mostrei um excerto de *la Pavane pour la belle du bois: Ma mère l'oye*¹⁸, de Maurice Ravel. Este excerto é modalmente mais estável, e utiliza de forma consistente a escala pentatónica em alguma das secções. Neste excerto, fizemos uma audição mais pausada.

A última audição foi a do *Come Together*¹⁹, dos Beatles, como exemplo de música popular maioritariamente modal durante a estrofe, colocando uma audição sem partitura e depois exemplificando no piano. Este excerto teve que ser brevemente discutido, pois estávamos a ficar sem tempo de aula.

A ficha de trabalho desta aula incluía o exercício correspondente à primeira parte do projeto 1, sobre modos eclesiásticos e escalas sintéticas. Este exercício consistiu em colocar uma melodia sobre um ritmo proposto. Este ritmo era o de *Rêverie*²⁰, de De-

¹⁷ Claude Debussy, 1910

¹⁸ Maurice Ravel, 1910

¹⁹ Lennon–McCartney, single, 1969 Apple

²⁰ Claude Debussy, 1890

bussy. Utilizei o ritmo de uma música do compositor para, no fim do projeto, mostrar a música e que reconhecessem o ritmo, com o qual já estavam familiarizados.

Aula sobre escalas sintéticas

Nesta aula lecionei as escalas sintéticas, nomeadamente, a escala de tons inteiros e a escala octatónica.

Comecei por uma explicação teórica do que é a escala de tons inteiros e de porque é um modo de transposição limitada. Os alunos tiveram alguma dificuldade em entender a noção de que algumas escalas são variantes com as mesmas notas mas diferente centro tonal, mas a comparação com as escalas maiores e menores, onde é sabido que as transposições são todas diferentes, ajudou a perceber que o contrário podia pelo menos ser possível.

Para exemplificar o carácter da escala de tons inteiros, utilizei a peça *Voiles*²¹, de Debussy. Pedi para levantarem a mão quando achassem que a parte B tinha chegado, que utiliza a escala pentatónica, para ver se a conseguiam reconhecer auditivamente. A maior parte deles levantaram a mão no ponto correto, que se manifestava com uma combinação do contraste auditivo e o seguimento em vídeo da partitura, que tinha uma mudança de armação de clave.

Foi mais complicado explicar a escala octatónica e porquê tem dois modos e três transposições. Tive que fazer referência várias vezes à escala de tons inteiros, estruturalmente mais simples. Utilizei um esquema de pontos preenchidos e vazios (Fig. 1), sendo que os pontos preenchidos representavam as notas que pertenciam ao modo e os vazios as notas que não pertenciam.

Fig. 1: representação da escala octatónica



Como exemplo de escala octatónica, selecionei o 2.º andamento da *Sagração da primavera* (K. 105) de Igor Stravinsky, intitulado *Dança das adolescentes*. Para isso, fizemos a audição e, depois aproveitei para dar seguimento à realização dos exercícios da ficha de trabalho, cujo primeiro exercício visava a escala octatónica neste excerto musical. O exercício continha materiais musicais do excerto, desagregados em células musicais. Deviam identificar a escala utilizada (que era a octatónica) assim como decidirem o centro tonal percebido e o modo correspondente da escala. Os alunos podiam utilizar o resto do tempo de aula para fazer a proposta de continuação de exercício da aula anterior, desta vez, incorporando a continuação do ritmo de *Rêverie*.

²¹ Claude Debussy, 1909

Após a conclusão desta aula, tive uma ideia para melhorar a explicação da escala octatônica numa ocasião futura e colmatar a dificuldade que tive na explicação, que foi a de imprimir vários cartões com o design da figura XX que pudessem manipular.

A ideia surge da observação de que, para os alunos, não é óbvio que escalas que têm padrões intervalares regulares sejam de transposição limitada. Este objeto permitir-me-ia explicar visualmente esta simetria, para mostrar, neste caso concreto da escala octatônica, que apenas conta com três transposições e dois modos — visto que não é possível começar uma escala numa nota vazia e que a partir da 3.^a nota preta a escala repete-se —. Apesar de que tentei esta abordagem visual no quadro, fazer o desenho é demorado e pouco efetivo, enquanto manipulação do objeto físico tornaria a ideia mais óbvia e imediata.

Um objeto semelhante, mas com todos os círculos em branco, permitiria também explicar outras escalas e mostrar visualmente se são de transposição limitada ou não. Bastaria preencher os círculos de acordo com a estrutura intervalar da escala que se pretende analisar.

Notas sobre as avaliações do projeto 1 (modos eclesiásticos e escalas sintéticas)

Quando tive a oportunidade de corrigir estes trabalhos, verifiquei um problema que se tornaria recorrente na maior parte dos alunos em quase todos os exercícios, que foi que não procuravam a reutilização do material nem o desenvolvimento motivico. No caso deste exercício, a forma óbvia teria sido procurar as regularidades do ritmo proposto e replicar nelas regularidades melódicas, com recurso à repetição, sequência, transposição ou modulação. No entanto, a maior parte deles inventaram material novo continuamente e, como resultado, os exercícios mostravam falta de coesão. Isto foi algo no que insisti cada vez que tive a oportunidade de corrigir os trabalhos.

A grande maioria dos alunos indicou corretamente as modulações e transposições aplicadas. Não obstante, alguns tiveram problemas para identificar modos ou centros tonais, ou não o fizeram de todo.

Aula sobre polirritmia e polimodalidade

Nesta aula misturei dois conceitos presentes tanto em Bartók como em Stravinsky: a polirritmia e outros aspetos rítmicos. Aproveitando uma das peças de Bartók com ritmo composto, aproveitei para incluir o conceito de polimodalidade, pois é um bom exemplo de compatibilidade na complexidade rítmica e harmónica.

Comecei por Bartók, introduzindo a sua utilização da série de Fibonacci na harmonia e, sobretudo, na forma. Começámos pela construção da série em termos matemáticos, e com uma explicação da secção áurea em termos geométricos, mas sem aprofundar muito nos aspetos matemáticos. Só depois é que expliquei a série na construção dos intervalos das harmonias e na criação de estruturas formais.

Continuei a abordar a *Sagração da primavera* de Stravinsky, desta vez do ponto de vista rítmico: a polirritmia métrica no fim do primeiro andamento, isto é, diversidade de subdivisões métricas de ritmos simples; e a imprevisibilidade do ritmo da acentuação no segundo andamento, que serviu para mostrar que a aleatoriedade bem aplicada ao ritmo também funciona coerentemente, e que dá uma sensação de instabilidade.

Depois mostrei a primeira das seis peças sobre ritmos búlgaros do *Mikrokosmos* (Sz. 107, n.º 148) de Béla Bartók, na forma de audição com partitura, mostrando assim a métrica composta e a utilização da polimodalidade maior-menor.

Por último, apresentei a primeira parte do projeto 2, onde dei um exemplo de início de uma miniatura para piano com compasso composto. Os alunos deviam continuar o exercício e escrever cada mão (cada pauta) num modo diferente, ao mesmo tempo que formavam um polirritmo, imitando a ideia da dança búlgara de Bartók.

Aula sobre as técnicas composicionais de Olivier Messiaen

Aproveitei que tínhamos tratado o ritmo na aula anterior e que já tínhamos trabalhado os modos e as escalas de transposição limitada, para falar da música de Messiaen, pondo ênfase nos seus aspetos rítmicos e harmónicos.

No aspecto rítmico, tratei o isorritmia, os ritmos não retrogradáveis, os ritmos indianos e búlgaros e os valores acrescentados. Pus especial ênfase em 4 ritmos indianos escolhidos e em como alguns deles satisfaziam serem não retrogradáveis ou terem valores acrescentados na sua construção.

A seguir, expliquei os modos de transposição limitada. Mais uma vez, os alunos tiveram problemas para identificar a lógica matemática por trás das transposições limitadas. Pedi para construirmos em conjunto os modos no quadro, e entenderem a diferença entre transposições e divisões regulares da oitava, e como estas são inversamente proporcionais.

Depois, continuei com a análise do início do primeiro andamento do *quarteto para o fim do tempo*²², para o qual fizemos uma audição. Partilhei com eles uma análise em partitura, colocando os períodos da isorritmia. Expliquei a utilização dos modos 1.º, 2.º e 3.º, como ele achava desinteressante o 1.º se não utilizado em conjunto com outros, e como incorporava a isorritmia, os ritmos indianos, a diminuição rítmica, o acrescento de valores rítmicos e os ritmos não retrogradáveis. Discutimos como os períodos isorítmicos continham proporções baseadas em números primos (17 e 29), o que contrastava com exemplos que tinham visto da isorritmia medieval, que eram proporções mais simples, como 3 vs. 2.

Tinha preparado um pequeno desafio: na partitura, deviam encontrar um ritmo que estava entre os exemplos da na ficha de trabalho. A resposta era o que ilustrava um ritmo não retrogradável, que era igual à parte do ritmo do violoncelo.

²² *Quatuor pour la fin du temps*, Olivier Messiaen, 1940-1941

Por último, foi-lhes proposto continuarem o exercício anterior do projeto 2 com as técnicas de Messiaen, propondo que fosse ainda com polirritmia e politonalidade, como o próprio Messiaen tinha feito.

Notas sobre as avaliações do projeto 2 (Polirritmia e politonalidade)

O maior problema na realização deste exercício foi perceber o que era um polirritmo, especialmente o facto de que, ao haver um contraste entre dois ritmos em simultâneo, em compensação, devia haver uma regularidade no tempo. Muitos exercícios foram ritmos contrastantes e que não tinham continuidade temporal. Nas correções, voltei a insistir na necessidade de encontrar uma coesão no material e em que não deviam ter medo em repetir ou variar o material, sem tentarem «reinventar a roda» a cada compasso.

Aula sobre atonalismo livre

Esta aula foi uma exceção no sentido em que não houve ficha de trabalho. Optei pelo recurso a um documentário sobre os inícios do atonalismo livre, narrado por Sir Simon Rattle, o 1.º episódio de *Leaving home*²³.

Utilizei alguns excertos deste episódio para pôr de manifesto como se chegou à emancipação da dissonância através do adiamento da sua resolução e o acrescento da ambiguidade harmónica em *Tristão e Isolda*.

A partir daí, expliquei como Schoenberg apanhou a deixa e continuou com as primeiras obras puramente atonais. Ouvimos o primeiro dos *Drei Klavierstücke* (op. 11, n.º 1) e expliquei o básico da teoria de conjuntos, desenhando-os no círculo cromático, ao mesmo tempo que analisámos a partitura em busca de conjuntos tais como (014) ou (015).

Por último, utilizando o mesmo documentário, mostrei a parte onde fala sobre os inícios do dodecafonismo e onde explica a construção básica de uma série dodecafónica. Mostrei a seguir uma miniatura de Anton Webern, a terceira das *3 pequenas peças*, (Op. 11, n.º 3), e procurámos a presença de uma série dodecafónica.

Nesta aula, tendo em conta que os alunos estavam a ter muita carga de trabalho com estágios, audições e provas de acesso, optei por não enviar trabalhos de casa.

Aula sobre harmonia jazz. 1.ª sessão do plano de intervenção: concurso sobre harmonia jazz.

A atividade proposta consiste num jogo na forma de concurso. O jogo conta com 2 partes: um concurso de perguntas que serve de apresentação e um conjunto de desa-

²³ Acessível em https://www.youtube.com/watch?v=QPkiUVq3t7Q&list=PLGHquyqO-EDXINDFvu12_o3oNuPI0ZkF3s

As respostas dadas durante o concurso também darão instrumentos de avaliação, independentemente de se estas respostas levaram as equipas a ganhar ou perder²⁴.

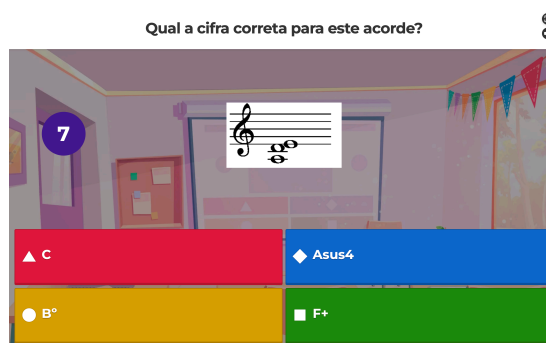
Esta atividade combina a cooperação com a competição saudável. A primeira estimulará a aprendizagem cooperativa, sob uma abordagem construtivista, e é o núcleo da aprendizagem (Riyis, 2012; Vygotsky, 1978). A segunda, além de ser um elemento de motivação extrínseca, aproveitar-se-á para fomentar o espírito crítico e a heteroavaliação (Boud e Falchikov, 2007), num contexto seguro de jogo (Legault, 2016).

Imagem 1: Diapositivo do *Kahoot!*



Diapositivo utilizado para a explicação dos conceitos, antes de cada pergunta

Imagem 2: Pergunta do *Kahoot!*



Momento em que as equipas devem escolher uma resposta.

Dividi a turma em duas equipas de 5 elementos cada uma, que estavam juntos numa mesa. Cada equipa tinha um dispositivo móvel que utilizava para responder.

Desenvolvimento da atividade

Secção 1: Aprendizagem do básico da harmonia jazz

Esta primeira secção serviu para introduzir os conceitos básicos da harmonia jazz do século XX. A atividade seguiu o princípio de construção do conhecimento e de progressividade na dificuldade, e tinha um formato de apresentação misturada com perguntas de escolha múltipla sobre os conceitos introduzidos. Por cada um destes conceitos, incluíam-se ou referenciavam-se outros conceitos introduzidos anteriormente, indo do mais básico ao mais complexo.

As perguntas eram um exemplo musical e 4 possíveis respostas, ao estilo do programa Quem quer ser milionário. A equipa que respondia primeiro corretamente obtinha maior pontuação. As pontuações foram as calculadas pelo programa *Kahoot!*, utilizado para o concurso.

Secção 2: Aplicação das regras por meio de desafios

Esta parte consistia em desafios mais específicos e práticos. Cada equipa recebeu 6 pequenos exercícios que deviam resolver num tempo limitado. Correspondia a cada

²⁴ Por exemplo, equipas que tenham dado respostas corretas mas tenham demorado mais tempo que a equipa contrária serão penalizadas no jogo, mas não na avaliação sumativa.

equipa decidir a estratégia para a resolução de cada tarefa: podiam distribuí-las, resolvê-las em conjunto ou em pequenos grupos. Não havendo a pressão de entregar antes do que o adversário, puderam gerir o tempo como melhor entenderam. Podiam ajudar os colegas ou rever todos o trabalho de todos. Uma das equipas não conseguiu entregar todos os exercícios atempadamente, pelo que tiveram que resolver uma parte em casa para completar a aprendizagem. Para efeitos do concurso, cada resposta correta a cada enigma pontuará 1 valor, com possibilidade de pontuações parciais. O concurso resolve-se com a média de ambas as pontuações.

Avaliação da atividade

A avaliação decorreu fundamentalmente ao mesmo tempo que a atividade, pois a realimentação acontece praticamente em tempo real. Durante a primeira secção, os alunos conseguiram aferir as suas respostas pouco depois de estas se produzirem. Durante a secção 2, foram incentivados os processos de hetero-avaliação (Boud e Falchikov 2007), e contaram com a posterior avaliação por parte do professor.

Finalmente, com a proposta de projeto individual que fez parte da dinâmica do módulo (a harmonia jazz foi um dos 4 projetos possíveis) os alunos ainda tiveram a oportunidade de ser avaliados nos seus conhecimentos quando corrigi os seus trabalhos.

Notas sobre a avaliação do projeto 3 (harmonia jazz)

A maior parte dos exercícios não apresentavam melodias ou harmonias musicalmente interessantes. Com algumas notáveis exceções, as harmonias eram simplistas e não utilizavam os conceitos aprendidos durante as aulas, tais como os acordes dominantes secundários.

Houve alguns bons exercícios que construíram harmonias e melodias esteticamente mais interessantes, a pesar de terem falhas de linguagem próprias de alguém que faz um exercício deste tipo pela primeira vez.

Alguns alunos finalmente adotaram uma estratégia de reutilização do material, mas de forma automatizada e sem tentar adaptar a melodia a uma harmonia que tinha sentido d frase com início e fim.

Durante a aula sobre harmonia jazz não houve exemplos reais de análise, quer auditiva quer em partitura, o que pode ter sido um fator importante na qualidade dos resultados dos exercícios.

Aula sobre dodecafonismo. 2.^a sessão do plano de intervenção 2: construção de uma matriz dodecafónica

Escolhi a aprendizagem do dodecafonismo e da construção de matrizes dodecafónicas para o meu plano de intervenção porque é um processo com regras bem definidas e unívocas. Portanto, é fácil traduzir estas regras composicionais a regras de um jogo formalizado, mais perto do *ludus*.

A atividade principal consistiu na criação de uma série dodecafónica por equipas com um baralho de cartas. Cada equipa devia criar uma série de forma aleatória, ti-

rando notas de um baralho composto pelas 12 notas da escala. Dispuseram estas cartas na primeira linha da matriz (P_0) e, dentro de um tempo pré-definido, tiveram que construir a matriz inteira. Para isso, dispunham de cartas com as notas, totalizando um total de 144 cartas por equipa.

No fim do tempo, os alunos tiveram ainda tempo para rever as matrizes dos seus colegas e inspecionar se encontraram erros, que a equipa correspondente teria que corrigir. O objetivo era ser o primeiro a completar a matriz sem erros.

No entanto, antes de explicar as regras do jogo, foi preciso introduzir o dodecafonismo e os seus fundamentos. Para isso, houve um primeiro motivo expositivo para explicar as séries de 12 notas, com recurso à audição no piano, seguido de um momento interativo para criar uma série e para explicar as transformações ao mesmo tempo que as vamos construindo em conjunto.

Dados os diferentes modos de aprendizagem, considero que esta é uma estratégia multimodal, com momentos expositivos e multimédia para a introdução ao dodecafonismo, de jogo e manipulação física de objetos para a construção da matriz e, por último, de trabalho escrito individual sobre a matriz.

Sendo que a turma é de 11 pessoas, optei por dividi-la em duas equipas de cinco e seis alunos. Juntaram-se quatro mesas por equipa, necessárias para construir a série dodecafónica, pois as cartas eram relativamente grandes. Cada equipa deve ter um baralho de cartas com as 12 notas para a série principal, e 11 cartas de cada nota para construir o resto da série.

A realização desta atividade requer um grande trabalho de equipa e a compreensão mútua de como funcionam os intervalos e as transformações dentro de uma matriz dodecafónica, pois um erro a qualquer ponto da matriz pode comprometer o resto. Por isso, a comunicação é fundamental e a atividade pode ajudar a cimentar a coesão numa turma que não seja ou seja pouco. No entanto, é preciso ter especial atenção com as equipas grandes, pois podem dar lugar a alunos que se descolem da atividade por acharem que não são precisos.

Desenvolvimento da atividade

A aprendizagem decorreu em três momentos diferenciados: a exposição, a criação da matriz e o trabalho sobre a matriz.

Imagem 3: Matriz dodecafónica realizada por alunos

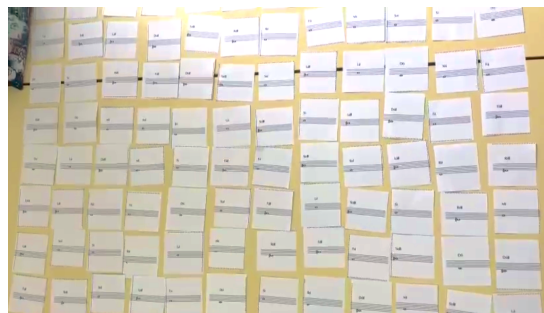


Imagem final da competição

1.º momento: exposição

Este primeiro momento foi importante para, a partir do conhecimento já trabalhado sobre o atonalismo livre, explicar as origens do dodecafonismo como evolução da música atonal de Arnold Schoenberg e da *Set Theory*. Pedi os alunos para criarem uma série dodecafônica, isto é, uma série com as 12 notas com a condição de que não haja notas repetidas. A seguir, expliquei sucintamente a transposição, a rotação e a retrogradação das séries, que são conceitos relativamente fáceis. Depois, expliquei o conceito de inversão, mais complexo, construí em conjunto com a turma a inversão da série original. Por último, expliquei o que é uma inversão retrógrada.

Antes de prosseguir para a parte lúdica da aula, mostrarei um exemplo de composição dodecafônica com uma audição com partitura.

2.º momento: Construção da série dodecafônica

Depois de preparar a sala como indicado, pedi a cada grupo que baralhasse o seu maço com as 12 notas e que tirasse uma nota de cada vez, para construir a série no quadro. Quando todos os grupos terminaram, começou a contagem decrescente para construírem a série, para o qual podiam movimentar-se pela sala.

Quando todos terminaram, houve um tempo para fazer a revisão (inferior aos 5 minutos previstos, pois a primeira parte da aula demorou algo mais do previsto). Todos tinham feito a série dodecafônica corretamente, e terminaram mais ou menos ao mesmo tempo.

Avaliação da atividade

Além da correção do exercício proposto, o facto de poder observar o desenvolvimento da atividade permite realizar a avaliação em tempo real e identificar potenciais problemas cognitivos ou comportamentais com alguns alunos. A avaliação comportamental foi feita atendendo aos seguintes critérios: proatividade, cooperação, autonomia e desempenho numa escala de 1 a cinco, assim como com apreciações qualitativas no caderno do professor.

Notas sobre a avaliação do projeto 4

Para pôr em prática a série e a matriz, foi pedido aos alunos as utilizarem para fazerem um pequeno exercício dodecafônico, semelhante aos pequenos projetos pedidos no resto de aulas. Não foi possível rever estes exercícios posteriormente em sala de aula, pois foi a última aula da Prática de Ensino Supervisionada mas, idealmente, esta revisão teria acontecido na aula seguinte com alguns dos trabalhos enviados, como tinha sido habitual durante as outras aulas, mas todos os alunos que entregaram o projeto receberam correções e sugestões. O principal problema encontrado foi não analisarem a série em busca das suas características musicais, senão utilizar as notas de forma consecutiva sem refletirem muito sobre a melodia que produziam.

Notas sobre a avaliação do trabalho final

O trabalho final foi avaliado tendo em conta três aspetos aspectos: a composição, a interpretação em gravação e a explicação técnica e estética.

Houve alguns alunos que ainda utilizaram a estratégia de inventar constantemente novo material sem tentar reutilizar as ideias iniciais. Este factor viu-se agravado pelo facto de tentarem utilizar todas as técnicas no trabalho, apesar de tê-los avisado explicitamente para evitarem fazer isso.

Por outro lado, recebi muitos bons trabalhos de alunos que assimilaram as indicações decorrentes das avaliações que tinham sido feitas durante o período, fazendo músicas com alto valor artístico. A maior parte deles utilizaram uma ou várias técnicas de forma coesa, e fizeram uma gravação que refletia as suas intenções. Provavelmente, o facto de escreverem para si próprios o seu instrumento fê-los tomar consciência técnica e estética — impulsionada também pela reflexão escrita — do trabalho que estavam a desenvolver.

2.2. Reflexão sobre a PES

A minha metodologia durante a PES sofreu impacto e adaptações, decorrentes da observação e da mediação pedagógica. Os pré-supostos com os que cheguei à escola foram fortemente influenciados pela realidade académica da mesma.

Os professores cooperantes tiveram um papel muito importante nesta adaptação. Além da observação da sua própria prática pedagógica, ajudaram-me a definir estratégias baseadas no seu conhecimento e experiência tanto com a matéria como com as turmas, antes do início da minha prática. Na disciplina de TAM, onde tive mais tempo de prática docente exclusiva, este diálogo era semanal e ajudava-me a ir redefinindo a estratégia com o avanço das aprendizagens. Estas orientações seriam depois adaptadas para incorporá-las na minha metodologia com recurso a jogos e à ludicidade.

Esta realimentação constante contribuiu para a avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem. Aliás, esta não proveio só dos professores cooperantes, senão também dos supervisores e dos próprios alunos — informalmente ou através dos questionários do projeto de intervenção²⁵. A avaliação, nas suas funções orientadora e pedagógica (Duarte, 2021, p. 138) tornou-se assim um processo de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, muito útil, portanto, para a reflexão sobre os métodos de ensino implementados.

O recurso ao jogo enquadrou estas aulas nas metodologias ativas (Bonwell e Eison, 1991). Por exemplo, as minhas aulas de PC tinham um alto nível de agência, através da direção, improvisação, composição e expressividade. Porém, mesmo quando a didática era mais de cariz expositivo, nunca se perdeu o carácter dialógico e prático, mantendo-se sempre a metodologia ativa no foco.

²⁵ Ver secção 3.3.2 Técnicas de recolha de dados.

A minha PES baseou-se em grande medida na flexibilidade curricular permitida pela escola e pelos professores cooperantes. O currículo é decidido maioritariamente nos níveis de decisão curricular mais localizados — aqueles que Duarte (2021) denomina *Meso*, *micro* e *nano* —, isto é, ao nível da escola, do professor e da própria interação professor-aluno. Só a disciplina de TAM tem prescrições mais explícitas a nível *mega*, na forma de Aprendizagens Essenciais (APEM, 2020d), mas ainda com uma capacidade significativa de flexibilização do currículo.

Em grande medida, isto foi possível porque o currículo avaliado hetero-imposto, isto é, provas classificatórias externas à escola, não tinham o mesmo peso que uma prova nacional. Além de que o Ensino Profissional já é, por definição, profissionalizante, os alunos que queriam prosseguir estudos no Ensino Superior estariam sujeitos a provas de acesso. Não obstante, estas provas são diferentes para cada estabelecimento de ensino, sem contar com que havia vários estudantes que queriam estudar no estrangeiro, com as suas provas específicas. Portanto, como professores, não tínhamos a pressão de uma prova que seria igual para todos. Porém, a pedido dos alunos, sempre poderíamos ajudá-los no seu desempenho nas provas de acesso de uma escola particular.

Foi nesta flexibilidade curricular que assentou a iniciativa de introduzir conceitos sobre o jazz. Aliás, considero que devia ter ido mais longe na introdução deste conhecimento e alterado a distribuição das aulas. Teria dedicado uma aula mais à teoria do jazz, articulando-a ainda de forma mais estreita com outros conhecimentos abordados na disciplina, especialmente a música de Debussy e Ravel e a música do Romantismo.

A procura da introdução de novos conhecimentos relacionados com os já adquiridos assenta no construtivismo (Piaget, 1952) e foi um dos elementos guia da minha PES. Os exercícios propostos em TAM incorporavam novos conceitos, como os modos, que deviam articular-se com conceitos antigos, como as técnicas de desenvolvimento motivico. Outro exemplo: a novidade da harmonia jazz tinha relação com os modos eclesiásticos e a ideia de acordes dominantes secundários.

Senti falta de ter um conhecimento mais aprofundado da realidade de cada um dos alunos, para entender melhor as suas características, condicionamentos e desejos. Isto ajudar-me-ia a orientar a pedagogia mais centrada no aluno (Rogers, 1972), por exemplo, orientando as aprendizagens em função dos interesses, utilizando exemplos musicais de músicas que estão a ser trabalhadas por eles no seu instrumento ou nas que têm particular interesse, entre outras possibilidades. Apesar disto, a natureza dialógica (Freire, 2006) das minhas aulas fez com que os alunos sempre fossem agentes no processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo 3

Projeto de intervenção

Durante o meu percurso académico como estudante em composição sempre mostrei interesse na composição não lineal e interativa, nomeadamente, na vertente lúdica desta interação. Foi por isso que decidi aplicar os princípios do jogo à criação musical na minha dissertação de Mestrado em Composição, *Aplicação de métodos de harmonização automáticos a jogos musicais* (Rei Ramos, 2022).

Esta intervenção é uma continuação natural desta investigação. Utilizo os conhecimentos adquiridos em relação aos jogos musicais para os pôr ao serviço da pedagogia. O meu principal foco é desenvolver a minha intervenção no Ensino Secundário, pois pretendo contrariar a ideia de que o jogo como método de ensino é ineficaz em alunos com um maior grau de autonomia, que têm uma maior capacidade de estudo e onde o jogo poderia revelar-se supérfluo ou ineficiente.

Para isso, durante a prática docente, utilizarei um método de investigação-ação, entendida como um processo cíclico em espiral, onde após uma ação segue uma fase de compreensão, de tal forma a re-injetar as conclusões na seguinte ação (Coutinho, 2013). A investigação-ação focar-se-á nas metodologias lúdicas de ensino, procurando verificar se esta favorece o desenvolvimento de competências em estudantes mais autónomos e a frequentar níveis de ensino mais elevados. Partindo da base de que cada aprendizagem requer uma abordagem específica, tentarei encontrar aprendizagens onde o jogo se revele como uma metodologia de ensino proficiente e eficaz.

3.1 Problemática do estudo

Este estudo parte do pressuposto de que uma metodologia de ensino assente no jogo/ludicidade é eficaz no desenvolvimento de aprendizagens (Gee, 2010; Riyis, 2012), nomeadamente, por parte de estudantes a frequentar níveis de ensino mais elevados. Assumindo-se como modelo de pesquisa a investigação-ação, incidi-se a mesma no contexto de Prática de Ensino Supervisionada, designadamente nas disciplinas de Introdução à Composição (9º ano) e Teoria e Análise Musical (12º ano).

3.1.1 Identificação da problemática

A disciplina de Teoria e Análise Musical tem carácter obrigatório e, portanto, muitos alunos estão a frequentá-la sem ter particular interesse na composição e análise musicais.

No meu acompanhamento inicial das aulas pude observar que, apesar de a turma ser trabalhadora e responsável no trabalho, efetivamente, esta disciplina não é necessariamente uma prioridade para os alunos, porque, entre outras razões, estão preocupados com os estágios, os exames nacionais e a Prova de Aptidão Profissional. Nenhum deles manifestou interesse em continuar o percurso de Composição, com a exceção de uma aluna que pretende prosseguir estudos de *song writing*.

Como resultado, considera-se que as aulas expositivo-práticas puderam ter sido relativamente efectivas na aprendizagem, mas não assim tanto na motivação dos alunos, o que poderia ter contribuído para uma ainda maior efectividade.

No caso dos alunos do 9.º ano, observou-se que começaram, comigo, a contactar com uma matéria sobre a qual tinham pouco ou nenhum conhecimento. Durante o decurso das aulas, manifestou-se um problema recorrente na construção intervalar dos acordes a partir das cifras e na cifragem a partir das notas. Esta lacuna era um obstáculo para a progressão da aprendizagem, pois é uma competência basilar. Por esta razão, os exercícios propostos procuravam sempre reforçar esta habilidade, ao mesmo tempo que, dentro do possível, avançava-se para competências mais complexas.

O presente projeto de intervenção visa a utilização do jogo no ensino (Gee, 2010) para abordar estes desafios. Pretende-se compreender se é uma solução viável para um processo de ensino-aprendizagem efetivo, atuando em vários níveis: o da motivação, procurando integrar o jogo na aprendizagem em si e tornando esta mais atraente, especialmente no domínio da motivação intrínseca; o da aprendizagem social (Vygotsky, 1978) e cooperativa (Riyis, 2012); e o da metodologia ativa (Bonwell e Eison, 1991).

3.1.2 Plano de melhoria a desenvolver

Para conseguir os objetivos propostos, foi minha intenção desenvolver várias atividades que visassem a efetiva assimilação das aprendizagens com recurso a jogos.

Para uma maior efetividade na aplicação desta intervenção, os meus esforços foram centrados na turma de 12.º ano, com a qual trabalhei de forma mais alargada. Neste sentido, foram planeadas, para esta turma, 2 sessões com uma abordagem lúdica. A primeira delas assente na realização de um concurso para as aprendizagens relacionadas com a harmonia de jazz. A segunda, a manipulação, no sentido literal, com recurso a um quebra-cabeças de séries dodecafónicas de forma cooperativa.

Também preparei um jogo para ser aplicado na aprendizagem das aulas de Introdução à Composição, no 9.º ano. Este jogo foi ensaiado numa das sessões, mas considerámos adequado repeti-lo com algumas alterações, tal como referido no [Capítulo 2](#). A disciplina já tem de forma natural uma forma mais lúdica, mas a minha intervenção visou sistematizar o jogo para efetivar uma aprendizagem concreta.

Para as turmas de Práticas de Conjunto — também parte da minha PES — procurei adaptar o currículo de cada professor cooperante para incorporar alguma dimensão lúdica na minha prática docente, tal como foi expresso no [Capítulo 2](#).

3.1.3. Definição de objetivos e resultados esperados

Sistematizei um conjunto de objetivos subjacentes à ação a desenvolver, os quais se dividiram em duas componentes, conforme explicitado a seguir.

Componente geral/envolvência:

- Integrar métodos lúdicos que procurem não só a motivação extrínseca como a intrínseca, tornando o objeto de estudo o jogo em si; e
- Estimular o trabalho colaborativo (em grupo) e a hetero-avaliação de forma crítica.

Componente específica de ensino-aprendizagem:

- Adquirir uma visão geral da composição e análise através da harmonia de jazz; e
- Desenvolver competências na análise e composição com recurso a séries do-decafónicas.

A pretensão fundamental da ação investigativa consistiu em verificar se a utilização dos jogos tem uma influência positiva na motivação, ao mesmo tempo que iguala ou melhora a experiência e a efetivação de aprendizagens.

3.2. Fundamentação teórica

O jogo. Tipologias

Huizinga considera que o jogo é algo inerentemente humano. «reconhecer o jogo é, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for sua essência, não é material» (Huizinga, 1980, p. 6). Jogar faz parte de sermos humanos e não tem necessariamente uma razão fisiológica ou utilitária. O jogo deve ser voluntário, desinteressado (não há nada a ganhar ou perder com ele). Pode servir para consagrar um grupo social ou para nos sentirmos melhor, mas não produzimos nada com ele. O jogo é autónomo e cria o seu próprio universo e conjunto de regras (Huizinga, 1980, pp. 11-13). Roger Caillois (1958, p. 9) acrescenta que o resultado do jogo deve ser incerto, pois depende do livre arbítrio dos agentes ou da sorte.

Caillois classificou os jogos em vários tipos: habilidade (*âgon*), sorte (*alea*), interpretação (*mimicry*) e vertigem (*ilyn*) (Caillois 1958, pp. 14-26). Por exemplo, a interpretação musical pode ser considerada um jogo *mimicry* e *âgon* (Rei Ramos, 2022, p. 22). Na minha opinião, a nesta classificação faltam os jogos criativos ou de criação que, seguindo a nomenclatura de Caillois, designei como *poiesis* (Rei Ramos, 2022, p. 20). Esta noção de jogo é muito relevante para a criação musical, tal como o próprio Huizinga (1980) já referia, por exemplo, em relação à composição.

Caillois ainda faz uma parametrização interessante do carácter do jogo no sentido lato, que abrange o espectro entre a brincadeira (mais livre) e o jogo sério (mais regado). Ao primeiro extremo chama-lhe *paidia* e, ao segundo, *ludus*.

Contrariando a noção de jogo como desinteressado está o «jogo sério», isto é, jogos cujo objetivo principal não seja o entretenimento, prazer ou diversão (Michael e Chen, 2006), o que parece contrariar a definição fundamental de jogo de Huizinga (1980). Segundo Marcos Riyis (2012) «o 'jogo pelo jogo' não traz resultados positivos para a Educação». Claramente, ao introduzir o jogo como método de ensino inserido dentro do ensino, já não podemos falar de jogo desinteressado, o que não significa

que as restantes características não se mantenham, favorecendo que a aprendizagem não seja sentida como uma obrigação.

Construtivismo e o desenvolvimento proximal

O construtivismo é uma teoria de aprendizagem segundo a qual cada indivíduo assesta o novo conhecimento sobre as suas experiências passadas.

Para a concepção construtivista, nós aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objecto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica uma aproximação a esse objecto ou conteúdo com a finalidade de o apreender; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, pois parte-se de experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam resolver a nova situação.

Pode dizer-se que, com os nossos significados, nos aproximamos de um novo aspecto que por vezes apenas é novo na aparência, mas que, na realidade, se pode interpretar perfeitamente com os significados que já possuímos, enquanto que outras vezes constituirá um desafio a que procuraremos responder modificando os significados de que já estávamos providos, de forma a poder dar conta do novo conteúdo ou situação. Neste processo, não só modificamos o que já possuíamos como também interpretamos o novo de uma forma muito peculiar, de modo a poder integrá-lo e torná-lo nosso. (Solé e Coll, 2001, p. 19)

Relacionado com este conceito está o de desenvolvimento proximal, introduzido por Lev Vygotsky, definido como:

the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky, 1978, p. 86)

Para Vygotsky, o importante para o desenvolvimento e a aprendizagem é identificar qual é o nível de desenvolvimento no qual o aluno consegue operacionalizar o conhecimento sem ajuda e o qual onde só obtém sucesso com ajuda de uma pessoa mais experiente (professor ou pares, por exemplo). As aprendizagens devem focar-se nesta zona, pois é aqui onde há possibilidade de desenvolvimento: «the only "good learning" is that which is in advance of development.» (Vygotsky, 1978, p. 89).

Motivação

Um aluno tem muitas maiores probabilidades de sucesso se estiver motivado para aprender. A motivação pode ser de tipo intrínseco ou extrínseco. A motivação intrínseca é aquela que provém da satisfação da própria ação, enquanto a motivação extrínseca é a que nos empurra a conseguir algo que não pertence diretamente à própria ação. Este elemento ou elementos podem ser desde completamente externos (por exemplo, alguém nos vai premiar por fazer algo) até completamente internos (por exemplo, uma consideração ética derivada da ação que nos faz sentir melhor) (Legault, 2016, p. 1).

Dentro da motivação extrínseca, existem diferentes níveis de identificação com o motivo extrínseco:

- regulação externa (*external regulation*): existe um motivo explícito externo, tais como um prémio ou uma punição;
- regulação interiorizada (*introjected regulation*): uma pressão interna para evitar a culpa ou promover o ego;
- identificação (*identified regulation*): valorização pessoal como algo sendo importante; e
- integração (*integrated regulation*): expressão da identidade e dos próprios valores. (Legault, 2016, p. 3)

No contexto da sala de aula, a motivação dos alunos pode levá-los a uma abordagem superficial ou uma abordagem profunda da aprendizagem. A abordagem superficial é aquela onde só se faz o necessário para satisfazer as expectativas do sistema de ensino e do professor, tal como aprovar um teste ou tirar boa nota. Na abordagem profunda, o aluno está disposto a envolver-se no processo de aprendizagem com o objetivo de adquirir conhecimento e resolver problemas (Entwistle, 1987, tal como citado por Solé, 2011, p. 33).

Muitas vezes é assumida a motivação como algo inerente aos alunos sobre a qual os professores temos pouco ou nenhum controlo. Não obstante, seria injusto colocar o ónus da motivação só no aluno, por várias razões: o ensino é uma situação social com diferentes significantes para professor, aluno e colegas; a presença ou ausência de motivação intrínseca para aprender em diferentes situações deve ser investigada e explicada também pelos professores; as circunstâncias emocionais, pessoais e de autoconceito do aluno podem ter influência sobre a motivação e devem ser tidas em conta (Solé, 2021, p. 37). Nós, como professores, somos responsáveis por criar uma situação de ensino-aprendizagem e ter em conta estes fatores, com o fim de estimular a motivação intrínseca (Solé, 2021, p. 38). Porém, os professores recorrem, habitualmente, à motivação extrínseca externa para motivar os seus alunos: notas, castigos, prémios, entre outros; o que leva a abordagens superficiais da aprendizagem quando os alunos não estão intrinsecamente motivados para o ensino.

Mesmo quando o professor fracassa em criar as condições para a motivação prévia ao momento da aprendizagem, pode fazer com que o próprio momento da aprendizagem seja uma boa experiência, que faça induzir esta motivação. Csikszentmihalyi fala dessa experiência, nomeadamente, da experiência ótima, com um estado de consciência chamado «flow»: «the state in which people are so involved in an activity that nothing else seems to matter; the experience itself is so enjoyable that people will do it even at great cost, for the sheer sake of doing it» (Csikszentmihalyi, 1990, p. 11).

Segundo as investigações de Csikszentmihalyi, este estado de «flow» produz-se quando há um maior envolvimento na atividade, e este envolvimento é mais habitual quando se dão algumas ou todas as seguintes circunstâncias:

First, the experience usually occurs when we confront tasks we have a chance of completing. Second, we must be able to concentrate on what we are doing. Third and fourth, the concentration is usually possible because the task undertaken has clear goals and provides immediate feedback. Fifth, one acts with a deep but effortless involvement that removes from awareness the worries and frustrations of everyday life. Sixth, enjoyable experiences allow people to exercise a sense of control over their actions. Seventh, concern for the self disappears, yet paradoxically the sense of self emerges stronger after the flow experience is over. Finally, the sense of the duration of time is altered; hours pass by in minutes, and minutes can stretch out to seem like hours. (Csikszentmihalyi, 1990, p. 44)

Em relação à primeira condição, que é, segundo o estudo de Csikszentmihalyi, a mais importante, considera-se que o estado de *flow* se produz quando há uma relação proporcional entre a habilidade do participante e o desafio apresentado, sendo que, para o leigo, um desafio complexo é desinteressante porque nem sequer consegue apreciá-lo e, para o especialista, um desafio fácil não tem interesse e é aborrecido. «Enjoyment appears at the boundary between boredom and anxiety, when the challenges are just balanced with the person's capacity to act.» (Csikszentmihalyi, 1990, p. 48)

3.3 Plano de ação

3.3.1. Estratégias de ação

Para encontrar a forma de incorporar o jogo no processo de ensino-aprendizagem defini uma série de estratégias de ação, que se concretizaram a partir do seguinte plano:

O primeiro passo foi identificar quais as aprendizagens que já incorporavam de forma natural uma metodologia lúdica, e de que forma esta podia ser amplificada. Por exemplo, a própria composição musical, como já tinha referido, pode ser considerada uma forma de jogo — neste caso, um jogo de *poiesis* (Rei Ramos, 2022, p. 24) —. Esta é, portanto, uma maneira natural de ensinar a composição. E não só: esta forma de jogo pode ser estendida de forma natural à disciplina de práticas de conjunto. No ensino do jazz, a improvisação é também um jogo de criação e de desafio em tempo real. O projeto de música de câmara do 7.º ano também incluiu a criação de um espectáculo de raiz num contexto de criação coletiva, onde a improvisação também teve cabimento.

Em segundo lugar, identifiquei quais as aprendizagens que, não sendo necessariamente lúdicas por natureza, beneficiariam mais deste tipo de abordagem. Para seleccionar as aprendizagens, era necessário encontrar um jogo que cumprisse os seguintes critérios:

- Cumprimento de um objectivo, neste caso, a aprendizagem, enquadrando-se no jogo sério, e a abordagem lúdica não afasta este objetivo;
- Proposta de um estilo de aprendizagem adequado para os conceitos a serem lecionados, por exemplo, aprendizagens baseadas em regras que possam ser traduzidas em regras do jogo;
- Envolvimento e *flow* (Csikszentmihalyi, 1990), especialmente espoletados em tarefas que, de outro modo, seriam difíceis ou pouco estimulantes;
- Desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978) por meio da cooperação entre pares ou, se impossível, por meio da ajuda do professor ou as orientações dadas pelo jogo; e
- Promoção da motivação intrínseca (Legault, 2016) no processo de aprendizagem (por exemplo, porque o ato de aprender é divertido), ou integração da motivação extrínseca sem prejudicar a aprendizagem (por exemplo, para ganhar é preciso entender os conceitos).

Depois de escolher as aprendizagens e de idealizar possíveis jogos, foi necessário definir os objetivos e funcionamento dos jogos, operacionalizá-los e preparar os materiais. Caso fosse necessário (como aconteceu com o jogo sobre a aprendizagem da cifra jazz no 9.º ano) deveria ser feita uma avaliação sumária para identificar que problemas surgiram do desenvolvimento do jogo e que outras melhorias poderiam ser implementadas, tais como a inclusão de aprendizagens relacionadas ou o aprimoramento no processo de aprendizagem. Antes do início do plano de ação e durante a Prática de Ensino Supervisionada, podem ser feitos ajustes conformes à situação de aula nas aulas observadas e nas lecionadas. Este plano de ação foi discutido sempre com o professor cooperante antes da ação.

Durante a ação em sala de aula, foram feitas observações. Nalgumas das intervenções, em função do tipo de ação, foi possível obter outro tipo de registos. Após a ação, foram recolhidas, por meio de questionários, avaliações subjectivas dos alunos, assim como uma avaliação informal por parte do professor cooperante. Usou-se, assim, o que pode designar-se por uma abordagem metodológica mista, uma vez espoletados métodos de carácter mais qualitativo (observação) e de carácter quantitativo (questionários) (Bryman, 2012).

Por último, foram analisados os dados obtidos no sentido de compreender o alcance do pressuposto estabelecido, visando, igualmente, a obtenção de resultados possíveis de potenciar a melhoria da ação em ocasiões futuras ou, mesmo, o redesenho de outras.

No processo de concepção das intervenções lúdicas, tive em conta as seguintes estratégias de ensino-aprendizagem:

- Promover a aprendizagem social e hetero-avaliação (Boud e Falchikov 2007): com recurso a técnicas de improvisação e composição em grupo, resolução de

problemas em grupo, discussão dos conteúdos para obter as respostas certas. Através destas ações, os alunos deviam debater, questionar e justificar perante os colegas as suas propostas, com espírito crítico;

- Garantir a aquisição de conhecimentos: para a execução dos jogos, deviam ser adquiridos e mobilizados conhecimentos antes, durante e após a realização dos mesmos;
- Propor a resolução de problemas (Barrows e Tamblyn, 1980), que surgiram dos desafios propostos pelos jogos, e seriam o cerne da aprendizagem;
- Espoletar a criatividade: através da aplicação prática na forma de exercícios individuais ou colectivos de composição e da mobilização do pensamento criativo na resolução dos problemas;
- Favorecer o trabalho de grupo (Johnson e Johnson, 1994): estabelecendo consecução de um fim comum, quer seja intrínseco ou extrínseco à aprendizagem; apelando à responsabilidade de grupo; cultivando a competição saudável²⁶ e a entre-ajuda entre adversários, por meio da crítica construtiva; e propondo jogos de natureza social²⁷;
- Apelar à responsabilidade na consecução de objetivos grupais e na realização dos trabalhos individuais; e
- Estimular a curiosidade: procura-se que as atividades estimulem o aluno para conhecer mais sobre os conceitos abordados para além das aulas.

Em relação à motivação, procurei encontrar um bom equilíbrio entre a motivação intrínseca e a extrínseca (Legault, 2016). Por exemplo, a motivação intrínseca poderia ser aprender técnicas de composição, análise e a competência para tocar e improvisar música; enquanto a extrínseca, além da avaliação sumativa, resultaria do bom desempenho nos jogos propostos.

Para que este desempenho no jogo fosse útil em termos de aprendizagem, procurei que o conteúdo do jogo estivesse altamente correlacionado com as aprendizagens. O meu raciocínio foi que, se a mecânica de um jogo se aproximar ou, até, identificar com a aprendizagem, aquilo que torna motivador o jogo também poderia fazê-lo com a aprendizagem.

Para manter a motivação durante o desenvolvimento do jogo, é fundamental manter o desafio dentro do canal de fluxo ou *flow*, tal como definido por Csikszentmihalyi

²⁶ Algumas das minhas abordagens propostas incluem a competição como elemento de motivação, o que pode ser interpretado como um contra-senso pedagógico. Não obstante, a competição só funciona como um elemento de motivação, pois é sempre acompanhada pela cooperação entre pares, que é o verdadeiro núcleo da aprendizagem (Johnson e Johnson, 1994; Riyis, 2012).

²⁷ A criação de equipas é com o intuito de tornar o jogo mais ágil com grupos mais pequenos (o que favorece a cooperação), garantir que todos participam na tomada de decisões e ter um elemento motivador que introduza também a crítica entre equipas de forma saudável (Boud e Fachikov, 2007).

(1990). Por isso, convém seguir algumas estratégias como adaptar a exigência da improvisação ao nível do instrumentista, ou permitir que os jogadores escolham alguns dos desafios propostos em função do seu nível de habilidade.

3.3.2. Técnicas de recolha de dados

Conforme referido, optou-se por uma abordagem mista — qualitativa e quantitativa — na recolha de dados (Bryman, 2012), com vista, sobretudo à avaliação da ação pedagógica levada a cabo. Como técnicas de recolha de dados, optou-se pela observação em sala de aula e aplicação de questionários aos alunos²⁸. As perguntas visavam:

- Auto-avaliação de conhecimentos prévios;
- Avaliação de desempenho;
- Opinião sobre a metodologia utilizada e comparação com outras metodologias possíveis;
- Avaliação qualitativa subjetiva em forma de comentários livres.

Para os alunos de TAM do 12.º ano, as respostas aos problemas propostos nas atividades (dimensão da aprendizagem) foram passíveis de ser recolhidos e analisados. As respostas provieram de:

- A aplicação *Kahoot!* (respostas de equipa às perguntas do concurso sobre a harmonia jazz);
- Os desafios realizados em grupo durante o concurso sobre harmonia jazz; e
- Projetos (1 ou 2²⁹) desenvolvidos, durante o período, relacionados com as aprendizagens do plano de intervenção.

²⁸ Ver questionários no [Anexo II](#).

²⁹ Conforme combinado com o professor cooperante, durante a totalidade do meu tempo de docência com esta turma, seria necessário que os alunos realizassem três de quatro projetos propostos. Portanto, existia a possibilidade de que os alunos não realizem algum destes dois projetos.

3.3.3. Calendarização e cronograma de atividades

Gráfico 1: Calendarização e cronograma de atividades

	outubro				novembr				dezembr				janeiro					fevereiro				março				abril					maio					jn.	
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2
Observação de aulas	█	█	█	█	█	█	█	█																													
Identificação da aprendizagem					█	█	█	█																													
Desenho dos jogos									█	█	█	█																									
Mediação pedagógica									█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
Plano de intervenção																		█	█			█															
Realização dos inquéritos																																					
Análise dos dados																																					
Elaboração do relatório																																				█	█

3.4. Análise e discussão dos dados e resultados

Segue-se a análise dos dados recolhidos durante a PES e implementação da ação

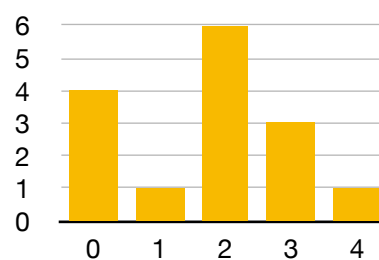
3.4.1. Introdução à composição do 9.º ano

Durante a realização da atividade vinculada ao plano de intervenção, a minha observação em aula não foi pormenorizada, pois estava a participar ativamente no desenvolvimento da sessão. Porém, posso afirmar que se verificou um envolvimento transversal de toda a turma, sendo que, como sempre, havia alguns alunos mais ativos do que os outros.

No caso dos alunos de Introdução à composição, o questionário compara diferentes métodos de aprendizagem, pois todo o módulo 2 visou a aplicação da cifra jazz, embora o jogo em si se centrasse mais no reconhecimento e construção de acordes individuais.

Os dados revelaram um contacto prévio com a matéria (Fig. 2) mas, pelas minhas observações, este conhecimento estava num ponto ainda muito incipiente, o que indica que os alunos estavam situados no início da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978), isto é, sabiam o que era uma cifra e conheciam os princípios básicos (provavelmente sabiam que podiam distinguir tríades maiores e menores), mas não dominavam conceitos mais complexos como as tétrades e as extensões.

Fig. 2: «Antes de iniciar as aulas com o professor, o meu conhecimento de cifra jazz era»



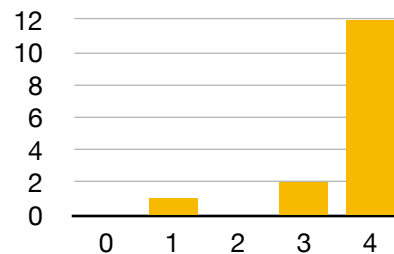
0 = nenhum, 4 = muito bom.
Média: 1,73.

A maior parte dos alunos achou a atividade divertida (Fig. 3), exceto um dos respondentes, que a valorizou negativamente neste aspeto. Não obstante, tenho razões para relativizar as respostas deste aluno³⁰.

A maior parte dos inquiridos considerou que todas as modalidades de aprendizagem foram úteis (Fig. 4), com um empate idêntico entre as duas mais valorizadas com 3,6: o jogo dos acordes e ouvir música com cifra em sala de aula. Ambos os métodos cobrem aspetos diferentes e são complementares: o jogo não coloca a música na prática, e a audição com partitura permite ouvir os acordes em ação e a sua qualidade, mas sem tempo para interpretar cada um deles individualmente com falta de prática.

As outras modalidades (as explicações do professor e os exercícios práticos em aula e TPC) também foram classificadas como muito úteis no geral, embora tenham recebido uma pontuação negativa por parte de um aluno. Este aluno escreveu na caixa de comentários gerais «Tive muita dificuldade com cifras e com a disciplina de introdução à composição no geral mas não é por causa do professor, simplesmente a disciplina é muito difícil para mim», pelo que atribui o fracasso percebido a uma falta de aptidão.

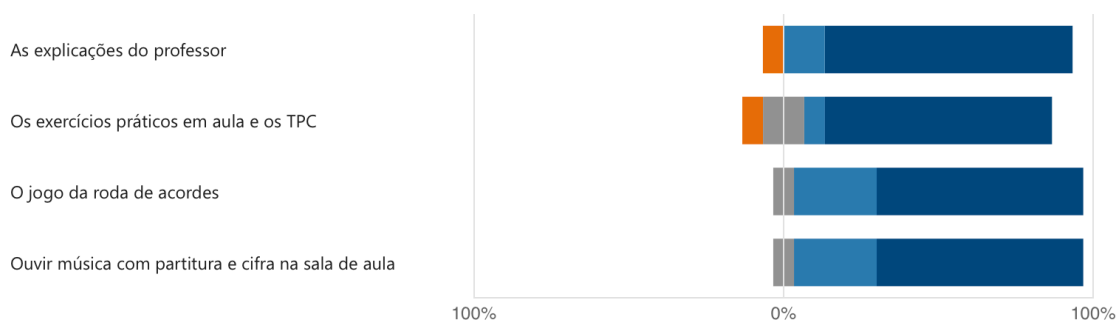
Fig. 3: «Achas que o jogo da roda de acordes foi divertido?»



0 = nada divertido, 4 = muito divertido. Média: 3,67.

Fig 4: «Ajudou-me a compreender a cifra»

■ Não me ajudou nada ■ Ajudou pouco ■ Ajudou "mais ou menos" ■ Ajudou ■ Ajudou muito



Valores médios (0 = Não me ajudou nada, 4 = Ajudou muito): «As explicações do professor»: 3,67; «Os exercícios práticos em aula e os TPC»: 3,47; «O jogo da roda de acordes»: 3,6; «Ouvir música com partitura e cifra na sala de aula»: 3,6.

³⁰ Este aluno pontuou com um 5 todas as respostas exceto esta e incluindo uma resposta cuja pontuação máxima poderia ser considerada negativa («No jogo da roda de acordes, uma aula expositiva/"tradicional" teria sido mais útil»). Também colocou um «5» na sua auto-percepção do conhecimento prévio da matéria. No comentário qualitativo escreveu simplesmente «Gostei de tudo». Tudo isto leva-me a pensar que o aluno quis valorizar a minha atuação de forma muito positiva no geral, mas que não se esforçou em preencher o inquérito com respostas realistas, e que a sua primeira resposta com um «2» foi provavelmente um engano.

As auto-avaliações nas diferentes competências da aprendizagem foram, no geral, positivas (Fig. 5). Os conhecimentos mais sólidos segundo o conjunto dos alunos foram «Se vir um acorde escrito em notas, consigo saber qual a sua cifra» (3,6); «A partir de uma cifra, consigo saber que intervalos a compõem» (3,4) e «Aprendi a escrever as notas de uma cifra» (3,4). Esta última competência está relacionada com a de

Fig.5: «Em relação à matéria, considero que»

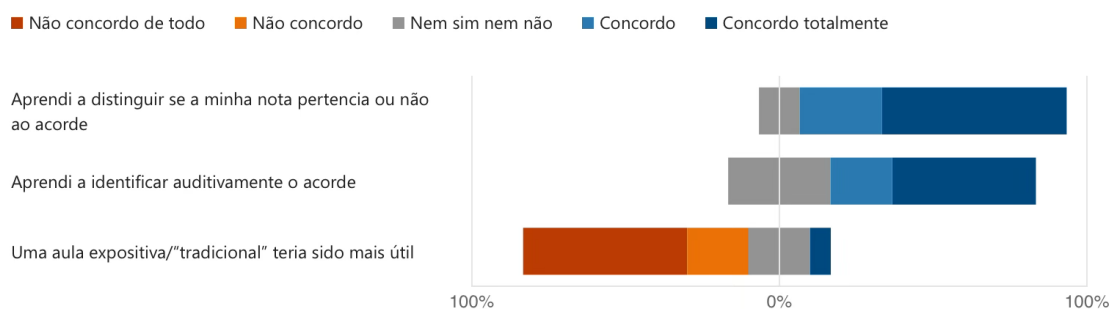


Valores médios (0 = Não concordo de todo, 4 = Concordo totalmente): «Entendo como funciona a cifra de forma geral» 3,33; «Aprendi a escrever as notas de uma cifra»: 3,4; «A partir de uma cifra, consigo saber que intervalos a compõem»: 3,4; «Se vir um acorde escrito em notas, consigo saber qual a sua cifra»: 3,6; «Consigo identificar auditivamente um acorde»: 2,93.

«Aprendi a distinguir se a minha nota pertencia ou não ao acorde» durante o jogo, que obteve uma pontuação muito alta (3,47. Fig. 6). A identificação auditiva de acordes foi a pior valorizada, com menos respostas «concordo totalmente» e duas respostas negativas, «não concordo» e «não concordo de todo». Novamente, o aluno que manifestava ter dificuldades deu as piores pontuações em cada grupo na auto-avaliação.

O resultado mais pobre na competência auditiva poder-se-ia explicar por ser um treino que requer tempo e experiência com o instrumento. O jogo em si poderia ser mais um momento de treino; o que parece ser referendado em parte pelos dados do inquérito pela pergunta «Aprendi a identificar auditivamente o acorde» que teve uma pontuação média de 3,13, 5 respostas neutrais, 10 positivas e nenhuma negativa; mas não o suficiente para marcar uma diferença antes e depois do jogo. A razão que adianta que explique este resultado é que as competências auditivas devem ser processadas em tempo real, ao contrário das visuais, para as quais é possível dispor de mais tempo. Isto é, o aluno só ouve o acorde em um momento determinado, mas pode analisar os intervalos ou as cifras escritos no quadro com calma. Não obstante, não tenho fundamentos para justificar esta conclusão, pelo que seria necessário investigá-la e

Fig. 6: «No jogo da roda de acordes»



Valores médios (0 = Não concordo de todo, 4 = Concordo totalmente): «Aprendi a distinguir se a minha nota pertencia ou não ao acorde»: 3,47; «Aprendi a identificar auditivamente o acorde»: 3,13; «Uma aula expositiva/"tradicional" teria sido mais útil»: 0,86.

averiguar se, para o reconhecimento auditivo, o jogo é um método efetivo ou complementar, ou se é melhor procurar outra abordagem mais adequada.

Os alunos, no geral, concordaram³¹ em que uma aula expositiva ou tradicional não teria sido uma melhor opção para aprender os mesmos conteúdos. Apenas alguns alunos acharam que a aula tradicional poderia ter sido igualmente efetiva.

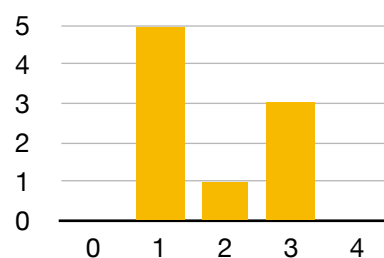
Por último, os comentários livres visaram fundamentalmente apreciações positivas genéricas das aulas (3), comentários positivos sobre o professor (6), as dificuldades com a matéria (1), os métodos e «maneiras» (4), a didática (4), os jogos (3), a cifra (6) e o jazz (1). Houve 2 alunos que não deixaram qualquer comentário.

3.4.2. Teoria e Análise Musical (12.º ano): a harmonia jazz (concurso)

A minha observação em aula mostrou um espírito de competição saudável e uma cooperação fluida entre os membros da equipa, apesar de em ambas havia um e dois membros respetivamente que estavam a assumir uma posição clara de líder (por exemplo, preferiam responder antes do que perguntar aos colegas pela resposta certa). No entanto, houve um estudante que tinha alguns condicionantes pessoais que dificultavam a sua aprendizagem social, o que fez que se inibisse de responder às perguntas ou de tomar a iniciativa na resolução dos desafios.

O inquérito esteve centrado só nas duas atividades do plano de intervenção, com um único questionário em duas partes para cada atividade. A primeira destas atividades foi o concurso, que contava

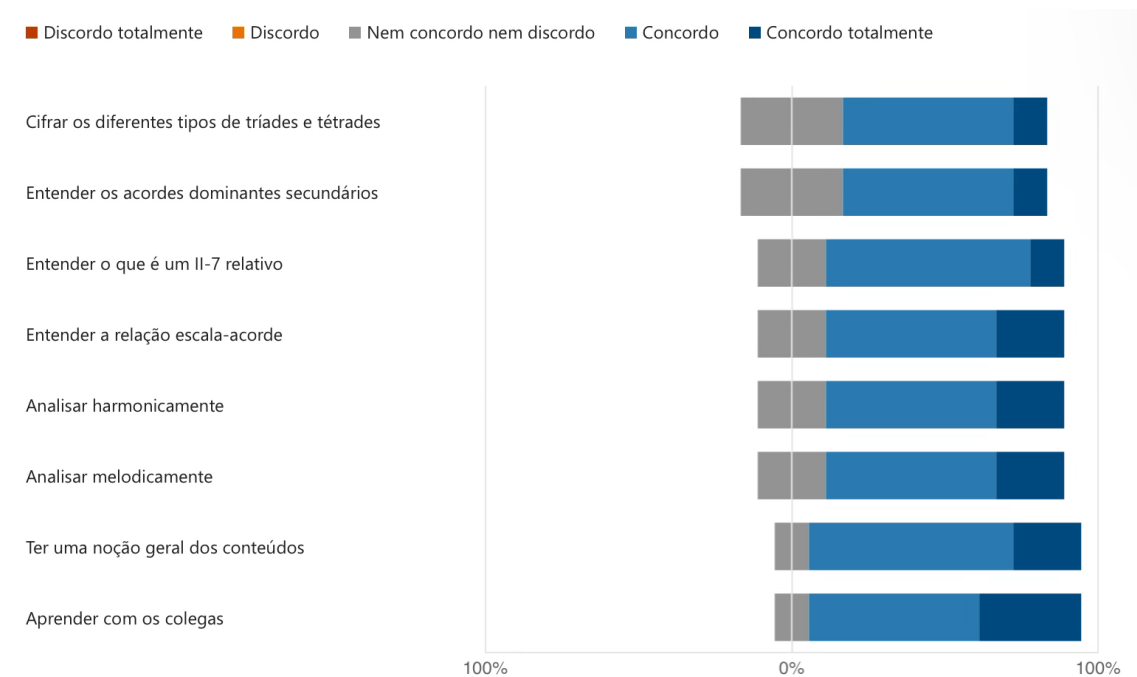
Fig. 7: «O meu conhecimento da harmonia jazz antes das aulas era»



0 = nenhum, 4 = muito bom.
Média: 1,78

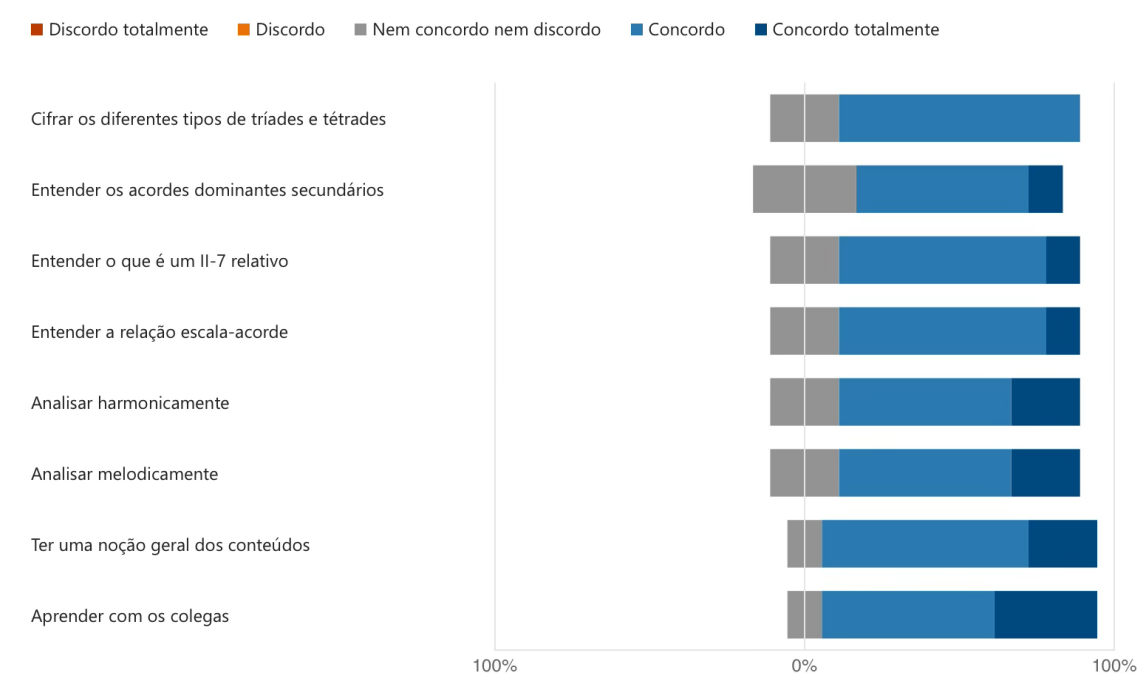
³¹ Exceção feita a primeira resposta, cuja veracidade pus em causa, e três respostas neutras.

Fig. 8: «O Kahoot! ajudou-me a»



Valores médios (0 = Discordo totalmente, 4 = Concordo totalmente): «Cifrar os diferentes tipos de tríades e tétrades», 2,78; «Entender os acordes dominantes secundários», 2,78; «Entender o que é um II-7 relativo», 2,89; «Entender a relação escala-acorde», 3; «Analisar harmonicamente», 3; «Analisar melodicamente», 3; «Ter uma noção geral dos conteúdos», 3,11; «Aprender com os colegas», 3,22.

Fig. 9: «Os pequenos desafios ajudaram-me a»



Valores médios (0 = Discordo totalmente, 4 = Concordo totalmente): «Cifrar os diferentes tipos de tríades e tétrades», 2,78; «Entender os acordes dominantes secundários», 2,78; «Entender o que é um II-7 relativo», 2,89; «Entender a relação escala-acorde», 2,89; «Analisar harmonicamente», 3; «Analisar melodicamente», 3; «Ter uma noção geral dos conteúdos», 3,11; «Aprender com os colegas», 3,22.

com duas partes diferenciadas, o *Kahoot!* e os desafios (ver a [secção 2.1.4](#))

Em relação aos conhecimentos prévios, os alunos manifestaram um conhecimento médio de 1,78 numa escala de 0 a 4 (Fig. 7). A maioria dos alunos sentiu que tinha pouca familiaridade com a matéria (indicou um 1), mas nenhum aluno indicou nem que a desconhecia totalmente (0) nem que a dominava muito bem (4). Portanto, à partida, a turma tem alunos com uma maior habilidade com a harmonia jazz e que podem ajudar os outros, mas todos puderam aprender com a disciplina.

Sobre as aprendizagens, dividi as questões entre o que aprenderam do *Kahoot!* (Fig. 8) e dos desafios (Fig. 9), e em ambas as valorizações foram positivas, mas não de forma tão expressiva como com os alunos do 9.º ano.

Foram realizadas as mesmas perguntas para ambas as partes do concurso, e obtiveram-se respostas, embora não idênticas, muito semelhantes. Aprendizagens concretas foram menos valorizadas que noções gerais como «Ter uma noção geral dos conteúdos» ou «Aprender com os colegas», embora em todos os casos houvesse uma pontuação positiva ou neutral.

No entanto, nos comentários qualitativos, mais críticos que os dos alunos do 9.º ano, houve uma crítica que se repetiu com frequência: três alunos mencionaram que o ritmo de ensino foi rápido demais e, destes, dois atribuíram este problema ao jogo. Outro aluno mencionou que as explicações da matéria podiam ter sido mais claras. Houve ainda um aluno que mencionou que a abordagem tinha sido interessante, criativa e dinâmica, e quatro alunos que deixaram a pergunta sem resposta.

Quando inquiridos sobre hipotéticas metodologias alternativas (Fig. 10), os resultados sugerem que os alunos teriam preferido uma abordagem prática (2,89) sobre a

Fig. 10: «Considero que, para a aprendizagem desta matéria»



Valores médios (0 = Discordo totalmente, 4 = Concordo totalmente): «Uma abordagem fundamentalmente expositiva teria sido efetiva», 2,34; «Uma abordagem fundamentalmente prática teria sido efetiva», 2,89; «A abordagem lúdica foi efetiva», 2,67; «A abordagem lúdica fez com que ganhasse interesse na matéria», 2,67; «Independentemente do meu interesse na matéria em si, a abordagem lúdica fez com que ficasse motivada/o na aprendizagem». 3,11.

lúdica (2,67), mas ainda privilegiam esta a uma hipotética abordagem expositiva (2,33), que também consideram que podia ter sido efetiva. Mesmo assim, a maior parte considera que o aproveitamento da aula foi positivo (Fig. 11), mas há muitos alunos a indicar uma pontuação neutra, com margem de melhoria. As respostas (Fig. 10) também sugerem que o jogo proposto conseguiu motivar os alunos na aprendizagem (3,11) e estimulou o interesse na matéria (2,67).

Incluo na análise desta atividade algumas observações sobre os trabalhos com esta técnica. Da turma de 11, só seis entregaram o trabalho³². Nos trabalhos apresentados, houve alguns problemas com a análise melódica e harmónica, o que é coerente com a percepção de que os conteúdos foram apresentados de forma muito rápida. Outros problemas tinham que ver com a definição da tonalidade e a criação de uma harmonia interessante; além de um problema recorrente com todos os trabalhos que foi a falta de coerência motivica. Também encontrei exemplos de utilização original da harmonia e da melodia. No geral, os alunos que apresentaram trabalhos tiveram um desempenho pior que no resto de projetos.

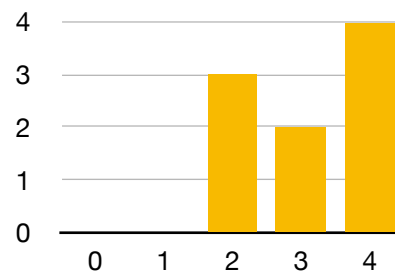
Vale a pena referir que, no trabalho final, onde deviam escolher técnicas dadas no módulo livremente para uma composição para um instrumento a solo, nenhum aluno escolheu esta técnica.

Teoria e Análise Musical (12.º ano): a matriz dodecafónica (competição)

A segunda atividade deste plano de intervenção foi a construção de uma matriz dodecafónica, detalhada no [Capítulo 2](#).

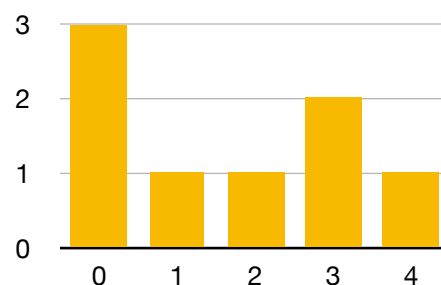
A minha observação durante o jogo mostrou um grande envolvimento e cooperação, com a exceção de três alunos. Dois deles frequentavam pouco as aulas e demonstraram um notável desinteresse pela disciplina. O outro era o aluno, já sinalizado, que apresenta dificuldades ao nível do relacionamento social. O inquérito³³ revela um desconhe-

Fig. 11: «No geral, considero que o meu aproveitamento nesta aula foi»



0 = muito mau, 4 = muito bom.
Média: 3,11.

Fig. 12: «O meu conhecimento do dodecafonismo antes das aulas era»

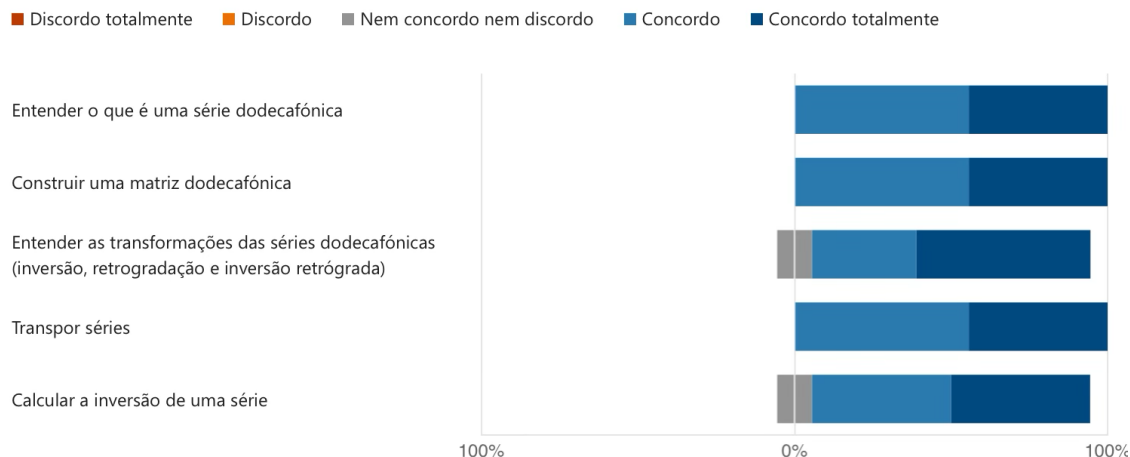


0 = muito mau/inexistente, 4 = muito bom. Média: 1,63

³² Sendo que um foi anulado por plágio a um colega, e outro não esteve presente na nesta única sessão dedicada à matéria.

³³ Nota sobre a análise desta parte: um aluno admitiu na secção de resposta livre sobre esta matéria que não esteve presente na aula, pelo que as suas respostas foram excluídas.

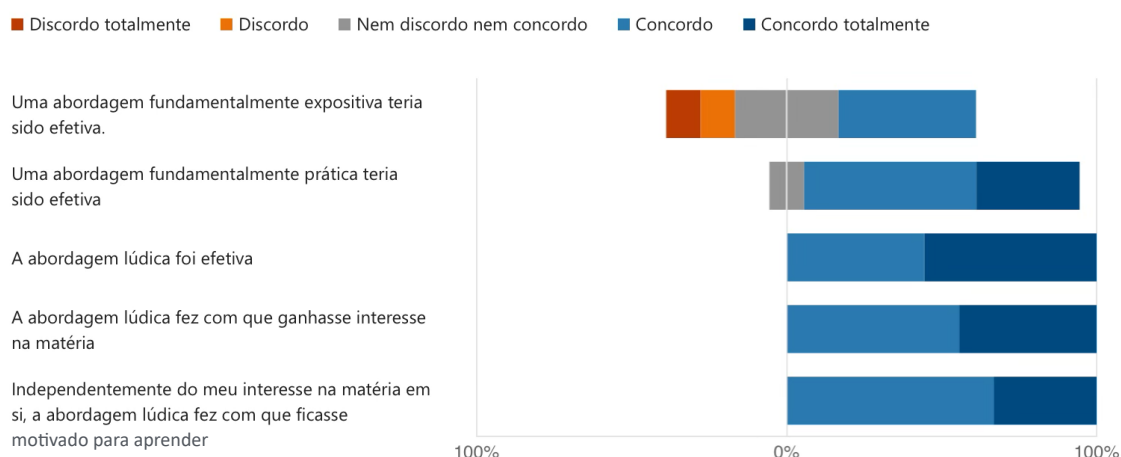
Fig. 13: «A atividade da construção de uma matriz dodecafônica ajudou-me a»



Valores médios (0 = Discordo totalmente, 4 = Concordo totalmente): «Entender o que é uma série dodecafônica», 3,5; «Construir uma matriz dodecafônica», 3,5; «Entender as transformações das séries dodecafônicas (inversão, retrogradação e inversão retrógrada)», 3,25; «Transpor séries», 3,5; «Calcular a inversão de uma série», 3,13.

cimento prévio da matéria na maior parte dos alunos (Fig. 12), sendo que quatro alunos (a metade) indicaram uma pontuação neutral ou superior, o que praticamente coincide com a atividade sobre a harmonia jazz. Não obstante, a distribuição das pontuações está mais polarizada para os extremos. Semelhante ao encontrado para a atividade anterior, esta distribuição sugere que alguns alunos tiveram a capacidade de ajudar outros.

Fig. 14: «Considero que, para a aprendizagem desta matéria»



Valores médios (0 = Discordo totalmente, 4 = Concordo totalmente): «Uma abordagem fundamentalmente expositiva teria sido efetiva.», 2; «Uma abordagem fundamentalmente prática teria sido efetiva», 3,25; «A abordagem lúdica foi efetiva», 3,63; «A abordagem lúdica fez com que ganhasse interesse na matéria», 3,5; «Independentemente do meu interesse na matéria em si, a abordagem lúdica fez com que ficasse motivada/o na aprendizagem». 3,38.

O aproveitamento da atividade foi positivo em todas as áreas para todos os alunos (Fig. 13), exceto para um, que assinalou «Entender as transformações das séries dodecafônicas (inversão, retrogradação e inversão retrógrada) e «calcular a inversão de uma série», com «Nem concordo nem discordo». Estas aprendizagens são, provavelmente, conceptualmente simples, mas difíceis na prática, especialmente, a inversão.

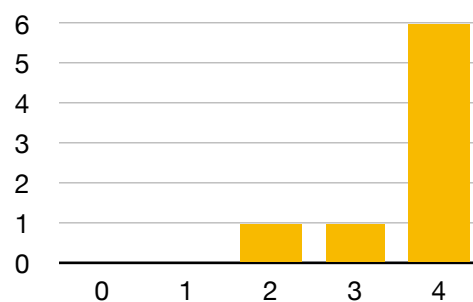
Sobre as preferências na modalidade de aprendizagem (Fig. 14), nesta ocasião, a abordagem lúdica é claramente favorecida (3,63), muito acima da mesma abordagem para a atividade sobre harmonia jazz. A hipotética abordagem prática é mais valorizada do que na atividade anterior, mas ainda abaixo da atividade lúdica (3,25) e a abordagem expositiva é claramente desfavorecida, ainda mais que na atividade anterior (dois com um voto de «discordo totalmente» e sem nenhum voto de «concordo totalmente»). O jogo também funcionou para a motivação no momento da aprendizagem (3,38) e para se ganhar interesse na matéria em si (3,5).

Estas diferenças na pontuação também se veem refletidas na percepção geral do aproveitamento (Fig. 15): claramente positivo, com sete alunos em oito outorgando a pontuação máxima.

Nos comentários qualitativos, um aluno disse que a aula foi mais efetiva por comparação àquela em que se utilizou o *Kahoot!*, mas assinala que as explicações prévias foram um algo confusas, e que a aprendizagem social com os colegas o ajudou. Além deste, houve mais três comentários positivos genéricos. Outro indicou que gostava ter tido mais aulas sobre a matéria. Um aluno disse que gostava de ter estado, pois tinha faltado à aula. Por último, três alunos deixaram esta pergunta sem resposta.

Nesta ocasião, foram 10 de 11 alunos que optaram por fazer o trabalho³⁴. Da minha avaliação, observei que o principal problema foi a utilização da série dodecafônica sem sentido musical. Além disso, também houve estudantes que utilizaram material fora da série sem justificação aparente, não exploraram a equivalência de oitava — ficando todas as notas tal qual as tinham escritas na série original —, fizeram coincidir as transformações com linhas de compasso de forma rígida ou não identificaram as transformações no exercício. Entre os pontos positivos, alguns exploraram as características musicais da série, exploraram a polifonia, a dinâmica, articulação e a escrita idiomática para um determinado instrumento.

Fig. 15: «No geral, considero que o meu aproveitamento nesta aula foi»



0 = muito mau, 4 = muito bom.
Média:3,63

³⁴ O mesmo aluno que tinha plagiado o trabalho plagiou este, pelo que o seu trabalho também foi invalidado.

3.4.3. Teoria e Análise Musical (12.º ano): Comentários gerais

Os alunos tiveram ainda a possibilidade de apontar comentários gerais sobre a Prática de Ensino Supervisionada. Nestes comentários, os alunos apontaram a necessidade de maior atenção às necessidades de cada aluno (1), maior especificidade na correção dos trabalhos (2), dar notas a cada trabalho (1), insegurança do professor (1), as novas abordagens do professor (1), aulas demasiado apressadas (2) e aprendizagens que só foram possíveis pelas bases anteriores do aluno (1).

3.4.4. Discussão

Os alunos do 9.º ano responderam muito bem ao jogo e foram-se tornando mais proficientes no mesmo à medida que este se ia desenvolvendo. Analisando as respostas dos alunos e a minha própria observação, posso dizer que o envolvimento dos alunos favoreceu a interiorização do mecanismo subjacente. Ninguém no círculo queria estar errado. Falhar a nota podia fazer com que perdesse pontos e que os seus colegas ficassem frustrados. Apesar de haver sempre alguém que tentava organizar e dirigir os colegas, todos tinham consciência de que nota eram e refletiram sobre se deviam dar o passo em consonância. Não obstante, não houve mais exercícios durante a prática pedagógica que viessem a possibilitar uma avaliação a nível individual.

Em comparação com os alunos do 9.º, os do 12.º foram muito mais críticos com as sessões, e manifestaram uma clara preferência pelo segundo jogo, mais sintético e centrado numa aprendizagem só, sobre a qual já tinham tido contacto numa aula anterior. A crítica mais recorrente foi que os conteúdos sobre a harmonia jazz tinham sido lecionados de forma muito célere e confusa. Esta perspetiva tem explicação por vários fatores: novidade da matéria para muitos alunos e demasiados conteúdos para uma dinâmica muito rápida (alguns diapositivos podiam facilmente dar para uma aula inteira). O primeiro fator coloca os estudantes fora da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978): os primeiros conteúdos até podem ficar dentro da zona, mas o resto está já fora do alcance; o que leva ao segundo fator: a quantidade de novos conceitos impede a consolidação das aprendizagens. Segundo o modelo construtivista (Piaget, 1952), cada novo conceito devia ser explorado e estudado de formas diferentes, mas passar rapidamente pelos conceitos assume que estes já ficam claros ao momento.

Por outro lado, o jogo sobre dodecafonismo funcionou consideravelmente melhor. As aprendizagens eram notavelmente mais sintéticas, com um conceito central (a série) e uns poucos conceitos periféricos (as transformações e a matriz). O mesmo grupo de alunos pontuou melhor de forma consistente tanto as aprendizagens como a metodologia.

No entanto, os problemas observados na utilização das séries dodecafónicas nos trabalhos escritos manifestam uma carência no aspeto estético. O certo é que, durante

o jogo, coloquei música de Alban Berg³⁵, mas não houve tempo para fazer uma audição nem uma análise. O jogo em si não incorporou nenhuma análise de qualquer obra e, portanto, quando os alunos foram fazer os seus trabalhos, foram «atirados para os leões» sem explicações sobre como podiam utilizar a série.

Outro dos erros comuns observados foi a não utilização da equivalência de oitava, que suspeito que está relacionada com a anterior. Apesar de que foi mencionado em aula que a oitava escolhida era indiferente, muitos alunos se limitaram a colocar as séries por ordem, e isso incluiu colocar as notas na oitava que tinham escrita na série, que naturalmente estariam contidas numa oitava só ou extravasariam pouco esse âmbito.

Não obstante as dificuldades apontadas e considerando os pontos fortes que indicam os dados, a dinâmica lúdica mostra potencialidades que merecem ser consideradas e, até, implementadas.

3.5. Conclusão

Baseado na observação das aulas, dos jogos, das opiniões recolhidas nos inquéritos e nos exercícios entregues pelos alunos, considero que os jogos são uma ferramenta útil, tanto no nível básico como no secundário, mas que deve ser utilizada adequadamente para não pôr em causa o ensino.

Para os alunos do 9.º, esta metodologia é uma extensão natural do método que utilizam habitualmente, pelo que assimilaram e aderiram de forma mais natural à metodologia. À luz dos comentários, penso que os alunos no geral ficaram intrigados com esta nova ferramenta musical: a cifra jazz, da qual agora conhecem os rudimentos, e que poderão utilizar no futuro na sua música. O ambiente lúdico fez com que os participantes tivessem uma associação positiva com esta aprendizagem.

O mesmo não foi necessariamente verdade com os alunos do 12.º ano. Para eles, o jogo tem que funcionar como ferramenta de ensino, e se assim não for, perde o seu sentido e interesse. Apesar de a aula sobre harmonia jazz não ter sido, propriamente, um fracasso, tanto os alunos como eu identificámos aspectos onde havia margem de melhoria, com especial destaque o ritmo da aula.

Considero que esta aprendizagem é essencial e não está incluída em todos os percursos mas, tal como referi na secção 1.2.1, considero que é algo útil e essencial para a formação de um músico. Dado o número limitado de aulas que tinha, decidi utilizar só uma sessão para esta aprendizagem quando, claramente, teria tido um muito maior aproveitamento com mais algumas sessões. Poderia ter incluído este conhecimento em articulação com outros que já estava a dar, especialmente nas sessões sobre modos eclesiásticos, escalas pentatónicas e, indo a módulos anteriores, dominantes secundários, pois existe alguma sobreposição nestas aprendizagens. Aqueles conceitos

³⁵ *Kammerkonzert für Klavier und Geige mit 13 Bläsern*, 1. *Thema scherzoso con variazioni*, Alban Berg (1925)

mais complexos como a análise harmónica e melódica podiam beneficiar de uma sessão exclusiva para cada um deles, e podia ter aprofundado mais na criação de harmonias e melodias no estilo.

A razão pela qual decidi avançar com uma aula tão densa foi o ímpeto de pretender introduzir uma matéria que era desconhecida para os alunos e para que tivessem contacto com a mesma e, ao mesmo tempo, que fosse uma experiência cativante que os motivasse para aprender mais. Não obstante, acho que esta pretensão pecou por ambiciosa, e que teria sido preferível reduzir a sua dimensão a, pelo menos, a metade dos conteúdos (seleccionando os essenciais), ou dividir a aula em duas ou mais.

Um dos outros fatores que tinha indicado para o aproveitamento relativamente menos rico foi o baixo conhecimento prévio dos alunos sobre a matéria. Teria sido interessante conhecer antecipadamente o nível de conhecimento que os alunos tinham, através de uma prova de diagnóstico ou até com uma pergunta informal. Desta forma, teria identificado de forma mais precisa onde começava a zona de desenvolvimento proximal (Vyogtsky, 1978) de cada um dos alunos. Depois, para aproveitar a aprendizagem na zona de desenvolvimento proximal ao máximo, poderia ter adaptado o ritmo e a dimensão da aula.

Um outro possível ponto fraco pode ter sido que tanto o *Kahoot!* como os desafios, como mecânica de jogo — e não pelos conteúdos aplicados à mecânica —, não estavam inerentemente ligados àquilo que estava a ser ensinado. O que quero dizer com isto é que as perguntas do *Kahoot!* e os desafios propostos podiam ser aplicados facilmente a muitas outras aprendizagens, simplesmente alterando os conteúdos das perguntas e desafios. Não consigo provar com os dados que tenho se isto é um problema ou não, mas penso que, se ao ensinar as regras do jogo estou a dizer algo sobre o objeto de ensino, aprender o jogo é também aprender o objeto do jogo. Acho que é mais fácil fazer uma associação cognitiva entre ambos.

Não obstante, nada disto demonstra que uma estratégia lúdica não seja efetiva para a aprendizagem e/ou como metodologia de ensino. De facto, mesmo se o jogo utilizado não tiver sido efectivo, é impossível demonstrar que não existe um outro jogo que funcione. Ou, dito de outra forma, só conseguiria demonstrar que este jogo existe se o encontrasse e verificasse a sua utilidade. A fórmula do *Kahoot!* não é inerentemente ineficaz, e se os desafios propostos fossem feitos a outra velocidade favorecia a aquisição de conhecimento. Considero que, num desenvolvimento futuro, espaçaria em várias aulas os conteúdos propostos e, ao fazê-lo, incluiria uma diversidade de abordagens e proporia alterações ao jogo.

Por exemplo, nas perguntas havia exemplos sonoros de acordes isolados, mas faltaram audições de música onde estes acordes faziam parte de progressões harmónicas. Ao mesmo tempo, uma audição com partitura e uma análise dialogada com a turma, como tinha-mos feito nas outras aulas, teria sido uma abordagem complemen-

tar, livre da pressão para responder antes do que a outra equipa. Por outro lado, uma primeira aula introdutória à matéria também tiraria essa pressão da resposta rápida e ajudaria a colocar as bases que depois poderiam ser consolidadas na fase do concurso.

O jogo proposto para a atividade sobre a matriz dodecafónica funcionou consideravelmente melhor. Um conceito que é simples mas pouco apelativo transformou-se em algo interessante e útil. Um sistema formal traduziu-se noutra de forma bastante direta.

Não obstante, a experiência parece indicar que o jogo formal não é o melhor entorno para discutir questões estéticas. Como já tinha referido, considero que o jogo com regras bem definidas é mais adequado para conceitos que também seguem uma série de regras, onde há uma forma correta de fazer as tarefas. É possível que encontre uma fórmula para abordá-las de forma lúdica, mas o método discursivo e o debate parecem-me mais adequadas, e ambas técnicas podem ser complementares para construir o conhecimento musical a partir de ópticas diferentes.

A avaliação do método por meio de inquéritos foi bastante reveladora das falhas, especialmente no nível secundário, onde os estudantes têm já uma capacidade de crítica e têm mais claras as suas estratégias de aprendizagem, assim como o que funciona para eles e o que não. Foram os inquéritos os que me fizeram observar que os conteúdos foram demasiado extensos e rápidos, algo que não era óbvio a partir dos resultados do jogo e dos trabalhos posteriores.

No caso do aluno com dificuldades na aprendizagem social, a observação durante o desenvolvimento os jogos, especialmente aqueles nos que não tive que intervir ativamente, permitiu-me ver que o seu aproveitamento não estava à par do resto dos seus colegas. No seu caso, teria sido conveniente efetuar um reforço com outras técnicas, especialmente técnicas de trabalho individual, ao mesmo tempo que se devesse continuar a facilitar a aprendizagem entre pares, dentro do possível.

Estas experiências mostraram que o jogo é uma ferramenta útil, não só para o nível básico, mas para o secundário, mas exige uma preparação minuciosa para que seja pedagogicamente relevante. No futuro, continuarei a identificar que aprendizagens serão um bom material para um jogo e de que forma posso aprimorar os jogos para cada ocasião, inspecionando sempre os pontos fracos para rectificá-los ou para mudar de estratégia completamente, como com qualquer método de ensino.

Capítulo 4

Reflexão final

Quando comecei este ano de estágio, a minha preocupação era se os jogos eram úteis como método de ensino, com o intuito de resolver algo que via como um problema do ensino, que era a falta de motivação e a banalização da aprendizagem como algo que simplesmente tinha que ser feito porque era obrigatório. Não obstante, houve vários aspetos do ensino na EPME que me deixaram gratamente surpreendido pela sua pedagogia avançada.

Por exemplo, observei a natureza interdisciplinar³⁶ do ensino profissional de música e do fomento desta cultura na escola. Pombo (2008) considera que uma educação universal — por oposição a uma altamente especializada — favorece a progressão do conhecimento pela heurística da justaposição disciplinar, que provoca uma fecundação entre disciplinas, uma aproximação mais complexa da realidade desde diferentes pontos de vista e até a criação de novas áreas do conhecimento.

Por ser uma escola artística de música, a realização de projetos de escola interdisciplinares é um processo natural, pelo menos, entre disciplinas de música. Estágios, recitais e concertos fazem parte da rotina da escola. A interdisciplinaridade também se manifesta pelo facto de todos saberem tocar um instrumento, e isso é aproveitado pelas restantes disciplinas de várias formas. Mas não só. Também tenho observado referências a disciplinas fora da área da música, como em Práticas de Conjunto, onde os alunos cantam música numa língua que estão a estudar (o inglês) e trabalham sobre literatura portuguesa com Luís de Camões.

Pude observar que este tipo de aprendizagem social gera uma grande coesão na comunidade escolar. Apesar de ser uma observação informal e subjectiva, vi que os alunos tinham uma relação saudável entre eles, sem problemas de assédio ou desrespeito. Senti que formavam parte de uma comunidade, onde era habitual colaborar entre gerações de alunos, por exemplo, nos espectáculos da escola — apesar de que não ter tido a oportunidade de observar as diferentes gerações a trabalharem juntas.

Especificamente, a característica social do ensino de Práticas de Conjunto potencia a aprendizagem e as competências sociais (Johnson e Johnson, 1994). Este modelo serviu para a aprendizagem de muitas outras disciplinas, sempre que aplicável. Este é um ponto forte da abordagem lúdica: a experiência social com emoção positiva associada, e foi por isso que privilegiei trabalho de grupo sempre que possível.

A disciplina Práticas de Conjunto é quase forçosamente baseada em projetos, pois no seu cerne está a interpretação de um repertório de algum tipo. Mas não só. A

³⁶ Em APEM (2020d) esta interdisciplinariedade é explícita no ensino de TAM, mencionando especificamente as disciplinas de História da Cultura e das Artes e Física do Som, mas não menciona outras disciplinas fora do domínio da música.

aprendizagem por projetos (Markham, 2011) também é algo habitual na disciplina de Teoria e Análise Musical, pois é uma disciplina que se aprende analisando e escrevendo música.

O Ensino Profissional de Música tem a característica de ter um rácio de professor-alunos bastante mais reduzida que o Ensino Regular, o que permite ser mais minucioso no acompanhamento dos alunos. Há um tipo de professores — os de instrumento — que têm tempos de aula em exclusivo com um aluno ou poucos alunos no total, o que faz com que os conheçam muito bem e que adaptem a sua pedagogia de forma muito específica. Como professor de TAM e Práticas de Conjunto não pude ser tão específico, mas sim o suficiente para conhecer bem cada aluno e personalizar o ensino até certo ponto.

Não obstante, o Ensino Profissional de Música não está isento de problemas. Por vezes, a motivação para o trabalho individual ou de grupo é difícil de manter, o que se verificava especialmente na disciplina de TAM, por ser uma disciplina obrigatória mas pela qual nem todos mostram interesse. A exigência do ensino e a multiplicidade de projetos e responsabilidades pode ser extenuante, e é necessário calibrar o que exigimos de cada um deles para a nossa disciplina, em coordenação com as outras.

O meu projeto pedagógico assentou na flexibilidade e autonomia curriculares, contemplado no ordenamento jurídico português (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Dentro de um quadro de Aprendizagens Essenciais, a negociação do currículo foi efetuada em vários níveis (Ministério, escola, professores cooperantes, professor estagiário e alunos) (Duarte, 2021). Foi esta flexibilidade e autonomia que me permitiu inovar tanto em aprendizagens como em métodos.

A observação das aulas, as conversas com o professor cooperante e as críticas vindas dos alunos — especialmente os do Secundário, que eram muito mais críticos e sabiam o que funcionava ou não com eles — estimulou a melhoria constante dos métodos e a avaliação constante dos mesmos (Duarte, 2021). O diálogo foi fulcral para adaptar o método e centrar o ensino no aluno (Rogers, 1972). Acho que um esforço do professor em ensinar melhor e inovar na pedagogia pode ter um impacto grande num bom número de alunos. De facto, em conversação com o professor cooperante, soube que um dos alunos passou de querer desistir da música a pôr todo o seu empenho depois de ter tido aulas comigo.

Esta melhoria constante contrasta com o esforço que requer preparar uma boa aula. A experiência de desenhar jogos pedagogicamente eficazes fez-me ponderar muitas variáveis e preparar muito material específico. Mesmo quando pesquisamos atividades já feitas por outros profissionais docentes, temos que dedicar tempo a avaliá-las, decidir se achamos que são eficazes e se se adaptam à nossa situação de aula.

Isto faz com que tivesse que ser selectivo sobre que atividades preparava com a metodologia lúdica que queria avaliar, fazendo uma primeira filtragem com os critérios de idoneidade que tinha definido. Para o resto de atividades, deixei-me guiar pelo professor cooperante, que me forneceu ferramentas muito valiosas fruto da experiência, tais como a utilização de fichas de trabalho acionáveis, o recurso a vídeos com análises, o diálogo constante, a resolução de exercícios em sala de aula, a utilização de softwares (Jonassen et al., 2003) como o MuseScore e recursos online para estes softwares. Acionei todos estes recursos para manter o princípio de aprendizagem ativa (Bonwell e Eison, 1994), mesmo quando o jogo não estava envolvido.

Também apliquei o princípio do ensino centrado no aluno na criação de um bom ambiente de ensino-aprendizagem. Por exemplo, nas aulas de improvisação-direção, esforcei-me para que não houvesse medo ao erro ou à exposição, criando um ambiente de experimentação seguro. Procurei, desde uma abordagem construtivista (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978), dar técnicas para desenvolver a expressividade musical baseadas no conhecimento que os alunos já tinham, para que o novo conhecimento assentasse na base da confiança e de um auto-conceito positivo.

Em relação às atividades principais que desenvolvi, aprendi com todas e considero que todas têm potencial, inclusive a da harmonia jazz, que obtive resultados piores e sobre a qual já identifiquei pontos de melhoria. Não persegui com este método uma estratégia baseada na gratificação extrínseca (Legault, 2016), senão que o jogo pelo jogo se identificasse com a aprendizagem pela aprendizagem. Sem ter pensado nisso de forma explícita enquanto estava a desenhar as atividades, verifiquei que os jogos cujas mecânicas estavam mais vinculadas às aprendizagens (o da matriz dodecafónica e a roda de acordes) tiveram um maior aproveitamento que aqueles que não tinham esse vínculo. Apesar de nem sempre ir encontrar uma correlação perfeita entre mecânica de jogo e conceito musical, acho que é um bom ponto orientador para seleccionar novas aprendizagens às quais aplicar o método do jogo.

Outro aspeto relevante que mereceu bastante atenção durante o estágio foi a avaliação. Pelo rácio reduzido professor-alunos do Ensino Profissional de Música, é mais simples acompanhar o ensino de cada aluno e avaliar o seu desempenho enquanto este vai acontecendo, tomando decisões sobre os problemas e sucessos durante o processo (Duarte, 2021). As observações em sala de aula são mais fáceis e pertinentes. As grelhas de observação podem ser mais detalhadas, podemos fazer observações qualitativas mas facilmente e conhecemos melhor as idiosincrasias de cada pessoa. Também conseguimos avaliar a adequação dos nossos próprios métodos ao conjunto mais reduzido de alunos, incluídos os interesses e motivações dos mesmos, ajustando o ritmo, conteúdos, exigência e métodos.

Os métodos de avaliação devem ser adaptados à disciplina. Em Práticas de Conjunto, é natural não fazer uma avaliação individualizada, especialmente se o grupo for

grande. Apesar de que a escola exige atribuir uma nota a cada aluno, Duarte (2021, p. 168) desmonta a concepção de que a avaliação tem que ser individual. Quando uma turma é dividida em grupos mais pequenos, é mais fácil saber se todos os membros desse grupo estão a progredir ou se estão a ter dificuldades. Em última análise, quando o espectáculo é um sucesso e cumprimos os objetivos propostos como grupo, sabemos que a aprendizagem foi bem sucedida para todos, contrariando a ideia do «pensamento educativo que faz assentar a experiência curricular na sua expressão individual» (Duarte, 2021, p. 169).

Em Introdução à Composição e em TAM, tivemos um seguimento ao detalhe da progressão de todos os alunos, pois tinham que entregar trabalhos com frequência e participavam muito nas aulas por meio de debates e resoluções de exercícios em sala de aula, apagando as descontinuidades na avaliação (Duarte, 2021, p. 145). Tornou-se difícil fazer regras de observação, pois as turmas eram grandes e o envolvimento do professor era constante. As correções dos trabalhos eram outro desafio pois, apesar de ter um reduzido número de alunos, é difícil ser exaustivo. Quis dar a possibilidade de fazerem várias versões de cada trabalho, sabendo que provavelmente não iriam fazer um bom trabalho na primeira tentativa e que várias revisões ao mesmo trabalho permitiriam ir aperfeiçoando e ganhando familiaridade com a matéria. Porém, isto obrigava-me a corrigir cada uma das versões do trabalho, o que tornava impraticável ser muito detalhado em cada correção.

Curiosamente, um dos alunos do 12.º ano que pediu maior especificidade nas correções dos trabalhos achou que essa especificidade podia vir por via de uma nota. Isto faz-me pensar que os alunos estão ainda à espera de uma classificação — também denominada avaliação sumativa (Duarte, 2021) —, e que não são capazes de discernir o valor das apreciações qualitativas que fiz. A avaliação sumativa, de acordo com as funções que lhe podem ser atribuídas, como discutido na [secção 1.3](#), tem uma dimensão quantitativa; que nunca pode especificar quais são os pontos fortes e fracos. Se comparássemos um hipotético comentário feito pelo professor como «esta melodia tem falta de coerência, estás sempre a introduzir material musical novo» e outro que dissesse «faltou-te resolver esta nota dissonante», é evidente que o primeiro problema é mais de base e o segundo mais específico. Um hipotético exercício com predomínio de comentários do primeiro tipo podia ter uma nota de 10, enquanto o segundo podia merecer um 18 mas, só com o dado da nota, não estaria a dar uma indicação útil das áreas nas quais o aluno devia melhorar. Porém, a falta de quantificação — pelo menos, no caso deste aluno — parece que desorienta e impede saber quão bom ou mau o exercício foi com base apenas a comentários qualitativos.

De facto, para a disciplina de TAM, o professor e eu tínhamos acordado uma grelha de avaliação sumativa. Esta grelha tinha sido comunicada aos alunos com o fim de terem uma orientação para a organização do estudo, mas eu só dei as notas dos tra-

balhos no fim do período. Isto foi propositado, pois o importante para mim era que identificassem onde estavam os problemas e onde podiam melhorar, o que é fundamental para uma avaliação formativa (Duarte, 2021), e não uma quantificação numérica do desempenho, que considero pouco útil para que o aluno entenda o que está a fazer bem e mal.

Decidi não incluir o teste como ferramenta de avaliação. Apesar de o professor co-operante fazer frequentemente testes, tenho dúvidas sobre se são o método mais adequado para as aprendizagens de TAM e, desde logo, julguei que não o seriam para as do módulo 9.º. No seu lugar, considereei que a aprendizagem prática por projetos seria mais pertinente (Markham, 2011). Para a disciplina de Introdução à Composição, dado o seu carácter menos formal, teria sido complicado fazer um teste tradicional e a avaliação contínua não interferente com trabalhos e observação em aula (Duarte, 2021) parece-me mais propícia. Em Práticas de Conjunto, um teste escrito não parece ter cabimento tendo em conta o desenho curricular da disciplina.

Em relação ao meu projeto, tive que ter em conta a avaliação dos alunos no desenho do próprio jogo, o que não foi simples. Alguns dos jogos estavam pensados para obter realimentação imediata sobre o desempenho, como o *Kahoot!*. Outros incluíam mecanismos de hetero-avaliação (Boud e Falchikov 2007), como a entre-ajuda para resolver os desafios ou para identificar que notas musicais faziam parte do acorde — e que alunos os encarnavam. A competição também serviu de forma de hetero-avaliação: a equipa rival devia verificar se a série estava bem feita. Os desafios também foram avaliados pelo professor durante a sua resolução e também no fim.

A avaliação continuada dos alunos (Duarte, 2021), especialmente através dos seus trabalhos, ajudou-me a ser mais específico nas orientações que lhes dava e que estas fossem mais úteis para a sua progressão no conhecimento, mas também me deu ferramentas para entender melhor quais são os pontos fracos e que são transversais à maior parte deles, para reorientar as minhas estratégias de ensino no futuro. Questões como a falta de coerência nas melodias ou a dificuldade de entender a estrutura intercalar dos acordes foram bastante frequentes e fizeram que repensasse o foco das minhas aulas.

Resumindo, colocar em prática dos jogos e a ludicidade em sala de aula deu-me uma perspectiva muito valiosa sobre como estes funcionam. Esta experiência permitiu-me criar novas estratégias baseadas nestas ideias para a prática docente. Futuras investigações sobre jogo e pedagogia poderão incluir novos tipos de jogo no ensino de música ou adaptar outras aprendizagens aos jogos já explorados.

Referências bibliográficas

- Academia de Música de Espinho. (2020). Escola Profissional de Música de Espinho. Projeto Educativo de Escola, Documento Base. <https://www.musica-esp.pt/files/projecto-educativo-documento-base-do-sgq.pdf>
- Academia de Música de Espinho. (2021). Projeto Educativo de Escola 2020/2023. <https://www.musica-esp.pt/files/projecto-educativo-ame.pdf>
- APEM. (2020a). Análise e Técnicas de Composição. 10.º ano. Cursos artísticos especializados. <https://www.apem.org.pt/docs/aprendizagens-essenciais/ensino-artistico-especializado-musica/atc-10.pdf>
- APEM. (2020b). Análise e Técnicas de Composição. 11.º ano. Cursos artísticos especializados. <https://www.apem.org.pt/docs/aprendizagens-essenciais/ensino-artistico-especializado-musica/atc-11.pdf>
- APEM. (2020c). Análise e Técnicas de Composição. 12.º ano. Cursos artísticos especializados. <https://www.apem.org.pt/docs/aprendizagens-essenciais/ensino-artistico-especializado-musica/atc-12.pdf>
- APEM. (2020d). Teoria e Análise Musical. Cursos profissionais. <https://www.apem.org.pt/docs/aprendizagens-essenciais/ensino-artistico-especializado-musica/Teoria-e-Analise-Musical-ensino-profissional.pdf>
- Barkley, E. (2010). Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty. Jossey-Bass.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). Problem-based learning: An approach to medical education. Charles C. Thomas Publisher.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. George Washington University.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term. Routledge.
- Bryman, A. (2012). Social research Methods. Oxford University Press.

- Caillois, R. (2010). *Man, Play and Games*. University of Illinois Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199216437.013.0035>
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.a ed.). Almedina.
- Csikszentmihalyi, M., Harper, & Row. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Diogo, F. (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular: desafios, exigências e implicações. In I. Teixeira & F. Diogo (Eds.), *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021* (pp. 13–33).
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- Educação. Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/229-a-2018-116068173>
- Entwistle, N. J. (1987). *Understanding Classroom Learning*. Hodder and Stoughton.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido* (43.a edição). Paz e Terra.
- Gee, J. P. (2010). *Bons videojogos + boa aprendizagem: colectânea de ensaios sobre os videojogos, a aprendizagem e a literacia*. Edições Pedagogo.
- Gimeno Sancristán, J. (2011). *Educar y convivir en la cultura global: Las exigencias de la ciudadanía*. Ediciones Morata.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Artmed.
- Huizinga, J. (1980). *Homo Ludens*. Edições 70.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Interaction Book Company.

- Jonassen, D., Howland, J., Moore, J., & Marra, R. M. (2003). Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective. Merrill Prentice Hall.
- Legault, L. (2016). Intrinsic and Extrinsic Motivation. In Encyclopedia of Personality and Individual Differences (pp. 1–4). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1139-1
- Markham, T. (2011). Project Based Learning. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Matos Vilar, A. (1994). Currículo e Ensino: para uma prática teórica. ASA.
- Michael, D. R., & Chen, S. (2006). Serious Games: Games that Educate, Train and Inform. Thomson Course Technology.
- Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. International University Press.
- Pombo, O. (2008). Epistemologia da interdisciplinariedade. Revista Do Centro de Educação e Letras, 10(1), 9–40. <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141/3187>
- Presidência do Conselho de Ministros, Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
- Rei Ramos, L. (2022). Aplicação de métodos de harmonização automáticos a jogos musicais.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente: Vol. Cadernos do CCAP-2. <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Riyis, M. (2012). RPG e Educação. Jogosdeaprender.Com.Br. https://web.archive.org/web/20120301162815/http://www.jogodeaprender.com.br/artigos_1.html
- Rogers, C. (1972). Liberdade para Aprender. Interlivros de Minas Gerais.
- Rosales López, C. (2009). Didáctica: innovación en la enseñanza. Andavira.
- Rosales López, C. (2014). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Narcea.
- Santos Guerra, Á. M. (2015). La evaluación como aprendizaje. Narcea.

Santos Guerra, Miguel Ángel. (n.d.). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In O construtivismo na sala de aula (pp. 28–53).

Solé, I., & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In O construtivismo na sala de aula (pp. 8–27). ASA Editores II, S.A.


Thompson, W. (2020). Sound Painting. Www.Soundpainting.Com. <http://www.soundpainting.com/soundpainting/>

Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Anexos

Anexo I: Documentos curriculares

I.1 Introdução à composição

	FICHA DE MÓDULO BÁSICO – COMPONENTE SOCIOCULTURAL E CIENTÍFICA	IMP-42/01
		2023/2024

CURSO PROFISSIONAL BÁSICO DE INSTRUMENTO – NÍVEL II

Disciplina: Introdução à Composição	Ano: 9º	Módulo: 1	Período: 1
--	----------------	------------------	-------------------


CONTEÚDOS A ABORDAR	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	
	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	PESO
1 Sistema modal e introdução ao contraponto 1.1 Modos eclesiásticos (autênticos) 1.2 Tipologias de movimentos em música 1.3 Intervalos diatónicos 2 Contraponto a 2 vozes: 2.1 1ª Espécie (nota contra nota) 2.2 2ª Espécie (duas contra uma) 2.3 3ª espécie (quatro contra uma) 2.4 4ª Espécie (retardos) 2.5 5ª Espécie (livre)	Teste de avaliação	50%
	Ficha ou trabalho/projeto	20%
	Trabalhos de composição e/ou análise realizados em casa (T.P.C.)	10%
	Observação direta: - Participação Oral - Realização de exercícios na sala de aula	10%
	Assiduidade/Pontualidade	10%

Rua 34, nº 884, 4500-318 Espinho - Portugal - www.musica-esp.pt
E: epme.sec@musica-esp.pt - T. (+351) 22 734 11 45 / 04 69 - F. (+351) 22 731 19 32

ENTIDADE PROPRIETÁRIA:
ACADEMIA DE MÚSICA DE ESPINHO



| 1/3 |

	FICHA DE MÓDULO BÁSICO – COMPONENTE SOCIOCULTURAL E CIENTÍFICA	IMP-42/01
		2023/2024

CURSO PROFISSIONAL BÁSICO DE INSTRUMENTO – NÍVEL II

Disciplina: Introdução à Composição	Ano: 9º	Módulo: 2	Período: 2
--	----------------	------------------	-------------------


CONTEÚDOS A ABORDAR	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	
	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	PESO
1 Construção melódica: 1.1 Frase 1.2 Semi-frase 1.3 Cadência 1.4 Motivo/célula 1.5 Período simples 1.6 Figuração melódica 1.7 Forma <i>Sentence</i> 2 Cânon (estilo imitativo) e as suas variáveis 3 Forma binária e ternária simples 4 Introdução às principais Funções e Progressões tonais	Teste de avaliação	50%
	Ficha ou trabalho/projeto	20%
	Trabalhos de composição e/ou análise realizados em casa (T.P.C.)	10%
	Observação direta: - Participação Oral - Realização de exercícios na sala de aula	10%
	Assiduidade/Pontualidade	10%

Rua 34, nº 884, 4500-318 Espinho - Portugal - www.musica-esp.pt
E: epme.sec@musica-esp.pt - T. (+351) 22 734 11 45 / 04 69 - F. (+351) 22 731 19 32

ENTIDADE PROPRIETÁRIA:
ACADEMIA DE MÚSICA DE ESPINHO



| 2/3 |

	FICHA DE MÓDULO BÁSICO – COMPONENTE SOCIOCULTURAL E CIENTÍFICA	IMP-42/01
		2023/2024

CURSO PROFISSIONAL BÁSICO DE INSTRUMENTO – NÍVEL II

Disciplina: Introdução à Composição	Ano: 9º	Módulo: 3	Período: 3
--	----------------	------------------	-------------------

CONTEÚDOS A ABORDAR	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	
	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	PESO
1 Novas Linguagens melódicas, harmónicas e rítmicas 1.1 Novos Modos/escalas (Exóticas) 1.2 Dodecafonismo/serialismo (2ª escola de Viena) 1.3 Minimalismo (Steve Reich)	Teste de avaliação	50%
	Ficha ou trabalho/projeto	20%
	Trabalhos de composição e/ou análise realizados em casa (T.P.C.)	10%
	Observação direta: - Participação Oral - Realização de exercícios na sala de aula	10%
	Assiduidade/Pontualidade	10%

Rua 34, nº 884, 4500-318 Espinho - Portugal - www.musica-esp.pt
 E.epme.sec@musica-esp.pt - T. (+351) 22 734 11 45 / 04 69 - F. (+351) 22 731 19 32

ENTIDADE PROPRIETÁRIA:
 ACADEMIA DE MÚSICA DE ESPINHO



	PLANIFICAÇÃO ANUAL BÁSICO	IMP-45/01
		2023/2024

CURSO PROFISSIONAL BÁSICO DE INSTRUMENTO – NÍVEL II

Disciplina: Introdução à Composição	Ano: 9º	Manual adoptado:	Professor: Nuno Peixoto de Pinho
--	----------------	-------------------------	---

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	OPERACIONALIZAÇÃO ESTRATÉGIAS/ ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO MODULAR (50')
Modos eclesiásticos (autênticos) <ul style="list-style-type: none"> Dórico Frígio Lídio Mixolídio Eólio Jónico 	Deverá saber identificar e aplicar os modos nos diversos exercícios.	Em todos os exercícios de contraponto a 2 vozes o aluno deverá classificar e identificar os diferentes tipos de movimentos em música, os diferentes intervalos, como também reconhecer qual a estrutura formal utilizada.	Avaliação contínua. <ul style="list-style-type: none"> Semanalmente: Realização de pequenos exercícios na sala de aula em grupo e/ou individual. De três em três semanas: Os alunos deverão realizar um trabalho em casa de composição (apresentado no software <i>MuseScore</i> ou equivalente). Avaliação Modular: <ul style="list-style-type: none"> No final do período o aluno deverá entregar um tema popular ou infantil aplicando as regras do contraponto livre a 2 vozes (em <i>MuseScore</i>). 	Avaliação contínua: <ul style="list-style-type: none"> Pequenas tarefas realizadas durante a aula; Pequenos trabalhos realizados fora da sala de aula. Avaliação Modular: <ul style="list-style-type: none"> Trabalho de composição; Teste. 	4 (200')
Intervalos diatónicos.	Deverá saber classificar todos os intervalos possíveis numa escala diatónica.	Classificar todos os intervalos nos exercícios propostos.			4 (200')
Tipologias de movimentos em música.	Deverá saber reconhecer todos os movimentos possíveis numa escrita a 2 vozes.	Identificar todos os movimentos nos exercícios propostos.			4 (200')
Contraponto a 2 vozes: <ul style="list-style-type: none"> 1 espécie (nota contra nota) 2 espécie (duas contra uma) 3 espécie (quatro contra uma) 5 espécie (livre) 	Devera dominar as regras de contraponto modal, tendo em conta os princípios básicos	Elaboração de pequenos exercícios em cânon a 2 vozes e realização do baixo com melodia dada.			6 (300')

Rua 34, nº 884, 4500-318 Espinho - Portugal - www.musica-esp.pt
 E.epme.sec@musica-esp.pt - T. (+351) 22 734 11 45 / 04 69 - F. (+351) 22 731 19 32

ENTIDADE PROPRIETÁRIA:
 ACADEMIA DE MÚSICA DE ESPINHO



	PLANIFICAÇÃO ANUAL BÁSICO	IMP-45/01
		2023/2024

Módulo: 2 (Sistema tonal e funções harmónicas) **N.º horas/aulas:** 15h/10 aulas de 90 min. **Período: 2**

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	OPERACIONALIZAÇÃO ESTRATÉGIAS/ ATIVIDADES	RECURSOS	AValiaÇÃO	CALENDARIZAÇÃO MODULAR (50´)
Construção melódica: <ul style="list-style-type: none"> • Frase • Semi-frase • Cadência • Motivo/célula 	Deverá saber aplicar alguns princípios básicos de construção melódica.	Construir pequenos temas musicais tendo em conta a estrutura básica para a elaboração de um tema.	Avaliação contínua. <ul style="list-style-type: none"> - Semanalmente: Realização de pequenos exercícios na sala de aula em grupo e/ou individual. 	Avaliação contínua: <ul style="list-style-type: none"> - Pequenas tarefas realizadas durante a aula; - Pequenos trabalhos realizados fora da sala de aula. 	4 (200´)
Estruturas Melódicas: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sentence</i> - Período simples 	Saber identificar e construir estruturas melódicas regulares, presentes no repertório Barroco e Clássico.	Análise de melodias do período Barroco e clássico.	<ul style="list-style-type: none"> - De três em três semanas: Os alunos deverão realizar um trabalho em casa de composição (apresentado no software <i>MuseScore</i> ou equivalente). 	Avaliação Modular: <ul style="list-style-type: none"> - Pequenos trabalhos realizados fora da sala de aula. 	4 (200´)
Estruturas Musicais: <ul style="list-style-type: none"> • Cãnon (estilo imitativo) e as suas variáveis; • Forma binária simples. 	Deverá saber identificar e elaborar pequenos excertos nas diversas estruturas.	Elaboração de pequenos exercícios em cãnon a 2 vozes e realização do baixo com melodia dada.	Avaliação Modular: <ul style="list-style-type: none"> - No final do período o aluno deverá entregar um tema original aplicando as regras abordadas na sala de aula (em <i>MuseScore</i>). 	Avaliação Modular: <ul style="list-style-type: none"> - Pequenos trabalhos realizados fora da sala de aula. 	4 (200´)
Introdução às Funções e progressões tonais simples.	Saber aplicar nas tonalidades maiores e menores, as regras para uma boa condução harmónica.	Elaboração de melodias com uma proposta harmónica dada. Elaboração de melodias com uma proposta rítmica dada.	Avaliação Modular: <ul style="list-style-type: none"> - No final do período o aluno deverá entregar um tema original aplicando as regras abordadas na sala de aula (em <i>MuseScore</i>). 	Avaliação Modular: <ul style="list-style-type: none"> - Pequenos trabalhos realizados fora da sala de aula. 	4 (200´)
Figuração melódica	Saber identificar, classificar e aplicar notas ornamentais.	Construção de melodias utilizando estruturas melódicas clássicas (regulares).	Avaliação Modular: <ul style="list-style-type: none"> - No final do período o aluno deverá entregar um tema original aplicando as regras abordadas na sala de aula (em <i>MuseScore</i>). 	Avaliação Modular: <ul style="list-style-type: none"> - Pequenos trabalhos realizados fora da sala de aula. 	2 (100´)

Rua 34, nº 884, 4500-318 Espinho - Portugal - www.musica-esp.pt
E. epme.sec@musica-esp.pt - T. (+351) 22 734 11 45 / 04 69 - F. (+351) 22 731 19 32

ENTIDADE PROPRIETÁRIA:
ACADEMIA DE MÚSICA DE ESPINHO



| 2/3 |

	PLANIFICAÇÃO ANUAL BÁSICO	IMP-45/01
		2023/2024

Módulo: 3 (Sistemas compositionais do século XX) **N.º horas/aulas:** 12h/8 aulas de 90 min. **Período: 3**

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	OPERACIONALIZAÇÃO ESTRATÉGIAS/ ATIVIDADES	RECURSOS	AValiaÇÃO	CALENDARIZAÇÃO MODULAR (50´)
Novas Linguagens melódicas, harmónicas e rítmicas: <ol style="list-style-type: none"> 1) Novos Modos/escalas (Exóticas): <ul style="list-style-type: none"> • Escala de tons inteiros • Escala octatónica • Escala pentatónica 2) Dodecafonismo/serialismo (2ª escola de Viena) 3) Minimalismo (Steve Reich) 	Compreender e saber aplicar os processos básicos (harmónicos e melódicos) que caracterizam a música de C. Debussy, M. Ravel, I. Stravinsky, B. Bartók, A. Shoenberg, A. Webern e S. Reich.	Análise de alguns fragmentos do repertório musical do séc. XX. Elaboração de pequenas peças (miniaturas) para o instrumento do aluno, onde deverá aplicar algumas linguagens harmónicas e melódicas abordadas ao longo deste módulo.	Realização semanalmente de pequenas tarefas criativas. Realização de um conjunto de miniaturas, tendo em conta alguns dos sistemas compositionais do século XX.	Avaliação contínua: <ul style="list-style-type: none"> - Pequenas tarefas realizadas durante a aula; - Pequenos trabalhos realizados fora da sala de aula. Avaliação Modular: <ul style="list-style-type: none"> - Pequenos trabalhos realizados fora da sala de aula. 	1) 4 (200´) 2) 4 (200´) 3) 4 (200´)
				Avaliação Modular: <ul style="list-style-type: none"> - Pequenos trabalhos realizados fora da sala de aula. 	


Rua 34, nº 884, 4500-318 Espinho - Portugal - www.musica-esp.pt
E. epme.sec@musica-esp.pt - T. (+351) 22 734 11 45 / 04 69 - F. (+351) 22 731 19 32

ENTIDADE PROPRIETÁRIA:
ACADEMIA DE MÚSICA DE ESPINHO



| 3/3 |

I.2 Teoria e Análise Musical

	FICHA DE MÓDULO SECUNDÁRIO – COMPONENTE SOCIOCULTURAL E CIENTÍFICA	IMP.43/01
		2023/2024

CURSO PROFISSIONAL INSTRUMENTISTA CORDAS E TECLA/ SOPROS E PERCUSSÃO – NÍVEL IV

Disciplina: Teoria e Análise Musical (TAM)	Ano: 12º	Módulo: 9	Período: 3
---	-----------------	------------------	-------------------

CONTEÚDOS A ABORDAR	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	
	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	PESO
1. Introdução à Música do início do Séc. XX 1.1. Reutilização dos Modos Eclesiásticos 1.2. Novos Modos/escalas (Exóticos) 1.3. Modos de Messiaen 1.4. Atonalismo livre 1.5. Dodecafonismo/serialismo	1 Composição	50%
	1 Análise, edição e gravação da obra composta	20%
	1 Trabalhos de composição e/ou análise realizados em casa (T.P.C.)	10%
	Observação direta: - Participação Oral - Realização de exercícios na sala de aula	10%
	Assiduidade/Pontualidade	10%

	CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO SECUNDÁRIO	IMP-41/01
		2023/2024

CURSO PROFISSIONAL DE INSTRUMENTISTA CORDAS E TECLA/ SOPROS E PERCUSSÃO – NÍVEL IV

Critérios específicos de avaliação em Regime Presencial – disciplina de Teoria e Análise Musical

DOMÍNIOS / COMPETÊNCIAS		INDICADORES	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO	
				PARCIAL	TOTAL
ESPECÍFICOS	Conceptuais e processuais	Avaliação contínua	Observação direta: - Participação Oral - Realização de exercícios na sala de aula	10%	90%
			Trabalhos de composição e/ou análise realizados em casa (T.P.C.)	10%	
		Avaliação Periódica	Ficha ou trabalho/projeto	20%	
			Teste	50%	
GERAIS (atitudes e valores)			Responsabilidade/Empenho	5%	10%
			Assiduidade/Pontualidade	5%	

NOTA: Em caso da nota final situar-se entre 7.5 ou 9.4 valores, o aluno é obrigado a realizar uma *Prova de Recuperação*. Em caso da nota final ser inferior a 7.5 valores, o aluno perde o acesso à *Prova de Recuperação*, passando automaticamente para a realização do módulo por *Exame*. Em ambos os casos o aluno perde os restantes instrumentos de avaliação.

Rua 34, nº 884, 4500-318 Espinho - Portugal - www.musica-esp.pt
E. epmsec@musica-esp.pt - T. (+351) 22 734 11 45 / 04 69 - F. (+351) 22 731 19 32

ENTIDADE PROPRIETÁRIA:
ACADEMIA DE MÚSICA DE ESPINHO



| 1/2 |

	CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO SECUNDÁRIO	IMP-41/01
		2023/2024

Critérios específicos de avaliação em regime E@D – disciplina de Teoria e Análise Musical

DOMÍNIOS / COMPETÊNCIAS		INDICADORES	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO	
				PARCIAL	TOTAL
ESPECÍFICOS	Conceptuais e processuais	Avaliação contínua	Observação direta: - Participação Oral - Realização de exercícios na sala de aula	15%	80%
			Fichas de avaliação	15%	
		Avaliação Periódica	1 trabalho de análise	25%	
			1 trabalho de composição	25%	
GERAIS (atitudes e valores)			Responsabilidade/Empenho	10%	20%
			Assiduidade/Pontualidade	10%	

NOTA: Em caso da nota final situar-se entre 7.5 ou 9.4 valores, o aluno é obrigado a realizar uma *Prova de Recuperação*. Em caso da nota final ser inferior a 7.5 valores, o aluno perde o acesso à *Prova de Recuperação*, passando automaticamente para a realização do módulo por *Exame*. Em ambos os casos o aluno perde os restantes instrumentos de avaliação.

Rua 34, nº 884, 4500-318 Espinho - Portugal - www.musica-esp.pt
E. epmsec@musica-esp.pt - T. (+351) 22 734 11 45 / 04 69 - F. (+351) 22 731 19 32

ENTIDADE PROPRIETÁRIA:
ACADEMIA DE MÚSICA DE ESPINHO



| 2/2 |

I.3 Práticas de Conjunto

O documento curricular para Práticas de Conjunto consiste em linhas orientadoras de um ponto de vista individual do aluno.

ANEXO C1 - PERFIL DE APRENDIZAGENS ESPECÍFICAS | ENSINO BÁSICO – 3.º CICLO CURSO BÁSICO DE INSTRUMENTO – Ensino profissional nível II

Áreas de competência – Perfil dos alunos	Descritores
<u>Pensamento crítico e pensamento criativo</u>	Discute e defende, de forma fundamentada e argumentada, ideias, dando espaço de intervenção aos outros; Adota estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões, propondo-se intervir no confronto de diferentes perspetivas.
<u>Relacionamento Interpessoal</u> -	Participa em atividades interpessoais e de grupo, respeitando normas de segurança pessoal e coletiva, regras, critérios de atuação, de convivência e de trabalho em vários contextos, manifestando sentido de responsabilidade e respeito pelo seu trabalho e o dos outros, bem como atitudes de entreajuda e solidariedade.
<u>Desenvolvimento pessoal e autonomia</u> -	Mobiliza e articula saberes e conhecimentos adquiridos de forma adequada, quer por iniciativa própria quer por orientação; Determina e respeita regras para o uso coletivo de espaços; Participa de forma ativa, empenhada e organizada nas atividades letivas, expressando dúvidas e dificuldades, demonstrando persistência, esforço, iniciativa e criatividade; Identifica, seleciona e aplica métodos de trabalho, organizando as suas atividades de aprendizagem; Autoavalia as suas aprendizagens, confrontando o conhecimento adquirido com os objetivos propostos.
<u>Sensibilidade estética e artística</u>	Interage artisticamente com os elementos das diferentes formações musicais, compreendendo a sua função dentro do próprio grupo — binómio solista/accompanhador;
<u>Saber científico, técnico e tecnológico</u>	Interpreta e improvisa com base no repertório específico do respetivo instrumento musical, quer como solista, quer inserido em pequenas ou em grandes formações, de acordo com as várias épocas e correntes estéticas da Música; Identifica e supera as condicionantes técnicas em presença dos desafios de interpretação de novas peças musicais; Comunica, relacionando linguagens culturais, científicas, tecnológicas e artísticas; Pesquisa, seleciona e organiza informação para a transformar em conhecimento mobilizável, rentabilizando as tecnologias de informação e comunicação nas tarefas de construção do conhecimento.

Anexo II: Questionários

II.1 A cifra jazz

A cifra jazz

Turma do 9.º

Bom dia! Foi um gosto ter sido o vosso professor durante este curto período. Como sabeis, estou a fazer uma investigação sobre a utilização do jogo nas aulas de música, e gostava contar com a vossa colaboração para me ajudar a saber se as minhas aulas foram adequadas para a vossa aprendizagem.

* Necessaria

A cifra jazz

1. Antes de iniciar as aulas com o professor, o meu conhecimento de cifra jazz era (1 = nenhum e 5 = muito bom) *



2. Ajudou-me a compreender a cifra *

	Não me ajudou nada	Ajudou pouco	Ajudou "mais ou menos"	Ajudou	Ajudou muito
As explicações do professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os exercícios práticos em aula e os TPC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O jogo da roda de acordes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir música com partitura e cifra na sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Em relação à matéria, considero que *

	Não concordo de todo	Não concordo	Nem sim nem não	Concordo	Concordo totalmente
Entendo como funciona a cifra de forma geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendi a escrever as notas de uma cifra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A partir de uma cifra, consigo saber que intervalos a compõem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se vir um acorde escrito em notas, consigo saber qual a sua cifra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consigo identificar auditivamente um acorde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A roda de acordes

4. No jogo da roda de acordes *

	Não concordo de todo	Não concordo	Nem sim nem não	Concordo	Concordo totalmente
Aprendi a distinguir se a minha nota pertencia ou não ao acorde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendi a identificar auditivamente o acorde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Uma aula expositiva/ "tradicional" teria sido mais útil do que a roda de acordes foi divertido? *



6. Achas que, depois de jogar o jogo dos acordes, ficaste com uma ideia geral melhor do que é a cifra jazz e de como utilizá-la? *



7. Escreve aqui o que quiseres. O que gostaste, o que não gostaste, o que achas que poderíamos ter feito, etc.

II.2 Jogos nas aulas de TAM

Jogos nas aulas de TAM

TAM do 12.º ano

Boa tarde. Como sabem, algumas das nossas aulas estiveram organizadas como jogos. Esta abordagem tem a ver com a minha investigação em pedagogia e, para completá-la, preciso da vossa ajuda, respondendo a este questionário anónimo.

* Necessária

A teoria da harmonia jazz

Estas perguntas dizem respeito à aula onde desenvolvemos um concurso de perguntas e de desafios sobre a teoria da harmonia jazz.

1. O meu conhecimento da harmonia jazz antes das aulas era *

(1=inexistente, 5=muito bom)



2. O Kahoot ajudou-me a... *

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Cifrar os diferentes tipos de tríades e tétrades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entender os acordes dominantes secundários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entender o que é um II-7 relativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entender a relação escala-acorde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analisar harmonicament e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analisar melodicamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter uma noção geral dos conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender com os colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Os pequenos desafios ajudaram-me a *

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Cifrar os diferentes tipos de tríades e tétrades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entender os acordes dominantes secundários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entender o que é um II-7 relativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entender a relação escala-acorde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analisar harmonicamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analisar melodicamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter uma noção geral dos conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender com os colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Considero que, para a aprendizagem desta matéria: *

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
Uma abordagem fundamentalmente expositiva teria sido efetiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma abordagem fundamentalmente prática teria sido efetiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A abordagem lúdica foi efetiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A abordagem lúdica fez com que ganhasse interesse na matéria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Independentemente do meu interesse na matéria em si, a abordagem lúdica fez com que ficasse motivada/o na aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. No geral, considero que o meu aproveitamento nesta aula foi (1=muito mau e 5=muito bom)

*



6. Escreve o que quiseres sobre esta aula. O que funcionou, o que poderia ser melhorado ou o que podia ter sido feito.

As matrizes dodecafônicas

Estas perguntas dizem respeito à aula onde desenvolvemos uma competição para a construção de uma matriz dodecafônica

7. O meu conhecimento do dodecafonismo antes das aulas era *

(1=inexistente, 5=muito bom)



8. A atividade da construção de uma matriz dodecafônica ajudou-me a *

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Entender o que é uma série dodecafônica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Construir uma matriz dodecafônica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entender as transformações das séries dodecafônicas (inversão, retrogradação e inversão retrógrada)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transpor séries	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calcular a inversão de uma série	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Considero que, para a aprendizagem desta matéria: *

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
Uma abordagem fundamentalmente expositiva teria sido efetiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma abordagem fundamentalmente prática teria sido efetiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A abordagem lúdica foi efetiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A abordagem lúdica fez com que ganhasse interesse na matéria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Independentemente do meu interesse na matéria em si, a abordagem lúdica fez com que ficasse motivada/o na aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. No geral, considero que o meu aproveitamento nesta aula foi (1=muito mau e 5=muito bom)

*



11. Escreve o que quiseres sobre esta aula. O que funcionou, o que poderia ser melhorado ou o que podia ter sido feito.

Anexo III: Planificações de aula

Áreas de competências

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

III.1. Planificações de aula para Práticas de Conjunto, nível Básico

Ensaio de *Happy*

Prof. Lucas Rei Ramos - 14 de dezembro de 2023

Duração: 100 minutos
(2 tempos letivos)

Objetivos gerais

- Familiarização com o repertório da música popular moderna.
- Exploração sonora por meio da interação.
- Práticas saudáveis para o canto.
- Reforço da confiança e da auto-estima.
- Coesão da sala de aula.

Objetivos específicos

- Conseguir cantar a primeira parte da música proposta.
- Trabalho da afinação, especialmente das partes complicadas.
- Trabalho da audição por meio de técnicas de imitação, com apoio da partitura.
- Trabalho da atitude expressiva necessária para a interpretação deste estilo de música.
 - Técnica vocal e projeção da voz.
 - Trabalhar a capacidade de liderança por meio da direção musical.

Conteúdos

- Alongamentos:
- Vocalizes: inclusão de vocalizes de estilo de música popular, além de alguns já conhecidos pelos alunos (exercícios em anexo).
- Música:
 - Happy, de Pharrell Williams: estrofe e refrão (partitura em anexo)
- Direção:
 - Aplicação de técnicas de estilo Sound Painting.

Sequência de atividades da sessão

Tempo letivo	Hora	Dur.	Atividade	Metodologia	Áreas de competências
1.º tempo	9:00	10min	Apresentação da aula		B, F
		15min	Alongamentos		E, H, J
			Vocalizes		E, H, I, J
		15min	Primeira leitura do refrão	Canto enérgico da letra do refrão: repetição do que o professor diz. Exageração da gesticulação. Inclusão das palmas: bater no 2 e 4. Inclusão da melodia. Cantem como se fossem:	A, B, F, I, J
		5min	Harmonização do refrão	Trabalho com S1 e S2. Contraste dinâmico entre o “Because I’m” e o “Happy”	B, F, I, J
		10min	Primeira leitura da estrofe	Canto enérgico da letra da estrofe: repetição do que o professor diz. Sem parar, incluir a melodia, repetindo o que o professor canta. Quando estiver seguro e sem parar, cantar a estrofe tudo seguido. Incluir piano nas pausas.	A, B, F, I, J
2.º tempo	9:50		(5min)	(cont)	
		10min	Harmonização da estrofe	Alternância entre grupos de sopranos.	B, F, I, J
		10min	Canto da música de início a fim		A, B, F, I, J
		5min	Introdução (cc. 1 e 2)	Trabalho da afinação de um acorde incompleto e com segundas. Confiança ao cantar o acorde de forma enérgica: cantar o acorde vindo do nada, se calhar, em diferentes tonalidades.	B, E, F, I, J
		15min	Direção: os alunos experimentam a dirigir.	Introdução às técnicas de <i>Sound Painting</i> . Gestos para harmonização vs. unísono; palmadas; dança; intensidade. Expressão corporal dita a atitude dos cantores. Não se preocupem muito pelo tempo.	B, C, D, E, F, G, I, J
		10min	Recapitulação e avaliação	Retroalimentação do professor ao desempenho dos alunos. Retroalimentação dos alunos ao trabalho desenvolvido pelo professor. Encorajar os alunos a terminarem de cantar as outras partes do arranjo.	A, B, C, D, G, H

Improvisação com *soundpainting*

22 de fevereiro de 2024

Duração: 100 minutos
(2 tempos lectivos)

Objetivos gerais

- Trabalhar a improvisação.
- Obter ideias através da improvisação para a elaboração do espectáculo.

Objetivos específicos

- Explorar os excertos dos grupos para entender melhor as ideias que os compõem.
- Prática da improvisação dirigida em contexto de grupo, por meio do *Sound painting*.
- Trabalhar a capacidade de liderança por meio da direção musical.

Conteúdos

- Improvisação e direção:
 - Aplicação de técnicas de estilo *Sound Painting*;
 - Gestos: selecionar participantes, motivos 1, 2 e 3, notas longas e curtas, volume, improvisação, desenvolver ideia, pontilhismo, parar de tocar.
 - Trabalho sobre os excertos compostos pelos grupos de alunos.

Sequência de atividades da sessão

Tempo letivo	Hor a	Dur.	Atividade	Metodologia	Áreas de competências
1.º tempo	9:00	10min	Apresentação da aula		B, F
		15min	Descrição da técnica de <i>Soundpainting</i>		B, F
		20min	Análise dos motivos musicais de um dos grupos.		B, F, I
		10min	Direção Introdução dos gestos principais: seleção de intérpretes, motivos, deixar de tocar.		B, F, I, J
2.º tempo	9:50	40min	Direção Introdução progressiva do resto de gestos.	Selecionar um novo diretor ou diretora. Alternar com outros diretores ou diretoras.	B, F, I, J
		10min	Extração de ideias para o espectáculo	Discussão em grupo, para extrair ideias.	B, F, I

Arranjos sobre o espectáculo sobre Luís de Camões

16 de maio de 2024

Duração: 75 minutos
(1 e 1/2 tempos lectivos)³⁷

Objetivos gerais

- Trabalhar o arranjo.
- Trabalhar a colaboração e o trabalho de grupo.

Objetivos específicos

- Trabalhar sobre material já conhecido: o espectáculo sobre a vida de Luís de Camões.
- Compor em grupo.
- Interpretar o arranjo

Conteúdos

- Arranjo: Espectáculo sobre a vida de Luís de Camões

³⁷ O professor cooperante precisava de tempo no fim da aula, pelo que a minha intervenção foi algo mais curta.

Sequência de atividades da sessão

Tempo letivo	Hor a	Dur.	Atividade	Metodologia	Áreas de competências
1.º tempo	9:00	10min	Apresentação da aula		B, F
		10min	Criação dos grupos		B, F
		30min	Elaboração dos arranjos	Trabalho de grupo Diálogo professor-alunos	B, C, D, E, F, G, I
2.º tempo	9:50	25min	Interpretação dos arranjos	Apresentação dos alunos dos arranjos Interpretação dos arranjos	B, F, I, J

III.2. Planificações de aula para Práticas de Conjunto, nível Secundário

Trabalho de improvisação para o concurso

20 de fevereiro de 2024

Duração: 100 minutos

(2 tempos lectivos)

Objetivos gerais

- Trabalhar a improvisação.
- Dar técnicas adequadas para o desempenho nos temas propostos.

Objetivos específicos

- Trabalhar o desenvolvimento de solos a partir de células motívicas simples.
- Aprimorar o desempenho em cada um dos 3 temas propostos.
- Identificar problemas em cada um dos músicos, com o objetivo de melhorar a sua prática instrumental.

Conteúdos

- Improvisação sobre os temas propostos:
 - *Caravan*;
 - *Blue Bossa*;
 - *Isn't she lovely*.
- Técnicas de desenvolvimento motívico.

Sequência de atividades da sessão

Tempo lectivo	Hora	Dur.	Atividade	Metodologia	Áreas de competências
1.º tempo	18:15	5min	Montagem dos instrumentos		F, J
		30min	Trabalho com o tema <i>Caravan</i> . Improvisação com 3 notas só. Desenvolvimento de um solo a partir das 3 notas.	Prática de novas técnicas de improvisação. Observação de cada um dos intervenientes. Adaptações na hora ao nível de cada um dos músicos.	B, C, E, G, H, I, J
		10min	Trabalho com o tema <i>Blue Bossa</i>	Observação de cada um dos intervenientes. Adaptações na hora ao nível de cada um dos músicos.	B, C, E, G, H, I, J
2.º tempo	19:00	30min	(continuação <i>Blue Bossa</i>)		
		25min	Trabalho com o tema <i>Isn't She Lovely</i>	Observação de cada um dos intervenientes. Adaptações na hora ao nível de cada um dos músicos.	B, C, E, G, H, I, J

Trabalho de improvisação com 3 temas

16 de maio de 2024

Duração: 100 minutos
(2 tempos lectivos)

Objetivos gerais

- Trabalhar a improvisação.
- Dar técnicas adequadas para o desempenho nos temas propostos.

Objetivos específicos

- Trabalhar o desenvolvimento de solos a partir de células motivicas simples.
- Aprimorar o desempenho em cada um dos 3 temas propostos.
- Identificar problemas em cada um dos músicos, com o objetivo de melhorar a sua prática instrumental.

Conteúdos

- Improvisação sobre os temas propostos:
 - *St. Thomas*;
 - *Take the "A" Train*.
- Técnicas de desenvolvimento motivico.

Sequência de atividades da sessão

Tempo letivo	Hora	Dur.	Atividade	Metodologia	Áreas de competências
1.º tempo	18:15	5min	Montagem dos instrumentos		F, J
		40min	Trabalho com o tema <i>St. Thomas</i>	Trabalho relação escala-acorde Identificação de acordes com escalas especiais. Trabalho do desenvolvimento motivico, adaptado às competências adquiridas por cada aluno. Trabalho individualizado, com o apoio do resto do grupo.	B, C, E, G, H, I, J
2.º tempo	19:00	45min	Trabalho com o tema <i>Take the "A" train</i> .	Trabalho relação escala-acorde Identificação de acordes com escalas especiais. Trabalho do desenvolvimento motivico, adaptado às competências adquiridas por cada aluno. Trabalho individualizado, com o apoio do resto do grupo.	B, C, E, G, H, I, J

III.3. Planificações de aula para Introdução à Composição, nível Básico

Introdução à cifra jazz

14 de dezembro de 2023

Duração: 90 minutos
(2 tempos lectivos)

Objetivos gerais

- Introduzir a cifra jazz e os métodos de cifra de acordes.
- Explicar a sua utilidade na análise e na composição.

Objetivos específicos

- Aprender a cifrar tríades e tétrades básicas.
- Entender que a cifra não determina a voicing, embora sim a inversão.
- Entender que a cifra está baseada na construção de acordes por 3.^{as}
- Aprender a realizar cifras básicas.

Conteúdos

- Construção básica da cifra
 - Tríades e tétrades
 - A 7.^a menor
 - Acordes suspendidos
 - Alterações.

Sequência de atividades da sessão

Tempo letivo	Hora	Dur.	Atividade	Metodologia	Áreas de competências
1.º tempo	15:00	5min	Apresentação da aula	O que é a cifra e para que serve.	B, F
		10min	Teste de conhecimentos prévios	Escrever no quadro cifras, e perguntar aos alunos se sabem interpretá-las.	B, C, D, E, F, G
		15min	Construção de acordes por 3.ªs	Participação no quadro: resolução interativa das perguntas propostas. Triades e tétrades: relações intervalares. O 7 como indicativo de 7ª menor	B, D, E, F, G
		15min	Voicings para o mesmo acorde Cifra de inversões	Experimentar no piano. São o mesmo acorde? Experimentar inversões, e ver se também é o mesmo acorde. Explicar sucintamente como se cifram as inversões.	B, C, D, E, F, G, I, J
2.º tempo	15:45	15min	Alterações	Exposição: Princípio da alteração dos acordes. MA7 ou $\Delta 7$, b5, +5 ou #5. Pergunta à turma: Cifrar acordes escritos no quadro.	B, D, E, F, G
		10min	Acordes suspensos	Exposição e exemplos no quadro.	B, D, E, F, G
		15min	Exercício: cifrar acordes e realizar cifras	Explicação do método. Realização de um exercício em grupos de 3-4 pessoas. Cifra de 3 agregados de notas escritos no quadro. Realização de 3 cifras.	A, B, C, D, E, F, G
		5min	Recapitulação	Recapitulação interativa. Resolução de dúvidas	A, B, C, D, E, F, G

Proposta de atividades alternativas

- Caso haja tempo, alguma atividade não possa ser executada por qualquer motivo ou a situação de aula o justifique, algumas atividades adicionais são:
 - Jogo: cada um escolhe um acorde, e tenta juntar-se a outros colegas para ver que harmonizações são as mais interessantes.
 - Extensões: explicar o princípio das extensões e as suas alterações.
 - Perguntar aos alunos que inventem acordes, e introduzir os conceitos necessários para os cifrarem.

Harmonização. O jogo dos acordes (1.ª sessão)

22 de fevereiro de 2024

Duração: 90 minutos
(2 tempos lectivos)

Objetivos gerais

- Aprofundar no conhecimento da harmonia
- Introduzir a criação de melodias

Objetivos específicos

- Reforçar a cifragem de acordes e a realização das cifras
- Construir melodias utilizando notas do acorde, dissonâncias e extensões

Conteúdos

- Cifra: realização e cifragem.
- Melodia
 - Notas do acorde
 - Notas estranhas ao acorde: notas de passagem, extensões tonais.

Sequência de atividades da sessão

Tempo letivo	Hora	Dur.	Atividade	Metodologia	Áreas de competências
1.º tempo	15:00	5min	Apresentação da aula		B, F
		20min	Correção dos exercícios	Avaliação dialogada	B, C, D, E, F, G, I
		10min	Análise de melodias	Explicação básica Diálogo e demonstração no quadro	B, C, D, E, F, G, I
		10min	Reforço da harmonia	Audição Diálogo e resolução no quadro	B, C, D, E, F, G, I
2.º tempo	15:45	10min	Apresentação do jogo do círculo		B, F
		30min	Jogo do círculo	Metodologia lúdica	B, D, E, F, J
		5min	Recapitulação TPC	Recapitulação interativa. Resolução de dúvidas	A, B, C, D, E, F, G

O jogo dos acordes (2.ª sessão)

7 de março de 2024

Duração: 45 minutos
(1 tempo lectivo)

Objetivos gerais

- Aprofundar no conhecimento da harmonia

Objetivos específicos

- Reforçar a cifragem de acordes e a realização das cifras
- Reconhecer auditivamente a cifra

Conteúdos

- Cifra: realização, cifragem e reconhecimento auditivo.

Sequência de atividades da sessão

Tempo lectivo	Hora	Dur.	Atividade	Metodologia	Áreas de competências
1.º tempo	15:45	10min	Apresentação do jogo do círculo		B, F
		30min	Jogo do círculo	Metodologia lúdica Reconhecimento auditivo	B, D, E, F, J
		5min	Recapitulação TPC	Recapitulação interativa. Resolução de dúvidas	A, B, C, D, E, F, G

III.4. Planificações de aula para Teoria e Análise Musical, nível Secundário

Modos eclesiásticos

4 de janeiro de 2024

Duração: 90 minutos

(2 tempos lectivos)

Objetivos gerais

- Introduzir a cifra jazz e os métodos de cifra de acordes;
- Explicar a sua utilidade na análise e na composição.

Objetivos específicos

- Aprender a cifrar tríades e tétrades básicas;
- Entender que a cifra não determina a voicing, embora sim a inversão;
- Entender que a cifra está baseada na construção de acordes por 3.^{as};
- Aprender a realizar cifras básicas.

Conteúdos

- Modos lídio, jónio, mixolídio, dórico, aeólio, frígio e lócrio;
- Notas características;
- Audições.

Sequência de atividades da sessão

Tempo letivo	Hora	Dur.	Atividade	Metodologia	Áreas de competências
1.º tempo	10:45	5min	Apresentação da aula	Apresentação das metodologias: compositores, técnicas e cifras	B, F
		10min	Teste de conhecimentos prévios	Identificação dos modos	A, B, C, D, E, F, G
		10min	Modos maiores-menores Notas características	O que são? Identificar as notas características de forma interativa. Tocar os modos no piano.	A, B, E, F
		20min	Maurice Ravel: Pavane de la belle au bois dormant: La mère l'oye	Quadratura da forma Utilização da pentatónica. Modos da escala pentatónica.	B, E, I
2.º tempo	12:15	15min	Claude Debussy: la cathédrale engloutie	Visualização da análise. Modulações de modo em Debussy Identificar os modos das diferentes secções	B, D, E, I
		10min	The Beatles: Come together	Identificar em grupo o modo	B, D, E, I
		30min	Ficha de trabalho: completar ritmo de Rêverie	Trabalho individual, com possibilidade de discussão.	B, D, E, G, I
		5min	Proposta de TPC: Pesquisa de músicas do repertório clássico ou popular que sejam modais. Recapitulação	Trabalho em 3 grupos. Recapitulação interativa. Resolução de dúvidas	B, F

Modos sintéticos/exóticos

11 de janeiro de 2024

Duração: 90 minutos
(2 tempos lectivos)

Objetivos gerais

- Conhecer a utilização dos modos sintéticos e exóticos na música de início do século XX.

Objetivos específicos

- Introduzir os modos não derivados da escala maior;
- Compreender os seus usos na literatura;
- Aprender a utilizá-los em composições próprias.

Conteúdos

- Escalas:
 - Escala de tons inteiros;
 - Escala acústica;
 - Escala octatónica;
 - Escalas pentatónica;
- Audições.

Sequência de atividades da sessão

Tempo letivo	Hora	Dur.	Atividade	Metodologia	Áreas de competências
1.º tempo	10:45	5min	Apresentação da aula	Apresentação das metodologias: compositores, técnicas e cifras	B, F
		10min	Recapitulação da aula anterior	Perguntar por modos, notas características e subconjunto (pentatónicas)	B, E
		20min	Introdução às escalas sintéticas Escala acústica: The Simpsons Escala de tons inteiros: as duas transposições Escala octatónica: as 3 transposições Em jazz: escala diminuta e simétrica diminuta Discutir que acordes encaixam em cada uma.	Escala de tons inteiros tocar no piano a escala diminuta e simétrica diminuta, a partir dos intervalos. Construção individual de acordes.	A, B, E
		20min	Debussy: <i>Voiles</i> Forma ABA	Material audiovisual de análise Comentário sobre o vídeo Identificação da forma	A, B, C, D, F, G, I
2.º tempo	11:30	(10 min)			
		10min	Stravinsky <i>Le sacre du printemps</i> Escala octatónica Ritmo Poliacordes	Identificar, em grupo, o modo, a partir de material harmónico da partitura.	B, D, E, I

Tempo letivo	Hora	Dur.	Atividade	Metodologia	Áreas de competências
		15min	Ficha de trabalho: completar ritmo de Rêverie	Trabalho individual, com possibilidade de discussão.	B, D, E, G, I
		5min	Recapitulação	Recapitulação interativa. Resolução de dúvidas	B, D

Polirritmia e politonalidade

18 de janeiro de 2024

Duração: 90 minutos
(2 tempos lectivos)

Objetivos gerais

- Conhecer a utilização do ritmo pelos compositores do início do século XX;
- Introduzir o conceito de polimodalidade.

Objetivos específicos

- Identificar e entender das técnicas rítmicas na literatura;
- Entender a separação aural dos modos numa composição polimodal;
- Operacionalizar as técnicas em composições originais.

Conteúdos

- Ritmo irregular;
- Polirritmia por subdivisão;
- Polirritmia de ritmos não correlacionados;
- Ritmos búlgaros;
- Compassos compostos;
- Polimodalidade maior-menor.

Sequência de atividades da sessão

Tempo letivo	Hora	Dur.	Atividade	Metodologia	Áreas de competências
1.º tempo	10:45	5min	Apresentação da aula	Apresentação das metodologias: compositores e, técnicas	B, F
		20min	Correção de exercícios da aula anterior Insistir nos projetos	Apontar erros comuns no exercício 1	B, E
		15min	Stravinsky: ritmo na Sagração da Primavera Polirritmia Acentuação irregular Polirritmia por subdivisão	Audição e análise da partitura por meio de excertos em Youtube Vídeo London Symphony orchestra: a turma deve tentar bater palmas.	A, B, C, D, F, G, I
	11:30	15min	Bartók, secção áurea Acorde Alfa: maior menor Forma: demonstração no quadro. Ligeti: <i>musica ricercata</i>	Ligação com a escala octatónica	A, B, C, D, F, G, I

Tempo letivo	Hora	Dur.	Atividade	Metodologia	Áreas de competências
2.º tempo		20min	Bartók, politonalidade e ritmos búlgaros Mikrokosmos 90? Mikrokosmos 148	Descrição do ritmo. Demonstração com o metrônomo de forma prática (os alunos devem Mikrokosmos: audição com partitura em Youtube e análise Destaque para a politonalidade	A, B, C, D, F, G, I
		10min	Ficha de trabalho	Trabalho individual, com possibilidade de discussão.	A, B, C, D, E, G, I
		5min	Projeto 2 Recapitulação	Recapitulação interativa. Resolução de dúvidas	B, F

A música de Messiaen

25 de janeiro de 2024

Duração: 90 minutos
(2 tempos lectivos)

Objetivos gerais

- Conhecer a música e as técnicas específicas de Olivier Messiaen.

Objetivos específicos

- Compreender os modos de transposição limitada;
- Recuperar o conceito de isorritmia;
- Entender o conceito de ritmo não retrogradável;
- Operacionalizar as técnicas em composições originais.

Conteúdos

- Modos de transposição limitada;
- Isorritmia;
- Ritmos não retrogradáveis.

Sequência de atividades da sessão

Tempo letivo	Hora	Dur.	Atividade	Metodologia	Áreas de competências
1.º tempo	10:45	5min	Apresentação da aula Entrega das fichas de trabalho	Apresentação das metodologias: compositores e técnicas.	B, F
		15min	Isorritmia	Discussão do conceito de isorritmia	B, C, D, F, G, I
		25min	Modos de transposição limitada	Discussão do conceito de transposição limitada	A, B, C, D, F, G, I
2.º tempo	11:30	30min	Análise do <i>Quarteto para o fim do tempo</i> . Resolução de problema: pesquisa de um ritmo não retrogradável na folha de exercícios	Diálogo Consulta de PDF com a análise. Resolução de problemas com a folha de exercícios.	B, C, D, F, G, I
		10min	Resolução de exercícios da ficha de trabalho	Trabalho individual, com possibilidade de discussão.	A, B, C, D, E, G, I
		5min	Projeto 2: continuação Recapitulação	Recapitulação interativa. Resolução de dúvidas	B, F

Atonalismo livre

15 de fevereiro de 2024

Duração: 90 minutos
(2 tempos lectivos)

Objetivos gerais

- Conhecer a música e as técnicas específicas dos autores expressionistas do início do século XX.

Objetivos específicos

- Conhecer a transição para o atonalismo;
- Entender os princípios da teoria de conjuntos (*Set theory*).

Conteúdos

- Emancipação da dissonância;
- Atonalismo;
- *Set theory*;
- Série dodecafónica;
- Audições.

Sequência de atividades da sessão

Tempo lectivo	Hora	Dur.	Atividade	Metodologia	Áreas de competências
1.º tempo	10:45	5min	Apresentação da aula		B, F
		10min	A estética expressionista	Momento expositivo	B
		15min	Documentário <i>Leaving home</i> (Sir Simon Rattle)	Comentário expositivo sobre o documentário	A, B, E
		15min	Audição e Análise de <i>Drei Klavierstücke</i> (op. 11, n.º 1) Procura de conjuntos	Análise dialogada Procura em grupo dos conjuntos na partitura Reconhecimento auditivo dos conjuntos	B, C, D, F, G, I
2.º tempo	11:30	10 min (cont)			
		15min	Introdução ao dodecafonismo	Explicação no quadro e no piano	B, E, F
		15min	Audição da 3.ª das 3 <i>pequenas peças</i> de Anton Webern Procura da série dodecafónica	Audição com partitura Resolução do problema proposto pelo conjunto da turma	B, D, E, F, I
		5min	Recapitulação	Recapitulação interativa. Resolução de dúvidas	B, F

Harmonia jazz

22 de fevereiro de 2024

Duração: 90 minutos
(2 tempos lectivos)

Objetivos gerais

- Conhecer as especificidades da técnica harmónica do jazz;
- Saber analisar música jazz;
- Utilizar as ferramentas da harmonia jazz para compor música, tanto dentro como fora do estilo;
- Procurar o interesse dos alunos neste tipo de técnicas para o seu aproveitamento no seu desenvolvimento musical integral.

Objetivos específicos

- Aprender a analisar acordes diatónicos, dominantes secundários e II-7 relativos;
- Analisar melodicamente uma melodia, com notas do acorde, extensões e notas de aproximação escalares e cromáticas.

Conteúdos

- Cifragem de tríades e tétrades;
- Análise harmónica básica;
- Análise melódica básica;
- Relação escala-acorde;
- Extensões tonais;
- Notas escalares e notas cromáticas;
- Dominantes secundários;
- II-7 relativos.

Tempo letivo	Hora	Dur.	Atividade	Metodologia	Áreas de competências
1.º tempo	10:45	15min	Apresentação da aula, das regras e preparação das equipas.		B, F
		20min	Desenvolvimento da primeira fase do jogo. (<i>Kahoot!</i>)	Aprendizagem cooperativa e competitiva por via do <i>Kahoot!</i>	A, B, C, D, E, F, J
		10min	Explicação da segunda fase do jogo. (Desafios)		B, F
2.º tempo	11:30	30min	Desenvolvimento da segunda fase do jogo.	Aprendizagem cooperativa. Resolução de problemas.	A, B, C, D, E, F, G, I
		10min	Avaliação da segunda fase do jogo.	Resolução em conjunto.	B, E, F, H
		5min	Proposta de exercício para o projeto 3		B, E

Dodecafonismo

7 de março de 2024

Duração: 90 minutos
(2 tempos lectivos)

Objetivos gerais

- Aprofundar nos princípios do dodecafonismo;
- Capacitar os alunos para compor uma obra dodecafónica.

Objetivos específicos

- Compreender os princípios de composição com séries dodecafónicas;
- Compreender os processos de transformação de séries dodecafónicas;
- Elaborar uma matriz dodecafónica;
- Compor música com recurso à matriz dodecafónica construída, entendendo a utilização das transformações definidas nesta.

Conteúdos

- Compositores da 2.^a Escola de Viena: Alban Berg;
- Princípios do dodecafonismo;
- Séries dodecafónicas;
- Transformações: inversões e retrogradações;
- Composição com séries dodecafónicas;
- Construção de uma série com um jogo de cartas musicais.

Materiais

- Quadro e marcadores;
- 2 conjuntos completos de cartas, com 12 cartas por nota, com as 12 notas (144 cartas por conjunto).

Sequência de atividades da sessão

Tempo letivo	Hora	Dur.	Atividade	Metodologia	Áreas de competências
1.º tempo	10:45	10min	Apresentação da aula	Apresentação das metodologias: o jogo	B, F
		20min	Explicação das séries	Construção no quadro de uma série aleatoriamente com um maço de cartas.	A, B, E
		5min	Preparação do jogo	Disposição em mesa redonda	B, F
		15min	Construção de duas séries (uma por cada equipa)	Disposição de mesa redonda. As séries são construídas de forma aleatória com um maço de cartas. Os alunos têm liberdade para se levantarem da mesa e experimentarem.	B, E, F
2.º tempo	11:30	15min	Desenvolvimento do jogo: construção de uma série com cartões. Competição para terminar as séries antes do que a outra equipa. Audição de música dodecafónica: 1.º andamento do <i>Kammerkonzert</i> de Alban Berg.	Aprendizagem cooperativa Jogo cooperativo e competitivo.	D, E, F, G, J
		5min	Verificação e atribuição de pontuação	Revisão das matrizes com a turma inteira.	B, C, E, F, G, I
		10min	Exploração da sonoridade de algumas das séries.	Exploração de algumas das linhas ou colunas no piano.	B, C, I
		15min	Proposta de exercício e recapitulação.	Ficha de trabalho com proposta de composição de uma peça breve dodecafónica utilizando uma das séries. Estimular o trabalho colaborativo, mesmo sendo um trabalho individual	A, B, C, D, E, F, G, I

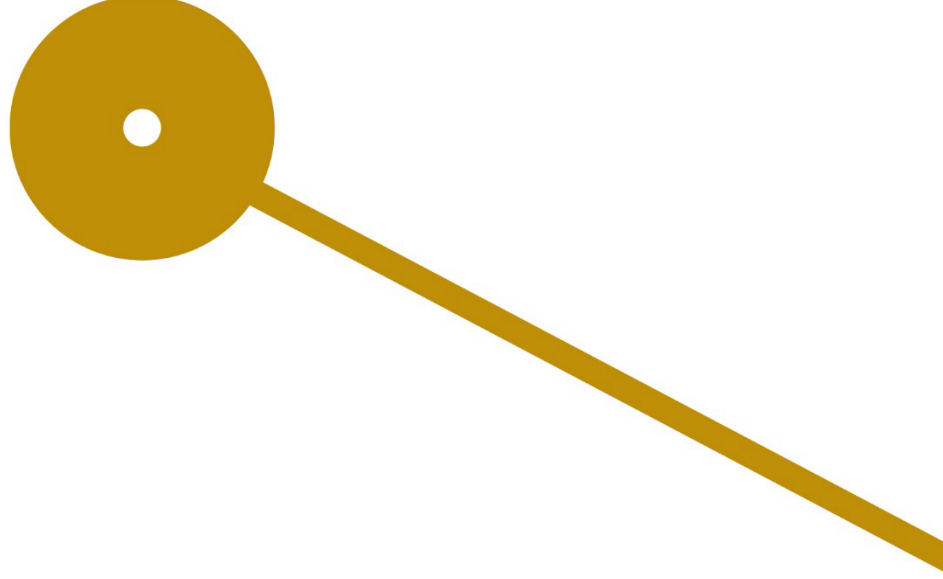
ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ENSINO DE MÚSICA

Análise e Técnicas de Composição



O jogo no ensino da composição e da análise musical
Lucas Rei Ramos