P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

M

MESTRADO
ENSINO DE MÚSICA
Formação Musical

A ausência de repertório *culturalmente próximo* dos alunos na disciplina de Formação Musical do Ensino Especializado de Música

João Gomes Reis

JUNHO/**2019**

ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

P.PORTO

M

MESTRADO
ENSINO DE MÚSICA
Formação Musical

A ausência de repertório *culturalmente próximo* dos alunos na disciplina de Formação Musical do Ensino Especializado de Música

João Gomes Reis

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 em Formação Musical

Professor Orientador
Doutor Jorge Alexandre Costa

Professor Coorientador
Mestre Jorge Manuel Martins Pires

Professor Cooperante
Doutor José Luís Postiga

iiiJUNHO/**2019**

Agradecimentos

Um especial agradecimento ao professor Jorge Alexandre Costa pelo incansável apoio e constante disponibilidade demonstrada ao longo dos últimos 5 anos.

Ao professor-supervisor Jorge Pires e ao professor-cooperante Luís Postiga, pelo apoio dado ao longo do estágio.

O mesmo agradecimento aos restantes professores do Mestrado e da Licenciatura, apenas com uma especial menção ao professor Pedro Duarte por me ajudar a organizar aquilo que começaram por ser ideias soltas sobre Educação e Música, que culminam, agora, neste Relatório de Estágio.

Aos meus colegas, com quem partilhei este árduo processo de incerteza, insegurança e frustração ocasional.

Aos meus pais por sempre respeitarem os meus processos criativos académicos e artísticos, sem questionar (muito).

Ao Paulo por ter iniciado a minha vida musical e sempre ter puxado por mim, como músico e como professor.

À Sara, por todo o apoio e paciência que teve comigo durante estes dois longos anos de Mestrado e durante a mão cheia deles que estão para trás.

Resumo

A democratização do ensino e a abertura da Escola a toda a população foi um passo dado no sentido do fim da exclusão de crianças e jovens, reconhecendo, assim, o seu direito à educação. No entanto, este processo enfrenta diferentes desafios, nomeadamente a difícil adaptação de muitos alunos à cultura escolar que, até então, lhes era desconhecida e que não considera a sua herança cultural ou as vivências individuais como conhecimento válido. É possível reconhecer que o ensino artístico especializado de música apresenta, por vezes, dinâmicas semelhantes. Em Portugal, por exemplo, o ensino de música é fortemente marcado pela tradição musical ocidental, abstendo-se de incluir qualquer outro tipo de repertório.

O presente relatório de estágio encontra-se dividido em 3 capítulos. No primeiro capítulo, descrevemos a evolução do *ensino artístico especializado de música* desde 1983 até 2018 e efetuamos uma breve análise da evolução da disciplina de Formação Musical, da sua criação, no século XIX, até ao presente. No segundo capítulo escrevemos um relato e uma abordagem crítica pormenorizada, daquilo que foi a nossa prática de ensino supervisionada, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música – Ramo Formação Musical (ESE/ESMAE - PP), tendo em mente a problemática abordada no terceiro capítulo: a ausência de *repertório culturalmente próximo* ou do gosto dos alunos, na disciplina de Formação Musical do Ensino Especializado de Música.

Procuramos trazer para o debate educativo o reconhecimento da individualidade de cada estudante, no contexto escolar, e em particular no ensino de música. Defendemos, assim, um currículo, que seja consciente da dimensão cultural dos processos educativos e que potencie um repertório em que evidencia e valoriza as realidades pluriculturais associada às sociedades contemporâneas.

Palavras-chave

Formação Musical, Ensino Especializado de Música, Música Popular, Repertório.

Abtract

The democratization of Education in Portugal and the broader accessibility to it by the whole population was a definitive step towards the end of segregation and exclusion of children and teenagers from School, recognizing their right to an education. However, this process faces different challenges, notably how hard some students find it to adapt to the school culture that up until that point was unknown to them and doesn't take into account their cultural heritage or their individual perceptions about reality as valid knowledge. It is possible to recognize similar patterns in artistic music education. In Portugal, for instance, this kind of education was to some extent influenced by a type of teaching originated from the Paris and Milan Conservatoire and is highly influenced by the Western European musical tradition, abstaining from including any other kind of music repertoire.

The present work is divided in three chapters. In the first chapter, we describe the evolution of the artistic specialized music education in Portugal, from 1983 up to 2018, as well as the development of Formação Musical, since its inception, in the 19th century, until the shape it has today. In the second chapter we undertook a critical approach in reporting our student-teacher internship in Conservatório de Música de Vila do Conde, as part of the M.A. in Music Teaching – Formação Musical (ESE/EMAE - PP). Finally, in the third chapter, we address the lack of music *culturally close to* students, in the subject of Formação Musical and in artistic specialized music education.

We seek to shed light on this issue and acknowledge the individuality of each student, particularly in music education. We stand for a curriculum conscious of the educational processes' cultural dimension, that enhances musical repertoire and highlights the pluricultural realities associated with modern societies

Keywords

Formação Musical, Music Education, Popular Music, Repertoire.

índice

1 Introdução

5 Capítulo 1

7 1. O ensino especializado de música em Portugal

7 1.1. De 1983 a 2018

11 1.2. A disciplina de Formação Musical

14 2. O polo de estágio: Conservatório de Música de Vila do Conde

19 Capítulo 2

21 1. A prática de ensino supervisionada

23 2. Caracterização das turmas

25 3. Professor, *logo reflito*.

28 4. A observação de aulas

29 4.1. Sobre as nossas observações

35 5. A planificação e a lecionação

37 5.1. Sobre as nossas planificações e prática de ensino

51 Capítulo 3

53 1. O Ensino: as dinâmicas entre indivíduo, cultura e currículo

56 2. O Ensino de Música: tensões entre tradição, identidade e diversidade cultural/musical

59 2.1. Um repertório *culturalmente próximo* dos alunos

64 3. Percurso metodológico

67 4. Análise crítica e interpretativa do discurso dos *atores*

67 4.1. O discurso dos diretores pedagógicos

78 4.2. O discurso dos professores

84 4.3. Cruzamento de opiniões: diretores e professores

89 ***Coda***

95 Referências bibliográficas

103 Anexos

105 Anexo I – Projeto educativo do Conservatório de Vila do Conde

182 Anexo II – Cronograma do Estágio

186 Anexo III – Observações de aula (8.º ano)

230 Anexo IV – Observações de aula (10.º ano)

302 Anexo V – Questionário acerca dos consumos musicais dos alunos

306 Anexo VI – Questionário (respostas)

338 Anexo VII – Planificações de aula (8.º ano)

426 Anexo VIII – Planificações de aula (10.º ano)

502 Anexo IX – Guião de entrevista (Diretores pedagógicos)

504 Anexo X – Guião de entrevista (Professores de F.M.)

508 Anexo XI – Transcrição da entrevista ao Diretor A
538 Anexo XII – Transcrição da entrevista ao Diretor B
550 Anexo XIII – Transcrição da entrevista ao Professor A
558 Anexo XIV – Transcrição da entrevista ao Professor B
562 Anexo XV – Transcrição da entrevista ao Professor C
568 Anexo XVI – Quadro de categorização das entrevistas (Diretores)
610 Anexo XVII – Quadro de categorização das entrevistas (Professores)

Índice de figuras

32 Figura 1 - Contagem de palavras por observação de aula
39 Figura 2 - Artistas mencionados pelos alunos
39 Figura 3 - Géneros musicais dos temas indicados pelos alunos
65 Figura 4 - Quadro referencial das entrevistas aos diretores pedagógicos
66 Figura 5 - Quadro referencial das entrevistas aos professores de F.M.

INTRODUÇÃO

Vivemos num mundo marcado pela sua cultura plural. Ainda assim, não é necessário sairmos do âmbito do nosso país para observarmos inúmeros contextos e experiências culturais e étnicas distintas. A democratização do ensino e a abertura da Escola a toda a população foi um passo dado no sentido do fim da segregação e exclusão de crianças e jovens, reconhecendo, assim, o seu direito à educação (Stoer, 2001). No entanto, este processo enfrenta diferentes desafios, nomeadamente a difícil adaptação de muitos alunos à cultura escolar, que até então lhes era desconhecida e que não considera a sua herança cultural ou as vivências individuais como conhecimento válido. Tal como é alertado por Silva (2010), os contextos sociais, entre eles o contexto escolar, convivem, paradoxalmente, com a diversidade e com a homogeneização cultural.

É possível reconhecer que o ensino artístico especializado de música apresenta, por vezes, dinâmicas semelhantes. Em Portugal, por exemplo, este ensino foi, em parte, influenciado por uma educação originária do modelo do Conservatório de Paris e está fortemente marcado pela tradição musical da Europa Ocidental, abstendo-se de incluir qualquer outro tipo de repertório. A este propósito, recordam-se as palavras de Rosa (2000), que indica que no século XIX, durante um período de transição normativa, foi determinado "que se seguissem os [compêndios e obras elementares para as aulas] do Conservatório de Paris e 'as obras dos auctores classicos', evidenciando-se desde logo a referência ao modelo francês, matriz fundamental de todos os Conservatórios europeus oitocentistas" (p. 92). Face ao exposto, em linha com o que acontece no ensino geral, muitos dos estudantes têm dificuldade em se identificarem com esta cultura musical, tão distante da deles.

Assim, no terceiro capítulo deste trabalho, refletiremos sobre os desafios com maior relevância na Escola de hoje e concretizaremos uma caracterização do ensino formal de música e da sua tradição centenária, com o fim de se estabelecer um paralelismo entre estes dois mundos não assim tão distantes. De seguida, abordaremos a temática da inclusão das músicas populares – a música culturalmente mais próxima das crianças e jovens deste século – no currículo do ensino formal de música, bem como uma adaptação das práticas aliadas a estes idiomas musicais em prol de uma educação musical mais ativa, criativa e completa, relembrando o que já havia dito McPhail (2014) sobre a perpetuação do binómio: música escolar *vs.* música não escolar.

Para o desenvolvimento da investigação, através de várias entrevistas, recolhemos e analisámos testemunhos dos atores responsáveis pela construção curricular e planeamento de atividades de instituições do ensino artístico especializado de música – diretores pedagógicos – e pela docência desta disciplina - professores de Formação Musical. Os primeiros foram questionados acerca do nosso objeto de estudo, tendo em conta uma visão mais institucional, focando-se em questões como as orientações pedagógicas ou no perfil,

contratação e formação contínua dos docentes das instituições das quais são responsáveis. Relativamente aos segundos, à semelhança dos anteriores, foram questionados acerca da disciplina que lecionam, das suas práticas e estratégias pedagógicas e da sua opinião relativamente aos vários repertórios musicais e do seu possível valor pedagógico. Os dados recolhidos foram alvo de uma análise de conteúdo e categorização sistemática e crítica.

Antecedendo este trabalho investigativo, no segundo capítulo, efetuamos um relato e uma abordagem crítica pormenorizada, daquilo que foi a nossa prática de ensino supervisionada no Conservatório de Música de Vila do Conde, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música – Ramo Formação Musical (ESE/ESMAE - PP), aliada a breves quadros conceptuais para cada uma das ferramentas e processos que consideramos fundamentais no decorrer deste período experimental: a *reflexão*, a *observação*, a *planificação* e a *lecionação*.

O presente relatório de estágio é iniciado, no primeiro capítulo, por uma descrição da evolução do ensino artístico especializado de música, começando em 1983, com a concretização das propostas da Experiência Pedagógica conduzida no Conservatório Nacional, desde 1971, e terminando em 2018, com as mais recentes modificações levadas a cabo pelo Ministério da Educação e, ainda, com uma breve análise crítica da evolução da disciplina de Formação Musical, neste caso, desde o século XIX até ao presente, onde nos debruçamos sobre algumas das problemáticas do sistema de ensino de música e da disciplina, em si.

CAPÍTULO 1

1. O ensino especializado de música em Portugal

1.1. De 1983 a 2018

Durante muito tempo, o ensino regular e o ensino de música foram sistemas educativos em funcionamento paralelo. A versão embrionária que deu origem ao sistema de ensino de música em vigor teve o seu início, essencialmente, em 1983, concretizando as propostas da Experiência Pedagógica levada a cabo no Conservatório Nacional, desde 1971.

Como consta do Decreto-Lei n.º 310/83, desse ano, até então, para além do Conservatório Nacional, que apesar de tudo assumia-se como a instituição de referência na área da música, a formação e educação musicais estavam a cargo de "diversas instituições particulares, geralmente nascidas e mantidas pelo esforço de alguns professores, com maior ou menor apoio de entidades locais, ou outras, e recentemente pelo próprio Estado" (p.2387).

O principal objetivo deste decreto, foi a inserção do ensino vocacional de música e de dança nos moldes gerais dos ensinos básico, secundário e superior, atribuindo-lhes os mesmos estatutos conferidos a esses ciclos de estudo no ensino regular. Assim, criaram-se os primeiros planos de estudo artístico que permitiram uma integração da componente de formação geral com a componente de formação específica, satisfazendo "uma necessidade há muito sentida (…) [e possibilitando] que o aluno a partir dos 15/16 anos se possa dedicar já intensamente à sua formação artística e profissional, o que deverá vir a alterar profundamente a situação atualmente vivida" (Decreto-Lei n.º 310/83, p.2387). Formularam-se, assim, os regimes de ensino articulado, supletivo e integrado que hoje conhecemos.

Além da atribuição deste novo estatuto, deu-se uma importante mudança na formação e qualificação dos professores do ensino vocacional de música. A lei previa que aos docentes a integrar este tipo de ensino seria exigida uma formação equiparada aos professores do ensino regular, pretendendo-se

> (…) uma sólida preparação técnica de base, dada pelos correspondentes cursos superiores de Música ou de Dança, completada pelas metodologias do ensino da respectiva disciplina, pela preparação pedagógica geral e por um estágio de ensino, que, no conjunto, darão uma habilitação equivalente à das licenciaturas em ensino. (Decreto-Lei nº 310/83, p.2388)

Esta obrigatoriedade na formação académica dos professores e a efetiva passagem dos cursos superiores de música, da tutela dos conservatórios para os institutos politécnicos, certamente terão contribuído um salto qualitativo no ensino de música em Portugal.

No entanto, foi oferecida bastante resistência pelos vários atores estabelecidos no ensino artístico à aplicação das vontades descrita pelo imperativo legal, causando um

descentramento do debate nas verdadeiras questões científicas e pedagógicas, levando o discurso para um plano de opinião pessoal dos vários participantes, como explica Gomes (2000). As principais críticas apresentadas por (Franco, 1993 in Gomes, 2000) resumem-se à mudança súbita e impreparada das estruturas base do ensino artístico das instituições da altura, acompanhada por legislação vaga e sem soluções claras para muitos problemas que surgem da nova articulação dos ciclos de estudos.

Note-se que, à data do referido decreto, o ensino *vocacional* de música e de dança, tinha como objetivo formar músicos e bailarinos para o exercício das várias profissões na respetiva área artística. No entanto, com as sucessivas alterações aos estatutos e funcionamento do ensino artístico de música, vieram conferir-lhe uma nova dimensão e abertura à população em geral. Assim, muitos alunos que frequentam estes regimes de ensino já não pretendem exclusivamente uma formação especializada com vista a profissionalização na área da música, mas sim uma formação que complemente os seus ciclos de estudo e enriqueça o seu desenvolvimento pessoal (Vasconcelos, 2011).

Torna-se relevante referir o Decreto-Lei nº 344/90, onde estas ideias se encontram consolidadas, que veio reconhecer a complexidade da educação artística. Procedeu-se, então, a uma total reestruturação do sistema. É notável a mudança paradigmática da visão do ensino artístico:

> O Governo tem consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter. A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano. (Decreto-Lei n.º 344/90, p.4522)

Enquanto os ideais, aparentemente, tenham mudado, a realidade ilustra um panorama diferente. Existe um choque permanente na aplicação de um “modelo curricular único desenhado para a formação profissionalizante que, aplicado à totalidade dos alunos, não corresponde às suas espectativas” (Folhadela, Vasconcelos, & Palma, 1998, p. 32). Os mesmos autores sugerem dois percursos formativos que poderão ajudar na resolução desta questão.

O primeiro, um percurso profissionalizante, destinar-se-ia a indivíduos que pretendam prosseguir estudos musicais num ciclo de estudos superior, com vista numa carreira profissional. Os principais objetivos desta via seriam providenciar o aluno com uma formação técnica instrumental sólida, uma formação teórica aprofundada, uma elevada capacidade de leitura musical, uma familiaridade para com o repertório do século XX e um conhecimento e capacidade de execução de diferentes géneros musicais. O segundo, um percurso para amadores, destinar-se-ia a indivíduos que não pretendam seguir uma carreira na área da

música e que, essencialmente, contribua com uma formação que eduque “ouvintes com capacidade crítica aprofundada”, ou seja, um “público consciente e de músicos praticantes não profissionais” (Folhadela et al., 1998, p. 34).

Sendo o primeiro cenário, semelhante ao regime das escolas profissionais de música atuais, os conservatórios e academias optariam por um ou pelo outro, assumindo filosofias e atitudes pedagógicas claras (*idem*) em relação ao tipo de oferta curricular pretendida. Contudo, apesar de uma solução deste género conferir uma certa descomplicação do problema vigente, criaria um vazio para aqueles alunos que se apercebessem mais tarde da sua vontade de progressão de estudos e vice-versa.

Em 1998, a Portaria nº693/98 introduziu algumas mudanças fundamentais, enquadrando a Experiência Pedagógica começada em 1971, no Conservatório Nacional. A criação dos grupos e subgrupos onde se passaram a organizar as disciplinas curriculares, permitiu constituir os planos de estudos que conhecemos hoje. O estabelecimento das habilitações académicas para a docência e a possibilidade de as instituições de ensino superior criarem os mestrados profissionalizantes na área do Ensino de Música, permitiram uma melhor organização e resposta a este tipo de ensino.

Após pequenas revisões e alterações ao quadro legal anteriormente estabelecido[1], em 2009, foi executada mais uma reforma, onde se lê que “importa dar continuidade à reestruturação que se tem vindo a operar, delineando, agora, soluções que permitam enquadrar toda a formação artística especializada“ (Portaria n.º 691/2009, p.4147).

Oliveira (2016) refere, pertinentemente, que esta descrição revela duas ideias subjacentes curiosas; (1) que a reforma de 1983 não estaria ainda completa à data da publicação desta portaria e (2) de que se mostra a continuidade de uma atitude solucionista do Estado, em relação ao ensino artístico especializado, em vez de uma vontade mais reformista. Ainda assim, a reforma é considerada pelo autor como uma das mais ambiciosas (*ibidem*) por ter atribuído às instituições de ensino de música a gestão autónoma do seu currículo, da oferta educativa e na definição do seu projeto educativo (Portaria n.º 691/2009).

A primeira alteração da portaria acima referida acontece em 2011, de forma a reajustar a carga horária semanal tendo em conta o reforço das disciplinas de Matemática e Português. Subsequentemente, os decretos de lei nº139/12 e 225/12 vieram formalizar os contornos do ensino especializado de música do presente. O primeiro, não sendo particular ao ensino artístico, veio reforçar a posição adotada em 2009 “de valorizar tanto a autonomia pedagógica e organizativa das escolas como o profissionalismo e a liberdade dos professores na

[1] Sobre as alterações referidas cf. Decreto-Lei n.º 352/93, Portaria nº1 550/2002 e Decreto-Lei n.º 74/2004.

implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas" (Decreto-Lei n.º 139/2012, p.3476). O segundo, com a mesma visão de flexibilização e autonomia, introduziu "uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas, designadamente na definição da duração, no tempo a atribuir a cada disciplina, dentro de limites estabelecidos (…) [e visa] valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada na qual, progressivamente, predomine a componente artística especializada" (Decreto-Lei n.º 225/12, p.3916).

As mais recentes modificações às diretivas já aqui citadas, constam no Decreto-lei nº55/2018, onde se estabelece o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, "a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo" (p.2928), em prol de

> [u]ma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. (*ibidem*)

Tal como os documentos legislativos de 2012, este vem oferecer uma maior flexibilidade na gestão curricular, de modo a que se atinjam as Aprendizagens Essenciais de uma forma mais profunda e reforçada, nomeadamente, através de dinâmicas de trabalho mais interdisciplinares e dirigidas para o aluno.

Especificamente em relação ao ensino artístico especializado, o Governo reconhece a especificidade e identidade deste tipo de formação, ao nível secundário, exigindo "que seja afastada a obrigatoriedade da realização dos exames nacionais dos planos curriculares dos cursos científico-humanísticos por parte dos alunos que concluem cursos artísticos especializados e cursos profissionais" (p.2929), permanecendo, para efeitos de prosseguimento de estudos, apenas a prova de ingresso específica do curso a que se candidatam como necessária. Consequentemente, foram emitidas novas diretivas com o intuito de se regulamentar o decreto em questão, nomeadamente, na definição das regras e procedimentos inerentes à conceção e operacionalização do currículo e da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Portaria nº 223-A/2018; Portaria nº229-A/2018).

Por um lado, é valorizada a componente artística, por outro as instituições têm, finalmente, as ferramentas para adequar as suas práticas pedagógicas à comunidade educativa que as constitui, de forma a promover um ensino especializado e individualizado. A questão da descaracterização do estatuto das academias e conservatórios da rede de ensino artístico especializado (Folhadela et al., 1998) pode ser revertida através de uma

abertura aos contextos e vivências dos seus alunos de forma a construírem um espaço-tempo educativo identitário. A pluralidade consequente da abertura do ensino de música a uma população mais generalizada requer "escolhas socialmente orientadas e respostas devidamente adequadas e enquadradas" (Ribeiro & Vieira, 2010, p. 1429)

Mas a "liberdade" atribuída por todas as reformas enunciadas ao longo deste capítulo de nada servem sem uma atitude crítica em relação a algumas questões. Se o próprio Ministério da Educação nos diz que "a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter" (Decreto-Lei n.º 344/90, p.4522), as instituições devem esclarecer-se em dois pontos fundamentais: a quem estão a ensinar música e para quê?

1.2. A disciplina de Formação Musical

As mesmas questões com que terminamos o enquadramento anterior colocam-se em relação à disciplina de Formação Musical (F.M.) que, segundo Pais-Vieira, Vieira e Costa (2017), se encontra numa espécie de "limbo identitário".

A F.M. sofreu várias mudanças tanto na sua nomeação, como nos seus objetivos, ao longo da história da sua presença nos currículos do ensino de música. Durante a maior parte do século XIX, a designação atribuída à disciplina foi de "Rudimentos, Preparatórios e Solfejo", funcionando com uma disciplina introdutória para a prática musical instrumental, onde se atendiam a áreas como a Teoria musical (Rudimentos), solfejo não-entoado e solfejo entoado (Solfejo) (Carneiro & Vieira, 2017). Na primeira metade do século XX foram feitas algumas reformas ao ensino artístico de música (Decreto nº 23:577 de 1934), conferindo uma acrescida importância à disciplina, agora chamada de "Solfejo", alargando a sua frequência obrigatória para três anos. Os seus conteúdos programáticos incluíam três dimensões, como descrevem os mesmos autores:

> (…) parte teórica – com conteúdos como definição de música, pauta, pentagrama, notas, figuras, intervalos, escalas, entre outros; parte escrita – com exercícios de caligrafia musical, classificação de intervalos, ditado musical até doze compassos; parte técnica – comtemplava lições de obras como Tomaz Borba – Novos exercícios graduados, 1ª e 2ª parte; Augusto Machado e J. Neuparth – Lições de solfejo com acompanhamento de piano por Silveira Pais, 1ª e 2ª parte, leituras à primeira vista até dezasseis compassos com variedade rítmica. (Carneiro & Vieira, 2017, p. 4)

Em 1971, deu-se início à já referida Experiência Pedagógica no Conservatório Nacional onde a disciplina de Solfejo se transformou em nome, passando a chamar-se Educação Musical, e em presença, sendo-lhe atribuída uma carga horária maior. No entanto, a "nova" disciplina passaria a ser classificada como "Anexa", reforçando a ideia de esta deveria

funcionar de forma subserviente às restantes, nomeadamente às disciplinas de prática instrumental (Carneiro & Vieira, 2017; Pedroso, 2003).

Foi a partir da reforma de 1983, que assumiu o nome de Formação Musical, obtendo o mesmo estatuto das demais disciplinas, a mesma carga horária e duração (8 anos/graus), tendo como principal objetivo, no curso básico, "o desenvolvimento das bases gerais da formação musical" e, no então curso complementar, aprofundar a educação musical e os conhecimentos no domínio das Ciências Musicais (Decreto-Lei nº 310/83). A seleção semântica na descrição dos objetivos é vaga e ambígua, contribuindo para uma extensão dos problemas identitários da disciplina.

Durante quase toda a sua existência, esta disciplina funcionou com um objetivo explícito — ensinar os alunos a ler e a escrever música. Hoje, procura "triangular a teoria musical, a formação do ouvido, a leitura e a escrita musical" e pretende emancipar-se de um carácter de servitude em relação a outras disciplinas (Costa, Pais-Vieira, & Pinto, 2018).

Por outro lado, as práticas em F.M. parecem manter-se, em grande parte, inalteradas. O conjunto de atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina de Formação Musical é mais ou menos fixo: ditados, leituras, entoações e conceitos de Teoria da Música (Pedroso, 2003, p. 76). Esta manutenção de práticas seculares, se quisermos, não é prejudicial em si mesma. No entanto, é interessante, por exemplo, que se continue a avaliar os alunos pela sua prestação em leituras de solfejado rezado, principalmente, se já em 1919, se considerava "a prática do solfejo rezado como um método de ensino antiquado, antipedagógico e responsável por desinteressar os alunos pelo que as notas têm de mais importante – o som" (Decreto de Lei nº 5/546).

Esta conclusão formulada pela comissão de remodelação do ensino artístico, da qual faziam parte José Viana da Mota e Luís de Freitas Branco, vão ao encontro daquilo que Fernando Lopes Graça diz na sua candidatura a professor de Solfejo no Conservatório Nacional, sobre a insistência da prática do solfejo rezado. Para Lopes-Graça (1931, p. 121), o solfejo entoado constituía "uma das grandes conquistas da moderna pedagogia musical", uma questão que o mesmo considerava axiomática.

Isto poderá ser sintomático, entre outras razões, da "ausência de um programa nacional e da aparente permanência de uma visão da disciplina como um espaço de "alfabetização musical" (…) configurada como subsidiária dos instrumentos" (Fernandes, 2007; Pedroso, 2003). Embora a autonomia pedagógica das instituições seja apreciada e confira liberdade para a escolha de estratégias alternativas e criativas, observa-se o contrário. Em vez disso, é marcada por uma lógica de replicação.

Uma mudança de paradigma terá de partir do trabalho dos docentes, no papel de professores críticos e reflexivos, que são gestores e *decisores*[2] do currículo, em vez de *executores*[3] de uma tradição pedagógica desadequada e afastada dos contextos. Na ausência destes, torna-se natural, a nosso ver, que os docentes recuem para uma postura defensiva e segura, de reproduzir estratégias que aparentam ser mais ou menos eficazes, mas que na verdade são simplistas e pecam por falta de visão a médio e longo prazo. Esta atitude terá, igualmente, repercussões no modo de avaliação e na maneira como os alunos veem a disciplina. São questões que requerem uma postura responsável e ativa da parte do docente em prol de um conceito de Formação Musical

> (…) capaz de dotar os alunos com uma base de conhecimento musical lato, analítico, reflexivo, criativo, crítico (…) que conduza a uma compreensão auditiva e inteligente da música e adquirir uma literacia musical alargada que permita não só ler, mas sobretudo compreender e interpretar com sentido crítico o que se ouve e o que se produz. (Pedroso, 2004, p. 16)

Para que se realize esta ideia de educação musical é necessário combater a hiperespecialização do currículo e adotar uma abordagem mais colaborativa e integrada na maneira como se organizam as disciplinas e o seu funcionamento. Nesse sentido, seria extremamente positivo uma maior interdisciplinaridade dentro das próprias Ciências Musicais, e destas com as áreas de componente prática acrescida do ensino de Música. A Formação Musical, deve destacar-se pela sua oportunidade singular de poder ser o elo entre as várias áreas de saber do conhecimento musical oferecendo uma “formação mais global ao músico” (Pedroso, 2003, p. 80), seja o seu intuito a profissionalização, prática amadora ou no papel de público informado.

---

[2] Consultar Roldão (1999);

[3] *Ibidem;*

2. O polo de estágio: Conservatório de Música de Vila do Conde

O Conservatório de Música de Vila do Conde (CMVC) é uma escola de ensino artístico especializado de Música da rede do ensino privado e cooperativo. Situa-se na cidade e sede de concelho de Vila do Conde, integrada no distrito do Porto, no norte litoral de Portugal. Este concelho é limítrofe dos concelhos de Póvoa de Varzim, Vila Nova de Famalicão, Trofa, Maia e Matosinhos e tem uma população de cerca de 79.500 habitantes. O concelho de Vila do Conde conta com uma rede escolar constituída por trinta e oito escolas do ensino Pré-Primário e 1.º ciclo, cinco escolas do 2.º e 3.º ciclo do ensino Básico, duas escolas do ensino Secundário e dois polos de duas instituições de ensino superior.

De acordo com o Projeto Educativo do Conservatório de Música de Vila do Conde (Anexo I)[4], a Academia de Música de S. Pio X, sua designação inicial, foi fundada em 1981 pelo professor David Ferreira de Oliveira, em conjunto com o Padre Arlindo Chaves Torres, que acolheu a instituição no Centro Paroquial "Padre Porfírio Alves", da Paróquia de S. João Baptista, durante os seus primeiros anos de funcionamento. O rápido crescimento da instituição causado pela grande procura do ensino especializado de música, quer dos habitantes da cidade, quer dos concelhos limítrofes, levou a academia a mudar as suas instalações, numa primeira fase para o Museu de Rendas de Bilros, e numa segunda fase, de forma permanente, para as instalações do Centro Municipal de Juventude de Vila do Conde. Em 2014, já sob a tutela da Associação para Defesa do Artesanato e Património de Vila do Conde, a Academia de Música S. Pio X passou a ser designada com a atual nomeação.

A estrutura física do CMVC é constituída por 15 salas de aula, das quais 4 são utilizadas para a lecionação das disciplinas das Ciências Musicais (Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, História da Música) e Classes de Conjunto. Estas salas estão equipadas com mesas, cadeiras, quadros pautados, aparelhagem de som, pianos verticais ou de cauda, estantes para partituras e armários. Normalmente, também se encontram televisores LCD, gravadores de áudio vídeo, projetor de dados e computadores, que podem ser utilizados no âmbito da atividade letiva e extralectiva da escola. As restantes 11 salas são utilizadas para o ensino de instrumento e estão equipadas com pianos verticais, estantes para partituras, cadeiras, mesas, espelhos e armários. O CMVC possui uma quantidade considerável de instrumentos para utilização na instituição, empréstimo ou aluguer dos alunos: 16 pianos, 1 cravo, 1 acordeão, 7 guitarras, 2 guitarras portuguesas, 11 violoncelos, 38 violinos, 7 violas d'arco, 12 clarinetes, 14 flautas transversais, 21 flautas de bisel, 2 tubas,

[4] Toda a informação aqui referida foi retirada de duas fontes: do Projeto Educativo e do site oficial do Conservatório de Música de Vila do Conde (cmusicaviladoconde.wixsite.com/cmvc).

2 bombardinos, 4 trombones, 4 trompetes, 3 trompas, 3 saxofones alto, 3 saxofones tenor, 1 caixa de rufo, 1 tarola, 1 bombo, 4 timbales, 10 xilofones, 5 metalofones, 3 jogos de sinos e outros instrumentos de percussão de altura indefinida. Possui, ainda, uma biblioteca, onde se situa, também, o espólio literário do reconhecido flautista Luís Boulton; uma mediateca equipada com vários computadores que podem ser utilizados para fins académicos e lúdicos; e um pátio onde os alunos podem passar os seus intervalos.

No que diz respeito à oferta educativa, disponibiliza formação desde o primeiro ciclo, até ao ensino secundário, organizado da seguinte forma:

- **Pré-Iniciação em Música** – curso destinado a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Tem uma carga horária semanal de 60 minutos, alocados à Formação Musical, com a opção de 15/30 minutos adicionais de Instrumento.
- **Curso de Iniciação em Música** (1.º ciclo) – curso destinado a alunos que frequentem o 1.º ciclo do ensino básico, com um plano de estudos de 135 minutos semanais, nos quais estão incluídas as disciplinas de Classe de Conjunto, Formação Musical e Instrumento, com o tempo repartido de igual forma entre elas.
- **Curso Básico de Música** (2.º e 3.º ciclos) – curso do Ensino Artístico Especializado, destinado a alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e pode ser frequentado em dois regimes diferentes (articulado e supletivo). O seu plano de estudos tem uma duração de 315 minutos semanais, dos quais 90 são dedicados à Classe de Conjunto, 135 (90 + 45) à Formação Musical e 90 à prática instrumental.
- **Curso Secundário de Música** (Ensino Secundário) - curso do Ensino Artístico Especializado, destinado a alunos do ensino secundário e pode ser frequentado em dois regimes diferentes (articulado e supletivo). O seu plano de estudos tem uma duração de 585 minutos semanais no 10.º ano e de 630 minutos semanais nos anos seguintes. Sendo assim, estão alocados 135 minutos para Análise e Técnicas de Composição, 135 minutos para História e Cultura das Artes, 90 minutos para Formação Musical, 135 minutos para Classe de conjunto, 90 minutos para Instrumento e 45 minutos para uma disciplina opcional, havendo escolha entre Baixo Contínuo, e Acompanhamento e Improvisação.
- **Curso Livre** – curso destinado a todos os que tiverem interessados em ingressar o CMVC.

Quanto ao corpo docente e às estruturas de coordenação, o Conservatório tem 18 professores ao seu serviço, organizados em quatro departamentos e dois grupos disciplinares distintos:

- **Departamento de Ciências Musicais**, constituído por docentes das disciplinas de Formação Musical, Análise e Cultura das Artes, História da Cultura e das Artes, e Acústica e Organologia;
- **Departamento de Cordas Dedilhadas**, constituído por docentes das disciplinas de Guitarra Clássica e Guitarra Portuguesa;
- **Departamento de Classes de Conjunto**, constituído por docentes das disciplinas de Coro / Coro de Vila do Conde, Orquestra / Orquestra de Câmara, Orquestra de Guitarras, Orquestra de Madeiras, Class Band e Baixo Contínuo.
- **Departamento de Cordas Friccionadas**, constituído por docentes das disciplinas de Viola d'arco, Violino e Violoncelo;
- **Grupo disciplinar de Sopros**, constituído por docentes das disciplinas de Clarinete, Flauta Transversal e Saxofone;
- **Grupo disciplinar de Teclas**, constituído por docentes das disciplinas de Cravo, Piano e Piano de Acompanhamento.

Além dos instrumentos acima descritos, esta o Conservatório está autorizado a oferecer formação em Acordeão, Alaúde, Bandolim, Bateria, Canto, Contrabaixo, Flauta de bisel, Fagote, Harpa, Oboé, Órgão, Percussão, Viola da gamba, Trompa, Trompete, Trombone e Tuba.

Como um dos protagonistas principais de eventos culturais da cidade, o CMVC apresenta os seus alunos em concertos trimestrais através dos vários grupos instrumentais: Orquestra de cordas, Orquestra de Câmara, Orquestra de Guitarras; Orquestra Orff, Ensemble de Flautas Transversais, Orquestra de Sopros, Coros de iniciação em Música e dos Cursos Básicos e Secundário. Além da produção cultural que envolve a comunidade escolar ativamente, o Conservatório promove Ciclos de Concertos que trazem a Portugal grandes nomes da música nacional e internacional, um concerto anual dedicado exclusivamente a música dos últimos 50 anos (contemporânea) e vários concertos de música antiga. No mesmo sentido, no ano letivo 2016/17, iniciou um evento mensal intitulado de "Sextas às Sete", dedicado à música erudita, que tem trazido à cidade vários músicos de renome.

Em concordância com a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Conservatório de Música de Vila do Conde almeja "proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas

formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios" (Lei n.º 49/2005. D.R. I Série-A. 166 - 30 de agosto, 2005, p. 5126).

Enquanto escola do ensino artístico especializado, o CMVC adota como princípios orientadores e valores a defender, o desenvolvimento do sentido estético e capacidade crítica na ótica da formação integral do indivíduo; a formação de indivíduos autónomos e com capacidade de iniciativa, o sentido de responsabilidade e os valores do esforço e do trabalho, a importância da sensibilidade artística nas relações que o indivíduo estabelece com o meio sociocultural em que se insere, a inovação e a contemporaneidade como fatores aglutinadores da comunidade educativa, a prática artística como ato eminentemente comunitário e a defesa e respeito pelo património cultural e artístico. Deste modo, os seus objetivos resumem-se nos seguintes pontos: (1) promover o interesse pela prática de música erudita, (2) desenvolver o gosto estético no âmbito da música, (3) promover a Interdisciplinaridade, (4) elaborar projetos didáticos e pedagógicos que potenciem a aprendizagem (5) desenvolver parcerias com entidades representativas da comunidade, (6) integrar as novas tecnologias no âmbito das atividades da escola (7) divulgar a atividade artística e cultural junto da comunidade e (8) habilitar os alunos para a prossecução de estudos ou para a entrada no mercado de trabalho.

CAPÍTULO 2

1. A prática de ensino supervisionada

A prática de ensino supervisionada providencia ao professor-estudante uma oportunidade ímpar de pôr em prática o conhecimento pedagógico e didático adquirido teoricamente ao longo do seu percurso académico e um primeiro momento onde se inicia a construção de um saber profissional fruto da interação com o mundo real.

Recuperando as palavras de Reis (2011), "o conhecimento profissional do professor baseia-se na experiência e na reflexão sobre a experiência, podendo ser mais ou menos informado pelo conhecimento académico" (p.54). O autor parece, neste momento, apresentar a ideia de que uma grande parte do conhecimento da profissão docente virá das experiências práticas de ensino. Trata-se de um *know-how*, um conhecimento tácito difícil de descrever ou explicar. Esta conceção vai ao encontro do que diz Arends (2012) sobre a dificuldade que professores experientes têm, por vezes, em explicar os métodos e estratégias que estruturam e orientam a sua prática pedagógica. Não obstante, são estes "professores experientes" que, com uma função orientadora, vão apoiar o estagiário a iniciar a construção do seu saber profissional, seja através da observação das suas práticas, no auxílio ao planeamento estratégico ou na discussão reflexiva sobre a ação educativa.

O estágio toma, portanto, um lugar central na formação inicial e desenvolvimento dos futuros professor, funcionando como elo de ligação com a comunidade educativa, que proporciona "a mobilização e transformação dos conhecimentos curriculares em conhecimento profissional, numa verdadeira articulação de teoria-prática" (Gonçalves, 2014, p. 38) e cria as condições necessárias para um processo de tomada de decisões refletida (Bullough, 1989).

Segundo a perspetiva de que os professores em formação não são apenas consumidores de conhecimento, devemos entender que esta fase é um momento especialmente significativo para a valorização do seu trabalho e do trabalho desenvolvido por outros, começando aqui a contribuição para o saber coletivo, com novas soluções, ideias e estratégias. Desta forma, assume um papel fulcral na construção do "produto perpetuamente inacabado" e, como descreve Bullough (1989), professores-estudantes

> (…) who are well on their way to being technically skilled, committed to the value of developing and extending professional community, able and likely to engage in continuous

study of practice, and able and disposed to making decisions in light of their ethical consequences. (p.19)[5]

[5] "(…) que estão bem encaminhados para se tornarem tecnicamente proficientes, empenhados no desenvolvimento da comunidade profissional, capazes de um estudo contínuo da prática e dispostos a tomar decisões considerando as suas consequências éticas. (tradução livre)

2. Caracterização das turmas

As observações e lecionações efetuadas, no âmbito da prática de ensino supervisionada, tiveram lugar numa turma de 8.º ano (2.ª feira, das 14h45 às 16h15) e numa turma de 10.º ano (2.ª feira, das 18h45 às 20h15). Como é observável no cronograma em anexo (Anexo II), o estágio desenrolou-se ao longo de 22 semanas, tendo-se iniciado no dia 15 de outubro de 2018, com duas observações iniciais de modo a incluir o estagiário no contexto de sala de aula, e terminado no dia 13 de maio de 2019, com um total de 10 observações e 10 lecionações na turma de 4.º grau, e de 11 observações e 11 lecionações na turma de 6.º grau. Adicionalmente, lecionamos três aulas numa outra turma de 4.º grau. No entanto, por terem sido situações pontuais, sem antecedência ou consequência, decidimos não fazer a sua descrição e análise

A turma de 8.º ano, inserida no regime de ensino articulado, era constituída por 15 alunos. O nível de conhecimentos dos alunos revelou-se bastante homogéneo, com algumas exceções. Em termos de comportamento, foi uma turma bastante barulhenta e com janelas de atenção reduzidas, sendo necessário chamar à atenção várias vezes tanto nas nossas lecionações como nas aulas com o professor cooperante. Contudo, nos momentos de concentração, os alunos mostraram-se investidos. Foi possível estabelecer uma relação de empatia e respeito com a turma, resultando numa turma disposta e adequada, na sua generalidade, para a aplicação de diferentes abordagens e novas estratégias de ensino.

A turma de 10.º ano, inicialmente constituída por 4 alunos, acabou o ano letivo com apenas 3. Esta turma tem características muito particulares e até limitadoras. Dois dos alunos frequentam o CMVC em regime de ensino supletivo, o que faz com que a sua aula seja ao fim da tarde para que possam conjugar a sua vida académica fora do Conservatório, com a sua formação musical. Ainda assim, estes dois alunos (chamados Aluno B e C, nas observações e planificações anexas) chegavam à aula com pelo menos, 30 minutos de atraso, quando não faltavam, tornando especialmente complexa a planificação das aulas. Outra característica particular desta turma foi o facto de um dos alunos, que frequenta o mesmo grau dos restantes, mas em regime integrado, tenha ingressado no CMVC, sem conhecimentos musicais, diretamente para o 6.º grau.

A formulação de estratégias para esta turma mostrou ser algo complicada por termos, por um lado, de conjugar 3 alunos com níveis extremamente ímpares de conhecimentos, e por outro, termos de planificar aulas contanto com as inconsistências na assiduidade e atrasos dos alunos. Mesmo assim, por ser uma turma com um número reduzido de alunos, foi possível um acompanhamento exponencialmente mais personalizado do que na turma de 8.º ano.

Depois deste quadro contextual da prática de ensino supervisionada, é importante referir que o total aproveitamento das experiências resultantes da prática pedagógica só terá lugar apoiado numa estruturação da formação inicial e contínua dos professores em 3 fases fundamentais: a *observação*, a *planificação* e a *lecionação*, orientadas por um processo contínuo de *reflexão*. As páginas seguintes são dedicadas à descrição de cada um destes conceitos, o papel que estes ocuparam e de que forma se operacionalizaram no nosso estágio curricular.

3. Professor, *logo reflito*.

> Mesmo que ninguém negue hoje, em absoluto, o papel potencialmente transformador da educação, também ninguém deixará de reconhecer o seu papel potencialmente castrador (…) (Vieira, 2004, p. 9)

O professor é uma agente fundamental no desenvolvimento dos seus alunos e responsável pela sua educação, independentemente da sua área de saber. O docente terá de utilizar e organizar o seu conhecimento científico e educativo em resposta às diferentes situações e contextos em que se encontrará ao longo da sua carreira profissional. Numa realidade progressivamente mais plural e diversa e consequentemente, mais imprevisível, torna-se essencial a capacidade de gestão curricular, no papel de decisor e não de executor (Roldão, 1999). Este complexo processo requer, como descreve a mesma autora, "uma consciencialização e crítica daquilo que são as práticas curriculares" (p.50)

Os professores que baseiem a sua prática profissional apenas na sua formação inicial e no bom senso, que se conformem às pressões dos contextos institucionais, não vão conseguir ser verdadeiramente "livres" de ideias pré-concebidas da Educação, dos processos tradicionalmente instaurados e generalizados no ensino.

É necessário, então, dar a adequada importância à formação inicial dos futuros professores, como uma primeira etapa num longo "processo contextualizado, de construção contínua, a gerir pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional" (Roldão, 2002). Em linha com esta perspetiva do desenvolvimento da profissão docente, pretende-se não que o professor iniciante termine o seu ciclo de estudos superior um *produto acabado* (García, 1999), mas um produto perpetuamente inacabado, que procure uma constante atualização e renovação da sua profissão.

O mimetismo natural do professor em início de carreira, descrito por Alarcão (2001), deve evoluir para estratégias autónomas e capacitadas de *refletividade* (Bullough, 1989). Na ausência destas características, a *praxis* torna-se uma reprodução simplificada de um conjunto de ações educativas sem uma real ligação aos contextos altamente específicos de uma sala de aula. Deve ser ultrapassada, desde cedo, a conceção de *ensinar*, sob uma *ótica transitiva* de apresentação ou transmissão de conteúdos, onde o *ensino* e a *aprendizagem* são faces de moedas diferentes, porque o sucesso do primeiro não depende exatamente do sucesso do segundo, visto que o papel do professor começa e acaba no ato de transmissão da informação, independentemente do estado da aprendizagem dos alunos.

A rejeição total das práticas "tradicionais", sem que se reflita sobre elas com o intuito de as transformar, pode resultar no isolamento intelectual e pedagógico do docente, ao não querer, por um lado, fazer parte de uma *praxis* de natureza cíclica e reprodutiva, por outro,

não conseguir renovar e inovar o seu trabalho por não ter as ferramentas que o levem para além dos conhecimentos passados pela sua formação inicial (Alarcão, 2001).

Com este isolamento, instala-se um "confortável desconforto", uma posição defensiva que se justifica de forma tautológica, apoiando-se nos vários obstáculos que a profissão docente apresenta — os manuais desadequados condicionantes da prática, a volumosa quantidade de testes sumativos, a falta de tempo curricular, as pressões institucionais, etc. — sem que se tente mudar o *status quo*. Vieira e Moreira (2011), descrevem de forma clara esta atitude:

> O peso dos valores e mitos, o corporativismo e a defesa da profissão, o "síndrome do assediado" resultante das críticas constantes à escola (…) concorre para nos impedir de ver o que realmente fazemos, compreender por que razão o fazemos e com que implicações, antever o que deveria ser feito e com que finalidades, e construir formas alternativas de agir. (p. 8)

A cristalização do pensamento sobre a educação e o ensino com que as discussões sobre Educação, muitas vezes, se tornem dicotómicas, repletas de argumentos falaciosos e contraproducentes (Nóvoa, 2016). Para rejeitar a instauração de um comportamento como o descrito, a autonomia e a emancipação do professor e aluno, devem "constituir-se como um objetivo por que se quer lutar, mas nunca solitariamente." (Alarcão, 2001).

"Ensinar" deve ser encarado como uma "acção especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros" (Roldão, 2009). Torna-se importante dar enfâse à intencionalidade e consciência do ato, pois implica um ciclo reflexivo que começou e terminou, resultando num plano estratégico bem definido para uma determinada ação educativa. Isto só é possível sob uma *ótica duplamente transitiva*, que se foca em dois planos — nos conteúdos a lecionar e nos aprendentes — dando origem a questões acerca dos processos de organização e operacionalização do conhecimento e das idiossincrasias dos estudantes que poderão facilitar ou não o processo de ensino-aprendizagem.

As ideias expostas aqui exigem educadores críticos sobre o *habitus* do sistema educativo e dos ideais institucionalizados, que sejam capazes de compreender a "impureza da prática educativa (…) resistindo (…) ao que a torna irracional e injusta, inventando formas, muitas vezes subversivas, de a tornar mais racional e justa" (Vieira & Moreira, 2011, p. 8), também de modo a contrariarem as influências externas, explicitas ou implícitas que possam condicionar a sua ação.

Só assim, é possível conceber uma educação inclusiva, transformadora e emancipadora que equipe os indivíduos com as ferramentas que precisam para "serem

capazes de observar a realidade, perceber as propriedades e características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre factos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática" (Libâneo, 2002, p. 5).

4. A observação de aulas

Segundo Estrela (1994), só através da *observação* poderá o professor em formação "intervir no [mundo] real de modo fundamentado" (p.26). Mais, o autor considera que a acção observativa no contexto da formação de professor e da prática de ensino supervisionada é o primeiro passo na direção, tanto de uma "formação científica mais geral, (…) [como de uma] intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana" (p.29).

A *observação* e as *técnicas de supervisão clínica,* no contexto descrito proporcionam o contacto com uma multiplicidade de estratégias e comportamentos, não só dos docentes mais experientes, mas também de todos os atores envolvidos na comunidade escolar, assumindo-se como uma importante fase no desenvolvimento do professor-aluno, principalmente por resultar em momentos de reflexão sobre a prática pedagógica.

García (1999) é claro quanto à importância deste contacto, afirmando que através da observação de "bons professores" e o trabalho desenvolvido com os mesmos faz com que o professor em formação adquira "competências práticas (…) [e aprenda] a funcionar em situações reais" (p.39). Esta ideia é reforçada por (Reis, 2011):

> Independentemente da forma que possa assumir, a observação de aulas deverá sempre integrar-se num processo continuado e contextualizado de desenvolvimento pessoal e organizacional, orientado por ideias claras e explícitas sobre o ensino e aprendizagem. A observação de aulas cria condições para a discussão e a melhoria das práticas dos professores. (p.17)

A observação de aulas assume diferentes tipologias, entre elas, observação formal e observação informal. No quadro geral do estágio curricular, focar-nos-emos na observação formal, que é "[orientada] por determinadas regras, negociadas entre o mentor ou supervisor e os professores, relativamente à frequência, calendarização, duração, focagem, aos participantes e formas de concretização" (Reis, 2011, p. 13).

A observação formal é constituída por um processo de acompanhamento que antecede e sucede o ato de observar. Para Reis (2011, p. 15), esta ação acontece através da repetição do seguinte grupo de fases: (1) uma sessão pré-observação, onde é apresentada a estratégia de ensino para a aula em questão, bem como as abordagens de operacionalização e avaliação das aprendizagens a adquirir pelo aprendente; (2) a observação da aula; uma análise dos dados recolhidos, que pode tomar a forma de uma primeira reflexão sobre os acontecimentos observados; (3) uma sessão pós-observação, onde são discutidos os aspetos relevantes da aula, positivos e/ou negativos e (4) uma avaliação global do processo, onde se poderão estabelecer novas ações e metas.

A consequente análise dos dados recolhidos, capacita o observador de uma visão mais *holística* da aula, com a identificação de padrões e de interações que o próprio professor observado, normalmente, não consegue captar. Este facto, coloca o observado numa posição privilegiada para poder trazer para a discussão dados fulcrais para "desafiar o *status quo*, estimular a criatividade na superação de dificuldades e problemas detetados, e desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional" (Reis, 2011, p. 53).

4.1. Sobre as nossas observações

As observações realizadas no âmbito do estágio curricular, consistiram em observações *livres* e *sistemáticas* (Estrela, 1994), de fim aberto, por se mostrarem as mais adequadas numa fase inicial/exploratória, "em que se desconhecem por completo as competências do professor, permitindo identificar aspetos merecedores de observação e discussão mais aprofundadas" (Reis, 2011, p. 26).

A metodologia utilizada para o registo das mesmas foi o registo de cada atividade, bem como a sua duração, e do desenrolar da ação dentro de cada acontecimento registado (interação aluno-professor, professor-aluno, aluno-aluno). Toda a informação foi organizada numa *grelha de observação de fim aberto*, por considerarmos que se trata do instrumento de registo mais adequado para uma recolha de dados mais abrangente e pouco limitadora no que diz respeito ao tipo de conteúdo a considerar, como as referidas anteriormente. Cada aula deu origem a um momento de reflexão, formalizado no mesmo documento, sobre as práticas observadas.

Observações nº 1 e 2

As primeiras duas observações de ambas as turmas — quatro no total — tiveram lugar nas primeiras semanas do estágio, antes de se dar início à lecionação. São, sem surpresa, os dois documentos mais extensos e descritivos. Revelam, compreensivelmente, uma preocupação de registar tudo o que observámos, aliada a uma falta de critério na seleção dos objetos a observar. Ainda assim, consideramos que as descrições feitas mostram com precisão as aulas assistidas, talvez com precisão a mais. Por exemplo, leiamos uma passagem da *Observação nº1*, da turma de 8,º ano (Anexo III):

> Depois, tocou o mesmo tema, substituindo os acordes maiores por acordes aumentados, no acompanhamento harmónico e perguntou o que achavam que tinha mudado. A turma conseguiu ouvir a diferença, dizendo que os acordes eram aumentados e que a alteração residia na subida da 3.ª nota do acorde. Refere ainda que o acorde aumentado é o "mais enigmático" em termos de sonoridade e que não tem resoluções próximas, nem inversões possíveis por dividir a 8.ª em três pedaços iguais, por dividir em três intervalos de 3.ª maior

> (desenhou um gráfico circular, dividido em três partes iguais e fez uma piada sobre o símbolo da Mercedes, que provocou uma risada geral). (p.2)

Neste momento, achamos necessário apresentar detalhadamente a explicação do professor cooperante na voz passiva quando, na verdade, poderíamos ter relatado o momento com mais brevidade. Por outro lado, este excesso de zelo quanto à ação observativa acabou por nos descrever um momento que pinta uma imagem do carácter do docente e a reação positiva da turma relativamente a um assunto, possivelmente, aborrecido.

Esta atitude com vista a manter o máximo de autenticidade na descrição da realidade da sala de aula é visível aos primeiros quatro documentos. É comum encontrarmos descrições de conceitos musicais básicos que entendemos complementar a leitura:

> Às **15h35**, o professor pediu à turma para **cantar a escala de Sol maior**, acompanhada pelo piano, e **de seguida o arpejo**, sucessivamente pedindo para omitirem notas (ex.: cantar Sol, Si, Ré, Sol → [silêncio], Si, Ré, Sol → [silêncio], [silêncio], Si, Ré, Sol → [silêncio], [silêncio], Si, [silêncio], Sol → etc.). A turma estava bastante desconcentrada, foram necessárias várias repetições. (Observação nº1 - 8.º ano, pp.2-3)

> Depois, mandou o aluno B para o piano e pediu-lhe para improvisar uma melodia, só tocando nas teclas pretas (que constitui a escala pentatónica de Fá# / Solb maior). Quando o aluno terminou, o professor referiu que tocando apenas as notas da escala pentatónica, "tudo soa bem" (por não existirem meios tons, dissonâncias fortes ou trítonos). (Observação nº1 – 10.º ano, p.2)

> De seguida, cantaram a escala de fá# menor com acompanhamento ao piano e os polos de atração melódicos (cantam as resoluções das notas da escala. Exemplo: fá# → mi# → fá# / fá# → sol# → fá# / fá# → si →lá / fá# → ré →dó#) e os arpejos sobre os acordes principais da escala (i, iv, V). (Observação nº2 - 8.º ano, p.2)

Para terminar, consideramos relevante notar a forma como aparecem descritas algumas das atividades observadas, com a numeração, em forma de lista, dos vários passos executados pelos alunos e/ou professor, neste caso, numa observação da turma de 10.º ano (Anexo IV):

> A atividade desenvolveu-se da seguinte forma:
>
> 1- O professor perguntou aos alunos qual seria a tonalidade do excerto. O aluno B respondeu e o professor pediu que ele explicasse o processo que o levou àquela resposta ao colega (A);
>
> 2- Reproduz a faixa de áudio e pergunta qual é a pulsação. Face a alguma dificuldade dos alunos em sentir a pulsação corretamente, o professor indica que será mais fácil sentirem a música marcando a colcheia;

3- Preenchem os primeiros dois compassos em conjunto. Os alunos chamam à atenção em relação ao primeiro padrão rítmico que se repete no 3.º e 4.º compassos;

4- Descobrem os restantes padrões, com ajuda do professor, e completam a partitura (anexo 3, a resolução do professor, feita em simultâneo com os alunos);

5- O professor pede aos alunos para cantarem a melodia ao mesmo tempo que a gravação, agora completa com ritmo, mas marcando a pulsação à semínima **(duração: 32 minutos)**. (Observação nº2 – 10.º ano, pp.2-3)

Este tipo de descrição, presente nos documentos em análise, denotou-se bastante útil na desconstrução das estratégias utilizadas pelo professor cooperante. Infelizmente, esta organização da informação não foi constante ao longo de todo o período de estágio como poderemos constatar mais à frente.

As reflexões iniciais produzidas na sequência das observações nº1 e 2 de cada turma são de tamanho reduzido e sucintas, aliás, mantendo-se desta forma até ao fim, apenas com algumas exceções. No entanto, nestas estão descritas as primeiras impressões de ambas as turmas. No caso da turma de 4.º grau, apontamos, principalmente, questões relacionadas com a conduta dentro da sala de aula, descrevendo-a como "barulhenta", afirmando, no entanto, que o "grupo de alunos aparenta ter bastantes capacidades" (Observação nº1 – 8.º ano, p.4). Na turma do 10.º ano curiosamente, no momento de reflexão não se fez referência problemas relacionados com o facto de o aluno A ter um nível de conhecimentos muito abaixo dos restantes colegas. Pelo contrário, considerámos positiva a inconstante assiduidade dos alunos B, C e D por criar oportunidades de acompanhamento mais individualizado ao aluno A. Em retrospetiva, o comentário, apesar de descrever uma situação real, é um pouco bizarro.

Observações nº 3 a 11

No que diz respeito às observações nº3 a 11, é interessante fazer uma separação entre as duas turmas observadas. Os documentos originários das observações efetuadas na turma de 10.º ano foram redigidos sequencialmente, todas as semanas, apenas pausados pela interrupção letiva. Analisando o número de palavras de cada observação, ilustrado pela Figura 1, constatamos que existe uma tendência descendente, mas gradual. O mesmo não acontece com os documentos da turma do 8.º ano, onde a tendência de redução de palavras também se encontra, mas a diferença da contagem de palavras das primeiras duas observações para as seguintes é muito maior. As aulas nº3, 4 e 6 desta turma foram dedicadas ao teste escrito e oral, o que explica o tamanho reduzido da descrição, mesmo assim, a tendência mantém-se nos documentos seguintes.

Enquanto a quantificação do número palavras não seja um dado conclusivo da qualidade de uma observação, demonstra, de uma forma geral uma evolução na avaliação dos acontecimentos pertinentes a observar e a registar.

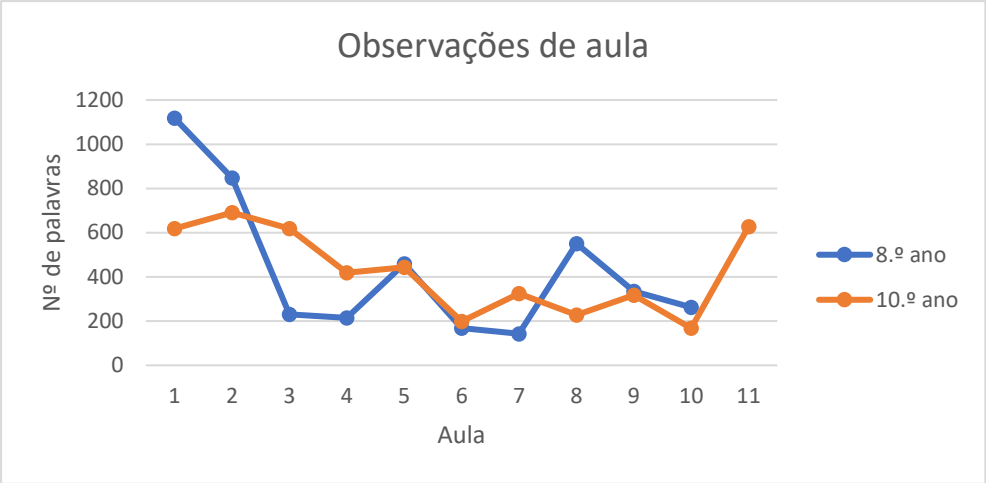


Figura 1 - Contagem de palavras por observação de aula.

Além do que referimos acima, com o decorrer do tempo, a descrição das atividades tomou uma forma mais narrativa, em vez da organização listada dos passos, com se pode observar nas seguintes passagens:

> O professor pediu que ouvissem e tentassem identificar as frases, o andamento e a tonalidade. O último item pedido foi o que causou mais confusão, pois apesar de na armação de clave constar um sustenido, o excerto encontra-se em lá menor.
>
> Ouvem uma 2ª vez e foi pedido que comparassem as duas primeiras frases. Chegaram à conclusão de que a segunda frase era igual à primeira, mas transposta uma 3ª maior acima, e procederam à sua escrita. De seguida, ouviram outra vez e tentaram escrever a 3ª e 4ª frases, que são iguais. (Observação nº4 – 10.º ano, pp.1-2)
>
> Às **15h48,** foram distribuídas pelos alunos dois *lieder*. O professor explicou o conceito de *lied*, rapidamente. Pediu para lerem verticalmente a partitura do primeiro *lied* "An Silvia" – Op. 106, Nº4/D891, de Franz Schubert (anexo 2). (…) Seguidamente, o professor fez a contextualização tonal e aquecimento vocal para o *lied* em questão e procederam à sua entoação **(duração: 12 minutos)**. (Observação nº5 – 8.º ano, p.2)

Esta maior consolidação dos factos deveu-se a várias razões. É natural que ao longo de cerca de uma dezena de observações em cada turma, se repitam processos e comportamentos. Estas situações, tendo relevância reportá-las fidedignamente na sua primeira ocorrência, passam apenas a menções nas vezes seguintes. Também o aumento em número e complexidade dos documentos a produzir, com o início da planificação e lecionação de aulas, contribuiu para esta situação.

As reflexões das observações em questão, de uma forma geral, mantiveram-se sucintas e reduzidas na sua estrutura. Destacam-se duas reflexões, da turma do 8.º ano, que, curiosamente, dizem respeito a momentos de avaliação observados. Na reflexão da observação nº4, onde também participamos na avaliação da prova oral dos alunos, lê-se o seguinte:

> Como é de esperar, a turma é bastante heterogénea em termos de proficiência de leitura rítmica, solfejo e entoação. No decorrer da minha avaliação da prestação dos alunos tive bastante dificuldade atribuir um valor definitivo a muitos deles. Não ter critérios predefinidos e claros dificulta imenso este processo.
>
> Nos alunos que quase não falhavam, a avaliação torna-se bastante fácil em exercícios com apenas uma voz (exercícios 6.1, 6.2, 18.1, 18.2), o intervalo 16-20 é bastante fácil de atribuir. Abaixo disso as prestações dos alunos começam todas a misturar-se, mostrando-se todas muitos semelhantes e impossíveis de distinguir sem uma análise detalhada de onde, quando e quais foram as falhas. (p.2)

É visível a frustração em relação à atribuição de um valor quantitativo às prestações dos alunos, principalmente aos que apresentaram uma prestação menos boa. Na reflexão da observação nº6 concluímos exatamente o mesmo:

> Para terminar, o ato de avaliar não foi problemático nos alunos bons ou razoáveis. No entanto, nos alunos que tiveram um desempenho francamente medíocre, a atribuição de uma classificação torna-se muito difícil. No meio de notas erradas, ritmo errado, pulsação irregular, leitura incorreta do tipo de compasso, é muitíssimo complexo saber o que consideramos certo ou errado. (p.3)

Outra situação especialmente problemática foi a de dois alunos escolherem exercícios de leitura rítmica em compasso simples, depois de ouvirem todos os seus colegas lerem os seus exercícios em compasso composto, não conseguindo nem ler as células rítmicas mais simples. Aquela prestação não foi, de todo, representativa dos conhecimentos dos alunos em questão e foram claramente prejudicados pelos seus colegas. Da nossa experiência pessoal, o processo de avaliação com critérios lassos e ambíguos, envoltos de uma falsa objetividade dada pela atribuição de um número, parece uma prática comum na disciplina de Formação Musical.

Sobre a turma do 10.º ano, o tema sobre o qual mais refletimos foi a problemática de um aluno com pouco ou nenhum conhecimento teórico musical, frequentar uma turma de 6.º grau. Apesar de, ao longo do ano, se reconhecer que o professor cooperante tentava adaptar os conteúdos e atividades para que este aluno estivesse incluído na aula, a disparidade de conhecimentos revelou-se contraprodutiva. Partilhamos as nossas preocupações em vários momentos:

> Ainda assim, e apesar de a aula ser algo adaptada para considerar as dificuldades do aluno A, o problema da diferença de conhecimentos entre este e os restantes, continua a não estar resolvido, nem vejo como será possível. O professor referiu que o aluno em questão irá fazer um teste com um nível de dificuldade diferente, mas até que ponto é que esta questão não se irá arrastar o resto do ano ou anos?
>
> Parece-me uma situação desconfortável para os docentes e, possivelmente, para o aluno, criada por uma imposição da instituição de integrar um aluno sem conhecimentos, no nível de ensino secundário. Parece-me extremamente injusto para o aluno. (Observação nº4 – 10.º ano, p.2)
>
> Pareceu-me que o professor escolheu dedicar a aula à leitura porque a turma não é especialmente estudiosa e desta forma relembraram vários conteúdos. O aluno A acompanhou, mas com alguma dificuldade. (Observação nº5 – 10.º ano, p.2)
>
> Continua a ser bastante problemática a frequência do aluno A numa turma deste nível. Mesmo com um teste escrito e oral mais simples, o aluno teve inúmeras dificuldades em vários exercícios "básicos". O professor esforça-se por adaptar os conteúdos e as práticas, mas nos momentos de avaliação é bem patente a dificuldade, quer do professor para ensinar 6 graus num só, quer da aluna, a tentar assimilá-los. É uma situação injusta para todas as partes. (Observação nº7 – 10.º ano, p.2)
>
> O único assunto relevante a mencionar continua a ser a disparidade de nível de conhecimento entre os alunos A e B/C. Não há uma solução fácil ou aparente para uma aula em que ninguém saia prejudicado. Apesar de tudo, o aluno A parece beneficiar destas aulas e existem, de facto, momentos em que participa ativamente. (Observação nº9 – 10.º ano, p.2)

No entanto, era visível a vontade, tanto do professor, como dos colegas, de ajudar o aluno A, a conseguir ultrapassar os obstáculos a este imposto, constatando-se uma evolução considerável nas suas participações na aula.

5. A planificação e a lecionação

A primeira interação de um futuro professor com a realidade de uma sala de aula pode ser assoberbante. A planificação, como ferramenta auxiliadora da lecionação e dos processos de ensino-aprendizagem, ajuda a "reduzir a incerteza" (Arends, 2012) e a sistematizar as ações a decorrer durante a prática educativa. No entanto, o ato de planificar, em si, não se limita à decisão de quais as ações a realizar num determinado espaço de tempo, é necessário que exista uma *estratégia de ensino*.

Roldão (2009), descreve a *estratégia de ensino* como um conjunto organizado de ações com vista a melhorar a consecução de uma determinada aprendizagem. Segundo a autora, é importante que esteja bem definida uma conceção orientadora, os meios através dos quais serão operacionalizados a estratégia e os métodos de avaliação adequados.

Tal como qualquer outro dos processos descritos, a formalização de planificação num documento orientador da ação pressupõe um exercício mental anterior que pode conjugar uma variedade de objetos, como estratégias anteriormente usadas ou conhecimento novo fruto da leitura de novos materiais, incluindo uma espécie de ensaios mentais da aula em questão. Podemos, ainda, incluir na descrição deste conceito, aquilo que Schön (1987, 1992) descreve como *reflection-in-action*, onde o professor reage de maneiras diversas durante ação consoante o estímulo, auxiliando-se de conhecimento e experiencias anteriores.

A planificação assume, ainda, uma dimensão determinante naquilo que é realmente ensinado nas escolas. É o professor que gere o currículo na conceção das suas estratégias de ensino, transformando-o de acordo com as necessidades e características dos seus alunos, assumindo o papel de gestor de currículo, descrito anteriormente (Arends, 2012). Como referem Arends e Kilcher (2010):

> As with many aspects of teaching, a large part of success begins during the planning phase. It is during planning that teachers take the opportunity to estimate the range of prior knowledge students will bring with them to a particular topic, to choose and limit content bases on this diagnosis, to plan ways to design an environment free of threat, and to select the best advance organisers, examples, illustrations, metaphors, and representations. (pp.165-166)[6]

Noutras palavras, o processo de construção de uma estratégia de ensino, a planificação, não pode ser uma amálgama de atividades em sucessão, sem objetivo e avaliação bem definida. Deve ser um processo altamente intencional, estratégico e

[6] "Como em vários aspetos relacionados com ensinar, uma grande parte do sucesso começa durante a fase de planeamento. É durante o planeamento que os professores têm a oportunidade de estimar a amplitude de conhecimento prévio que os estudantes possuem acerca de um tópico específico, de escolher e limitar os conteúdos com base nesse diagnóstico, de planear formas de construir um ambiente livre de ameaças, e para escolher os melhores exemplos, ilustrações, metáforas e representações." (pp.165-166 – tradução livre)

consciente, que resulte num "percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida" (Arends & Kilcher, 2010, p. 58) e que procure encontrar "a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriem do conteúdo curricular em causa naquela ação de ensino em particular" (*idem*, p.56).

A lecionação não se limita à aplicação do documento estratégico. Inclui um leque vasto de interações, decisões, reações face àquilo que é a realidade da sala de aula. Ainda que a planificação deva ser realizada tendo em conta o contexto em que vai ser aplicada, seria impossível considerar todas a consequências e desfechos deste ambiente extremamente complexo. A este propósito, torna-se relevante voltar a alguns conceitos formulados por Schön (Schön, 1987): *reflection on action* e *reflection-in-action*.

A *reflexão sobre a ação* trata-se de um processo reflexivo que pode tomar lugar em retrospetiva sobre um acontecimento, aula ou estratégia aplicada, de forma a perceber como é que poderíamos ter agido de forma a melhorar a nossa ação. Também é algo que pode acontecer durante a ação, interrompendo-a, por exemplo, mudando uma atividade a meio por não estar a resultar e alterá-la de forma explícita. Este tipo de reação, em si, já é característica de um professor reflexivo e consciente da sua prática e é mediada pelo seu "saber profissional". No entanto, um professor experiente com um "saber profissional" bem consolidado, construído através das suas experiências anteriores, será capaz de adaptar aquilo que tem planificado a qualquer imprevisto, *refletindo-na-ação* sem quebrar o *flow*[7] da aula, guiando a ação e contribuindo para os acontecimentos no presente.

Nas palavras de Schön (1987), "[a] skilled performer adjusts his responses to variations in phenomena, in his moment-by-moment appreciations of a process, he deploys a wide-ranging repertoire of images of contexts and actions"[8] (p.29). É esta análise "momento-a-momento" na lecionação que se espera de um professor ciente das repercussões da sua ação educativa, resultando num "salto qualitativo na prática docente e organizacional" (Roldão, 1999, p. 50).

Por fim, falta abordar a questão da *avaliação*, outro momento fundamental na operacionalização da estratégia de ensino. A avaliação é o instrumento que ajuda o professor na gestão da progressão dos alunos e pode assumir várias formas. Entre elas, uma observação contínua e balanços periódicos do desempenho dos aprendentes são centrais

[7] Sobre o conceito de flow, cf. Csikszentmihalyi (2008)

[8] Um intérprete competente ajusta as suas reações às variações dos fenómenos, na sua avaliação momento-a-momento dos processos, este utiliza um vasto repertório de ações (p.29 – tradução livre)

“para fundamentar decisões de aprovação ou de orientação necessárias mais tarde” (Perrenoud, 2008, p.49). O mesmo autor, diz-nos que a primeira intenção da avaliação

> (…) é *formativa*, o que, em uma perspectiva pragmática, significa que considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor: suas aquisições, as quais condicionam as tarefas que lhe podem ser propostas, assim como sua maneira de aprender e de raciocinar, sua relação com o saber, suas angústias e bloqueios eventuais diante certos tipos de tarefas, o que faz sentido para ele e o mobiliza, seus interesses , projetos, sua auto-imagem como sujeito mais ou menos capaz de aprender, seu ambiente escolar e familiar. (Perrenoud, 2008, p.49)

Esta perspetiva, de avaliação das aquisições dos estudantes, juntamente com uma avaliação das *condições de aprendizagem*[9], permite ao professor intervir mais rápida e oportunamente durante a ação, contribuindo para uma visão da avaliação do desempenho e comportamento dos alunos mais holística e adequada a cada contexto.

5.1. Sobre as nossas planificações e prática de ensino

No âmbito da nossa prática de ensino supervisionada, o processo de definição de estratégias de ensino resultou num documento formal onde figuram os *objetivos*, os *conteúdos programáticos*, o *desenvolvimento da aula* (atividades e ações), os *recursos e fontes* utilizados, os *métodos de avaliação* e um momento final de *reflexão* sobre a operacionalização da planificação.

O ato de planificação formal e a sua operacionalização constituíram experiências completamente novas, visto que, até ao momento do início do estágio, as práticas letivas na nossa vida profissional tinham acontecido em ambiente e contextos semiformais ou informais. Tal como nas observações descritas anteriormente, também é visível uma transformação na forma de planificar as aulas.

Tendo a lecionação sido iniciada na turma de 8.º ano, acima caracterizada, interessa olharmos primeiramente para os documentos a ela referentes, por terem sido o primeiro contacto com a realidade da sala de aula, no papel de professor. Iremos, então, debruçar-nos sobre os momentos mais relevantes deste percurso.

[9] Sobre este conceito, cf. Cardinet (1996).

Turma do 8.º ano:

Aula nº1

A planificação nº1 foi redigida com bastante detalhe, exercícios e a sua execução organizada por passos e com quantificação de minutos a ser gastos por atividade. Não é desinteressante que, na primeira aula lecionada, esteja planificada uma abordagem a conceitos teóricos completamente novos para os alunos — cadências perfeita, suspensiva e picarda.

A reflexão sobre esta lecionação, tal como as primeiras observações, é a mais extensa de todas. Nela, é feita quase uma descrição integral dos acontecimentos da aula, dividida por atividades, incluindo as dificuldades sentidas pelos alunos e por nós, na execução e condução do exercício. Leia-se:

> De seguida, segui para a entoação das linhas melódicas do tema. Neste exercício surgiram várias dificuldades. A entoação individual de cada voz foi executada pelos alunos sem nenhuma dificuldade, não eram linhas melódicas difíceis. No entanto, a entoação das duas vozes em simultâneo foi problemática. O facto de existirem dois tipos de prolação, ternária na voz superior e binária na voz inferior (3 contra 2), faz com que seja difícil para os alunos entoar sem se enganarem no ritmo, apesar da melodia ser elementar. Devia ter insistido mais na leitura correta do ritmo pois, na altura da aula, tentei obter o melhor resultado possível dentro do tempo que tinha estipulado para a atividade. Acabou por não ser consequente, na medida em que não foi possível ouvir se a "polifonia" na junção das vozes.
>
> Apesar dos problemas descritos, senti que a divisão da turma em dois grupos para exercícios de leitura/entoação causa alguma motivação e sente-se um pouco de competição saudável entre os alunos, para ver quem consegue cantar melhor. Nenhum dos grupos foi perfeito na entoação, tornando a competição amigável, no sentido lato da palavra. (Planificação nº1 – 8.º ano, pp.4-5)

Desde a primeira aula tentamos incluir exemplos musicais do âmbito da música popular por acharmos importante que o ensino de música deve ser aquilo que a própria designação indica – de música – e não apenas de música erudita. Nesta aula em particular, foram dados vários exemplos das várias cadências:

> Os exemplos escolhidos parecem ter sido adequados. Os corais de Bach pelo seu tradicional jogo entre tensão/ repouso e pela clareza da harmonia na partitura, e os exemplos musicais mais recentes pareceram atrair mais a atenção da turma. Deu, inclusivamente, para explicar brevemente a estrutura harmónica do Blues (I – IV- I – I / IV – IV - I - I / V – IV – I – I/V) e a função do *turn around*, ouvindo o tema de Eric Clapton escolhido. O tema *Havana*, de Camilla Cabello, causou uma reação positiva na turma por conhecerem bem a música e foi igualmente fácil explicar a estrutura harmónica e o ciclo constante de tensão por terminar todas as frases do acorde de 7.ª da dominante (i – iv – V7). (Planificação nº1 – 8ºano, p.5)

Nesta aula, reservamos, ainda algum tempo para que os alunos realizassem um pequeno questionário acerca do seu consumo musical fora do contexto escolar (Anexo V). Foi pedido aos alunos que indicassem pelo menos *três* artistas e *três* músicas que ouvem regularmente, para podermos fazer uma análise das preferências musicais dos alunos, com o objetivo de utilizar os ditos repertórios nas aulas, resultando nas seguintes figuras:

Artista	Menções	Artista	Menções	Artista	Menções
Shawn Mendes	7	Diogo Piçarra	1	Nirvana	1
xxxTentacion	5	Ed Sheeran	1	Portugal. The Man	1
Camila Cabello	3	Holly Hood	1	Queen	1
Cardi B	3	Imagine Dragons	1	Red Hot Chilli Peppers	1
Gorillaz	3	Dua Lipa	1	Richie Campbell	1
Post Malone	3	Sam Smith	1	Sia	1
Maroon 5	3	John Mayer	1	Skillet	1
Coldplay	2	Two Door Cinema Club	1	The Black Keys	1
U2	2	Juice WRLD	1	The Chainsmokers	1
Adele	2	Jaden Smith	1	The Cranberries	1
Childish Gambino	2	Jessie J	1	Vance Joy	1
Selena Gomez	2	Kendrick Lamar	1	Pearl Jam	1
Ariana Grande	1	Khalid	1	Robinson	1
Arctic Monkeys	1	Lil' Pump	1	Expensive Soul	1
Bebe Rexha	1	Lorde	1	Lil Mosey	1
Bispo	1	Marshmello	1	The Rolling Stones	1
Bruno Mars	1	Miley Cyrus	1		
Diabo na Cruz	1	Milky Chance	1		

Figura 2 - Artistas mencionados pelos alunos.

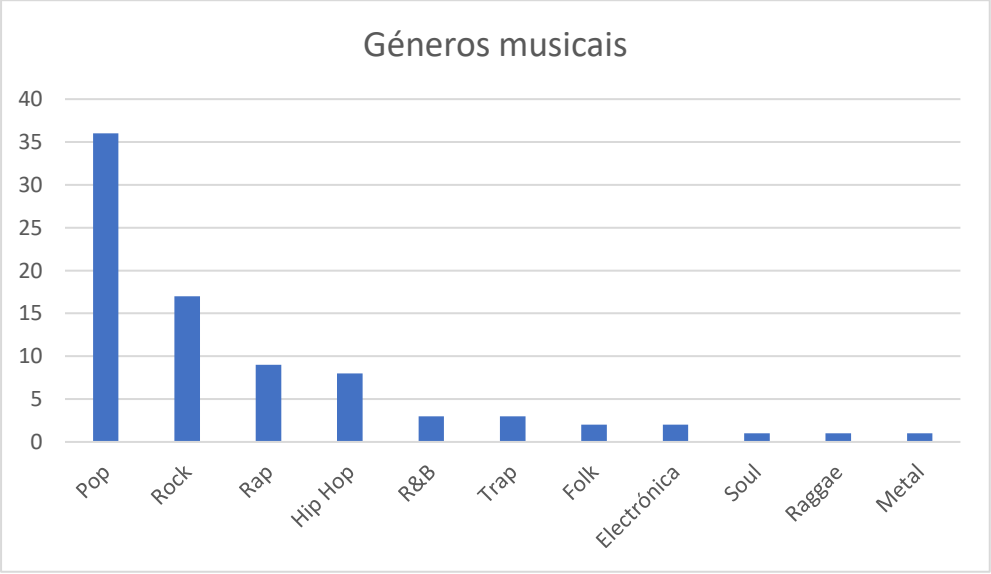


Figura 3 - Géneros musicais dos temas indicados pelos alunos.

Como se pode observar nas Figuras *2 e 3*, o consumo musical dos 15 alunos questionados incide exclusivamente em géneros musicais do âmbito das músicas populares,

com os estilos *Pop* e *Rock* contabilizando mais de 60% das referências. Nenhum dos alunos afirma ouvir, pelo menos de forma significativa, música erudita fora do âmbito escolar. Consideramos relevante referir que 90% dos artistas e temas referidos são cantados em inglês, deixando apenas 10% para a língua materna, neste caso, o português.

A última pergunta do questionário interrogava os alunos se estes gostariam que música como aquela que referiram nas questões anteriores estivessem mais presentes na aula de Formação Musical e para justificarem a sua resposta. Apenas 1 aluno respondeu negativamente a esta questão, dizendo que para si "a aula de Formação Musical tem mais a ver com a música mais conhecida do passado e aprender músicas que fizeram parte da história (…) que maior parte de nós não conhece".

Os restantes alunos dividiram-se de forma igual pelas opções "Sim" e "Talvez". Dos que responderam afirmativamente, a justificação mais frequente foi a de que as aulas se tornariam "mais divertidas" e "mais interessantes", com alguns a referirem que também gostavam que se utilizassem músicas de artistas "vivos". Os alunos que responderam com incerteza, apresentaram, de uma forma geral, as mesmas razões descritas pelos alunos que responderam "Sim", explicando que haveria mais variedade de repertório e oportunidade de se perceber as diferenças entre os vários estilos musicais. Todos as respostas se encontram no anexo VI.

Aulas nº2 e 3

A segunda aula lecionada foi planificada com base numa ficha de trabalho do livro "Cours de formation musicale - 4ème année". Tratou-se de uma adaptação direta dos exercícios presentes no livro e manifestou a insegurança e o mimetismo, descrito anteriormente, de práticas já estabelecidas, características de uma *praxis* mais ou menos isolada de refletividade. O facto de nos termos "colado" à ficha é ilustrativo também da falta de visão da nossa parte, naquilo que se viria a tornar num exercício de planificação aula a aula, em vez de seguirmos uma linha predefinida. Na nossa perspetiva, dois fatores poderão ter contribuído para isto: (1) a falta de orientações pedagógicas e estratégicas do "programa de formação musical" do Conservatório de Vila do Conde, onde apenas constam os conteúdos a serem ensinados, e (2) esta questão ter sido discutida com o professor cooperante, pelo menos nesta fase inicial.

Como foi descrito na caracterização desta turma, o comportamento e o tempo em que se mantinham atentos constituem os principais obstáculos no sucesso da sua aprendizagem e da nossa lecionação. Isto é evidenciado nas reflexões das aulas 2 e 3:

> A turma revelou-se bastante barulhenta, com períodos de atenção muito intermitentes o que dificulta bastante o trabalho. Ainda assim, mostraram-se interessados na obra escolhida para trabalhar em aula e maior parte dos objetivos foram cumpridos.
>
> (Planificação nº2 – 8.º ano, p.4)

> O principal problema nesta aula foi o comportamento da turma e o estado de concentração, como referi. Tive de chamar à atenção constantemente, muitas vezes às mesmas pessoas. Isso foi um dos principais fatores que contribuíram para o não cumprimento da planificação, entre outras razões. Terei de arranjar uma forma de captar melhor a atenção da turma. (Planificação nº3 – 8.º ano, p.4)

Aula nº4

A aula seguinte (nº4) foi planificada, então, com um duplo objetivo. Por um lado, tentar capitalizar a atenção dos estudantes através da utilização de repertório popular e, por outro, pôr em prática aquilo que defendo no projeto de investigação desenvolvido no âmbito deste mestrado — a utilização de música *culturalmente próxima* dos alunos (Capítulo 3). Como é visível no documento da Planificação nº4, as atividades e estratégias propostas foram planeadas à volta do tema "Viva la Vida", do grupo britânico Coldplay.

Começando pelo fim, a aula não correu como o planeado. A reflexão desta aula é especialmente honesta em relação a isso:

> Confesso que saí desta aula bastante frustrado. A descrição que fiz acima talvez não seja capaz de passar a realidade da aula, visto que teria de fazer uma descrição excessivamente detalhada. Tentei adaptar o repertório aos gostos dos alunos, como forma de motivação e concentração, mas sinto que saíram daquela sala de aula como entraram: indiferentes em relação à aula de Formação Musical. (…) Mas este tipo de atitude dos alunos revela muito da sua perceção da disciplina e da sua predisposição para aprender os seus conteúdos. É algo a pensar. (Planificação nº4 – 8.º ano, p.5)

Aqui, a inexperiência foi decisiva, por não termos antecipado duas situações que acabaram por ditar, de uma forma ou de outra, a postura dos alunos: tratava-se da última aula do período e a aula de entrega do teste, o que, para os alunos, significava que não iriam "fazer nada de muito trabalhoso", que apenas iram receber e corrigir os testes escritos, dos quais estavam ansiosos por saber o resultado obtido. Sentimos dificuldades nas tarefas mais simples, como cantar uma escala maior, em cânone, por exemplo. Ainda assim, a entoação da melodia principal do tema despertou algum interesse e houve uma reação positiva de toda a turma, por conhecerem o tema. Os exercícios seguintes correram com normalidade, mas a atenção e concentração ganha pela surpresa do repertório rapidamente se perdeu, voltando ao estado inicial.

Aulas nº5 e 6

A lecionação nº5 foi, possivelmente, a aula com mais sucesso, fruto do interesse e motivação demonstrado pelos alunos. A escolha de repertório, do âmbito da música popular, foi extremamente feliz – "Oh, Darling!", do grupo britânico The Beatles - mesmo sendo desconhecida aos alunos, mas dentro da sonoridade a que estão habituados. Com este tema foi possível relembrar as "cadências" e alargar o conceito de "aumentado" e "diminuto" aos acordes, através de exemplos musicais mais recentes (The Beatles, Supertramp, Iron Maiden e John Williams).

Na aula em questão sentimos um verdadeiro envolvimento, interesse e fruição da parte dos alunos, principalmente na entoação melódica. Sentimentos estes, que se alargaram ao resto da aula, mesmo nos exercícios mais teóricos e menos musicais. A utilização de um repertório *culturalmente próximo* da turma aprece ter contribuído para esta atitude, motivando vários alunos que normalmente não participam tanto a tomarem a iniciativa de responder ou comentar sobre as temáticas da aula ou estabelecendo pontes entre os conteúdos programáticos da disciplina de Formação Musical com os da disciplina de Português, ou com o seu próprio consumo musical:

> O conceito de enarmonia, aplicado a intervalos e a notas, foi entendido pelos alunos com sucesso. (…) Inclusivamente, na descrição do conceito em si, um aluno referiu que "notas enarmónicas era parecido com palavras homófonas". Este aluno em particular, que costuma ser bastante falador, esteve muito bem em vários momentos. (Planificação nº5 – 8.º ano, pp.4-5)

> Considero bastante positivo que dois alunos (incluindo o aluno X, de quem já falei por razões menos boas) tenham comentado que a harmonia do tema referido era a mesma do tema "Take on me", dos A-ha. Trata-se de uma "4-chord song", com a progressão I-V-vi-IV, característica de muitos *hits*, principalmente, da música popular. (Planificação nº5 – 8.º ano, p.4)

Aula nº6

O estado de graça aparentemente atingido na aula anterior e a expectativa de que a turma teria mudado a sua conduta em contexto de sala de aula desapareceu. Na reflexão da planificação nº6 referimos que,

> De uma forma geral, a aula não foi bem-sucedida. A abordagem da minha parte até pode nem ter sido a melhor. No entanto, não se assume, de todo, como justificação para a indisposição e indiferença dos alunos perante a aula. A turma continua caótica em termos de comportamento e a bipolaridade de atitude torna francamente complexa a planificação e lecionação das aulas. (pp.4-5)

Para esta aula planificamos a introdução de um novo conceito teórico — o acorde de 7.ª da dominante — utilizando excertos musicais do âmbito das músicas populares e do período barroco, como exemplo da sua ocorrência no mundo musical por considerarmos que surgem de forma mais pronunciada. Apesar de os alunos terem compreendido o conceito, pelo que conseguimos averiguar, estes não pareciam estar com disposição para aprofundarem a temática, pelo menos, através dos exercícios que propus. O efeito da utilização de um outro tipo de repertório desigual ao efeito produzido na aula anterior:

> Passei para a introdução da 7.ª da dominante, alterando a ordem planificada. Penso que fui bastante claro na explicação do acorde. A turma pareceu entender o conceito, no entanto não parecia estar com disposição para o aprofundar. A aula a partir daqui foi uma sucessão tentativas falhadas tentando que eles identificassem acordes de 7.ª da dominante em repertório popular e que os cantassem. Nem sequer foram capazes de manter a afinação em notas individuais, com o intuito de cantarem o acorde que lhes fora pedido. Apenas a título de exemplo da falta de interesse da turma para a aula que resultou na desconexão total do que se estava a fazer, a certa altura alguns alunos tinham dúvidas em como encontrar a dominante, a partir da tónica e o inverso. (Planificação nº6 – 8.º ano, p.4)

Aula nº7

A aula nº7 foi pensada em duas partes, onde na primeira se trabalhou o solo de corne inglês do 2.º andamento da Sinfonia do Novo Mundo, de Antonín Dvořák, e na segunda se praticou a leitura solfejada e rítmica. O descontentamento geral, se é que lhe podemos chamar assim, da prática não-musical de leitura de notas não é uma novidade e, por vezes, é um mal necessário, principalmente porque a avaliação e provas finais incidem em grande parte nesse aspeto. Contudo, nesta aula, alguns alunos demonstraram aborrecimento e desagrado em relação ao repertório escolhido:

> Senti alguma resistência à utilização de "música clássica" por parte de vários alunos, com comentários dizendo que "era música para dormir", "se a música está escrita em andamentos é porque não presta", etc. Continua a espantar e entristecer-me como é que jovens que estudam música, a mesma música que estavam a comentar naquele momento, sintam tanta aversão e desinteresse em relação à mesma. Algo está de muito errado com esta situação e a culpa é nossa professores e diretores pedagógicos. Se nós, os educadores especializados, não conseguimos que os nossos alunos gostem da música que tocam o suficiente para a apreciarem, quem o fará? (Planificação nº7 – 8º ano, p.4)

Possivelmente, o facto de o repertório utilizado nas aulas anteriores ter sido predominantemente popular, terá tido impacto nesta reação, mas a nossa interrogação mantém-se pertinente. Talvez os moldes em que funciona o nosso ensino especializado de música não seja mesmo indicado para uma porção significativa dos indivíduos, pois o seu

sentimento em relação à música que tocam e estudam é de indiferença ou desgosto. Aprofundaremos esta questão mais à frente.

Aulas nº8, 9 e 10

Nas últimas três aulas desta fase da prática de ensino supervisionada foi dada uma enfâse maior e mais constante à leitura entoada, rítmica e solfejada, tendo em vista a aproximação da prova oral. Ainda assim, existiu uma vontade, e consequente operacionalização, de continuar a pensar em formas de introduzir uma maior diversidade e repertórios na aula de Formação Musical, especificamente repertório do consumo musical dos alunos, não descurando o repertório erudito.

Como tal, nas aulas nº8 e 9 recorreu-se a atividades comuns na nossa disciplina – audição, memorização, entoação, codificação/escrita em notação musical – para um solo de flauta da obra "Carmen", de Georges Bizet (Prelúdio do 3.º ato), para a introdução do tema "Never be Alone", de Shawn Mendes e para as melodias principais do tema "Havana", de Camila Cabello. Na reflexão sobre a aula nº8 referimos que,

> [o]s alunos pareciam relaxados e à vontade com a minha presença. Isso foi particularmente notável na forma como faziam perguntas sobre o que estava a ser feito, mas também sobre o repertório e outros assuntos extracurriculares que, apesar de pouco terem a ver com a aula, ajudam a criar um ambiente confortável e aberto para mim e para os alunos. Foi um bom sentimento. (Planificação nº8 – 8.º ano, pp.4-5)

Uma descrição contrastante com algumas citadas anteriormente. A atitude mais motivada e relaxada perante a nossa presença na sala de aula e a nossa forma de lecionar foi muito positiva para a nossa autoestima e vontade de ensinar. Mostraram, inclusivamente, curiosidade acerca do processo de planificação de aulas e da seleção de repertório, por ainda estranharem a presença de repertório tão *próximo* do seu gosto e consumo musical.

Na última aula lecionada à turma do 8.º ano, aula nº10, tentamos algo diferente. Ainda com o intuito de incluir repertório popular na prática de F.M., decidimos operacionalizar uma atividade comum — o ditado rímico a várias vozes — num formato diferente, utilizando padrões de bateria presentes em músicas ouvidas pelos alunos da turma. A maior parte dos alunos mostrou-se mais interessados por esta atividade do que qualquer outra. A nossa satisfação é clara:

> Os alunos mostraram-se entusiasmados e envolvidos na atividade. Sinto-me bastante à vontade para declarar que foi uma experiência de sucesso. O mais satisfatório foi o percetível entusiasmo do aluno Z, que já referi por razões menos boas, em realizar esta atividade e terminá-la em casa. Não existe mesmo uma fórmula que sirva para todos os alunos e busca por estratégias que realmente conectem com os alunos é constante. Quando conseguimos, é sem dúvida satisfatório. (Planificação nº10 – 8.ºano, pp.4-5)

Turma de 10.º ano:

A lecionação na turma do 10.º ano desenrolou-se da forma mais inconsistente, ficando marcada por uma assiduidade e pontualidade inconstantes dos alunos, com o acréscimo de um deles possuir um nível de conhecimento muito abaixo daquilo que é suposto no 6.º grau.

Aulas nº1 e 2

Nas primeiras aulas com esta turma foi-nos proposto que continuássemos o trabalho começado pelo professor cooperante, dando enfâse ao trabalho rítmico e à peça da componente performativa, que seria para apresentar em breve. Apesar das aulas terem decorrido sem grandes constrangimentos, as características menos positivas da turma são bem visíveis, como referimos nas nossas reflexões (Anexo VIII):

> Enquanto a interpretação da peça referida acima correu com normalidade e com fluidez, as leituras propostas - que são abaixo do nível suposto da turma – revelaram-se difíceis para o aluno A. O aluno B consegui realizá-las com facilidade. (…) Será, certamente, um desafio equilibrar a complexidade dos exercícios, desafios e tarefas que irei propor à turma. Outra questão a ter em conta é a imprevisibilidade em relação à assiduidade do aluno C, bem como os constantes atrases, de 20 e 30 minutos do aluno B (…) por isso terei de planificar sempre para menos tempo do que os previstos 90 minutos. (Planificação nº1 – 10.º ano, p.3)
>
> A peça que irão apresentar, "Fuguing by Doing", está a ficar gradualmente melhor e mais segura. Nota-se outra confiança em termos interpretativos nos alunos. O único problema é a ausência do aluno C, que vai atrasar um pouco o avanço da turma neste ponto, mas não será muito grave.
>
> Quanto às leituras rítmicas a duas partes, realizadas no final da aula, penso que serão complexas demais para o aluno A. (…) No futuro, terei de trazer várias leituras com graus de dificuldade diferentes para incluir com sucesso o aluno A. (Planificação nº2 – 10.º ano, p.3)

Na segunda aula, para intercalar com as leituras rítmicas, decidimos sugerir um exercício de harmonização de uma melodia que a turma já tinha trabalhado anteriormente. Apesar de nessa altura não o sentirmos, lendo as primeiras planificações, talvez se tenha dado excessiva atenção à leitura rítmica/solfejada. Justifica-se apenas pela dificuldade que os alunos demostraram nestes domínios na sua avaliação oral, mas deveríamos ter arranjado outras estratégias de abordagem.

Em exercícios como o de harmonização, que acabam por ser mais sensoriais e práticos, o aluno A revela mais entusiasmo e resolve-os com mais facilidade:

> Os dois alunos responderam bem e cantaram em simultâneo a melodia e uma segunda linha melódica de acompanhamento composta em grupo. Foi importante perceber que o aluno A

> conseguiu acompanhar com sucesso, às vezes respondendo mais rápido que o seu colega. (Planificação nº2 – 10.º ano, p.3)

Aula nº3

Pela predominância que a peça da componente performativa estava a tomar, decidimos não a ensaiar nesta aula. No entanto, os constrangimentos de tempo não permitiam que se realizassem muitas mais atividades do que aquilo que tínhamos vindo a fazer.

Planificou-se a introdução do conceito de equivalências rítmicas — *parte igual a parte* (p=p) / *tempo igual a tempo* (t=t) — e para isso escolheram-se dois exercícios rítmicos como exemplos práticos. Os problemas continuam a ser os mesmos e a nossa frustração encontra-se bastante explicita na reflexão desta aula. Conceitos como estes são bastante complexos, requerem alguma concentração para compreender a sua lógica. A ausência do aluno C faz com que não só ele falte a uma aula importante, mas também com que se tenha de repetir de forma apressada a mesma explicação prejudicando os restantes colegas. Além disso, observámos uma séria dificuldade do aluno A em acompanhar esta aula:

> Em segundo lugar, como já referi, o nível de conhecimentos do aluno A faz com que aulas em que se abordem conceitos mais complexos como o descrito sejam muito menos produtivas para este. Vai fazendo, vai percebendo, mas não me parece que a aprendizagem seja especialmente significativa.
>
> São os mesmo problemas de sempre, sem uma solução em vista. Se a disparidade de conhecimento fosse menor, imaginemos 5.º grau e 6.º, ou mesmo 4.º e 6.º juntos, a situação seria diferente. Mas a passada é realmente larga para ser possível o aluno acompanhar. (Planificação nº3 – 10.º ano, p.3)

Aulas nº4 e 5

A quarta aula foi atípica. Faltaram dois alunos, apenas estando presente o aluno A. O objetivo era continuar a consolidar a leitura com equivalências rítmicas, mas, sozinho, o aluno A não foi capaz de ler a uma pulsação constante. A situação acabou por ser pedagógica para nós, por nos obrigar a adaptar e mudar o curso da aula no momento. A timidez de estar sozinho continuou no exercício de entoação a duas vozes, acabando por ser dueto entre as únicas duas pessoas na sala. Foram notáveis as dificuldades de afinação, mas com algum diálogo e insistência, o aluno acabou por se ir desinibindo.

Esta aula foi fundamental para estabelecer uma relação de maior confiança com este aluno e teria sido interessante planificar uma aula dedicada às suas maiores lacunas ou inseguranças.

Na quinta aula, novamente com dois alunos, decidimos baixar um pouco o nível de dificuldade das leituras solfejadas, pretendendo-se com isto incluir melhor o aluno A,

abordando as leituras através da análise das suas partes e colocar o aluno B numa posição de tutoria, como é visível na planificação da atividade. A estratégia mostrou-se eficaz, apesar das dificuldades de leitura de ambos os alunos.

O ditado rítmico do *lick* de baixo elétrico do tema "Another One Bites the Dust", dos Queen foi desafiante e motivante. Ambos demonstraram interesse na atividade, mas o aluno A pareceu especialmente entusiasmado. Estes tipos de reações, no nosso estágio, continuam a ressurgir quando se utiliza repertório *culturalmente próximo* dos alunos, do âmbito das músicas populares.

Aulas nº6, 7 e 8

Estas aulas constituem o momento menos interessante de toda a prática de ensino supervisionada. Devido aos constrangimentos de tempo já referidos inúmeras vezes, o teste escrito realizado por nós, segundo as instruções do professor cooperante, começou a ser feito pelos alunos na aula nº6, terminando apenas na aula nº8.

Foi a nossa primeira experiência a construir e a avaliar um teste escrito. A escolha dos exercícios, em si, não foi o aspeto mais complicado, mas sim a atribuição de pontos a cada exercício, e a divisão desses pontos em vários parâmetros. Inicialmente, decidimos atribuir as cotações da seguinte forma:

1 – rEyrty (6 pontos)

2 – qs.z eEE ou qs.z q. (6 pontos)

3 – eSdfg 3' - eSdfg rty 3'' – q. eSdfg (6 + 3 + 3 = 12 pontos)

4 – r.gyr.gy(6 pontos)

O objetivo aqui era cotar em conjuntos de células rítmicas que se iam repetindo ao longo do excerto musical. Mas ao observar o aluno B, rapidamente nos apercebemos que tal não seria possível, optando por uma cotação "nota a nota". O teste foi problemático em vários aspetos, como descrevemos na reflexão:

> O aluno escolheu realizar o ditado melódico e análise do coral em segundo lugar, demonstrando muitas fragilidades em todos os aspetos do exercício. Muita dificuldade na escrita das vozes, o que, consequentemente, fez com que tivesse muita dificuldade na análise das funções tonais. Apesar de, em aulas anteriores, os alunos terem dito que passaram o ano passado todo a escrever e analisar corais, o aluno confessou que não fazia ideia do que uma "modulação" seria. Tentei explicar, rapidamente, para o relembrar, mas afirmou que nunca tinha feita algo do género. Torna a questão da avaliação mais complexa e talvez seja positivo repensar a forma de avaliar alunos do regime supletivo, ou averiguar a melhor forma de avaliação caso a caso. (Planificação nº7 – 10.º ano, p.3)

Na semana seguinte (aula nº7), aula em que ficou combinado terminar o teste escrito, os alunos não estiveram presentes porque a sua audição de instrumento aconteceria à mesma hora que a aula, facto que se esqueceram de informar. Na aula nº8, finalmente terminaram o teste e o aluno C esteve presente. O aluno A, não tendo estado presente na primeira aula de teste, realizou-o com o professor cooperante noutro dia, restando apenas a identificação das funções tonais do coral. Os alunos B e C, por outro lado, precisavam os dois de ouvir os excertos de áudio para terminar as suas partes. Por isso, decidimos emprestar o nosso computador e o professor cooperante o seu, para que pudessem reproduzir as faixas áudio à sua vontade, com auscultadores.

Tal como referimos na reflexão, infelizmente, nenhum dos alunos atingiu uma classificação positiva. No caso do aluno A, julgamos ser uma situação especialmente prejudicial:

> Correndo o risco de parecer um disco riscado, a classificação do aluno A confere, mais uma vez, que o ingresso do mesmo no sexto grau diretamente está prejudicial tanto para o desenvolvimento musical do aluno, como para a sua autoestima e identidade como músico. Sucessivos "insucessos" são absolutamente prejudiciais. Além disso, insucessos provocados, em grande medida, pela desadequação do ritmo de ensino a que o aluno está sujeito. (Planificação nº8 – 10.º ano, p.3)

Aulas nº9 e 10

A nona aula inaugurou o 3.º período do ano letivo. Pelas dificuldades demonstradas pelos alunos no que dizia respeito à análise de funções tonais e pelo aparente desconhecimento dos conceitos de tonicização e modulação, decidimos abordar exatamente esses conteúdos.

Sentimos algum nervosismo por nunca termos ensinado estes conceitos, mas os exemplos escolhidos eram claros e os alunos compreenderam bem a temática. Tentamos continuar a introduzir música popular nas aulas de Formação Musical. Neste caso, utilizamos esse repertório para comparar o tipo de modulações que existem fora da prática erudita ocidental, que normalmente são não preparadas e súbitas. Isto despertou visivelmente interesse nos alunos.

A aula terminou, infelizmente, com o professor cooperante a intervir para corrigir um exercício que estávamos a realizar em conjunto, no quadro:

> No final da aula, o professor cooperante sentiu necessidade de intervir durante a resolução do último exercício (anexo 4, A) para explicar que na verdade não se tratava de uma modulação, mas sim de uma dominante secundária. O argumento foi de que em frases corais tão pequenas, não há espaço para uma nova tonalidade se afirmar, não há espaço para uma preparação sólida para a transição. (Planificação nº9 – 10.º ano, p.3)

Poderia ter sido uma situação verdadeiramente constrangedora para nós, mas, naquele momento, não achamos que o erro que o professor cooperante estava a corrigir justificasse uma interrupção da aula. Como explicamos na mesma reflexão supracitada:

> No entanto, mesmo que o exemplo seja ambíguo e não se saiba se realmente é uma modulação ou não, por não vermos como a harmonia continua, penso que a intervenção do docente acabou por ser contraprodutiva. Sendo ambíguo, tanto poderia ser uma dominante secundária como uma modulação. Naquele exercício em particular, isolado e teórico, interessava que os alunos identificassem modulações ou tonicizações, independentemente de realmente o ser ou não. Apesar de concordar com o professor, os exemplos poderiam ser menos ambíguos, acabou por me desautorizar em frente aos alunos, quando podia ter falado comigo depois da aula de forma a que eu, na aula seguinte, pudesse colmatar os erros ou lacunas que demonstrei. (Planificação nº9 – 10.º ano, p.4)

Contudo, na aula seguinte (nº10), juntamento com o professor cooperante, estivemos a tirar dúvidas aos alunos sobre esta temática, tendo ocupado, inclusivamente, maior parte da aula. É da nossa opinião que a seguinte citação fala por si:

> Na minha pesquisa sobre modulações e tonicizações, consequente dos acontecimentos da aula anterior, cheguei à conclusão de que a forma como abordei a temática não foi a mais correta e que o professor cooperante teve toda a razão em interromper quando o fez. (Planificação nº10 – 10.º ano, p.3)

Aula nº11

A aula nº11 foi planificada com o intuito de se continuar a trabalhar a memorização auditiva e a consequente codificação em notação musical, um domínio especialmente frágil do aluno A. Decidimos utilizar o tema “Yesterday”, do grupo britânico The Beatles por várias razões. Em primeiro lugar trata-se de repertório popular conhecido (ignoremos a aparente redundância), mesmo para indivíduos de gerações mais recentes e em segundo lugar, a música consiste numa melodia, cantada pela voz, acompanhada por uma guitarra. É simples na sua construção e sobressaem os aspetos relevantes para o exercício — melodia e harmonia. Mesmo assim, só o aluno A conhecia o tema previamente.

A utilização de repertório não-erudito foi recebida, mais uma vez, com visível entusiasmo por parte dos alunos. Outro aspeto evidente, mas esperado, foi a dificuldade demonstrada pelos alunos na identificação de algumas síncopas, característica das melodias cantadas do repertório popular. A análise da harmonia escrita por cima da partitura dada, servindo de consolidação dos conteúdos das atípicas aulas anteriores, foi bem-sucedida, com os alunos a mostrarem, mais uma vez, que compreenderam bem os conceitos de tonicização e modulação.

Tomamos a decisão de não apresentar, neste momento, os pensamentos finais sobre a nossa experiência durante o estágio, guardando-os para o capítulo final, onde as elencamos com as conclusões do projeto de investigação. No capítulo seguinte iremos abordar a problemática da ausência de repertório *culturalmente próximo* dos alunos na disciplina de Formação Musical, que dá título a este relatório.

CAPÍTULO 3

1. O Ensino: as dinâmicas entre indivíduo, cultura e currículo

Antes de abordarmos a temática do repertório considerado no ensino formal de música, assume-se como significativo concretizarmos uma breve reflexão sobre o sistema educativo e a Educação em Portugal, pois muitas das questões que se colocam em relação ao estado do Ensino de Música são homólogas ou, pelo menos, bastante semelhantes às que se irão expor a seguir.[10]

Por força da globalização do saber, da comunicação e da consequente aproximação das nações e povos, ocorreu um súbito desenvolvimento do multiculturalismo. Enquanto não existiu esta aproximação cultural, parafraseando Stoer (2001, p.185), "ser-se etnocêntrico era uma posição relativamente pacífica". No presente, porém, somos obrigados a pensar a unidade humana na base da sua diversidade cultural (Archer, 1991).

Como refere Leite (2005), as sociedades europeias, e por inerência as organizações educativas foram-se tornando cada vez mais multiculturais por força de vários acontecimentos, resultando, hoje, num projeto comum, plural, diverso e com um nível de aceitação alto em relação a essa diversidade cultural.

De facto, esta nova perspetiva face à sociedade influiu sobre vários quadrantes da mesma, incluindo a Educação. A abertura da Escola a todos e a massificação do ensino trouxe para dentro do contexto escolar um leque vasto de identidades culturais distintas.

Ainda assim, a ideologia de democratização da sociedade portuguesa e do acesso ao ensino, ao não ser devidamente acompanhada pelas necessárias reformas curriculares e estruturais, tem provocado a exclusão daqueles que não se enquadram na cultura escolar (Leite, 2005). Os valores e as perspetivas sociais e culturais dos alunos, fruto das experiências vividas nos seus contextos quotidianos que, desde então, aconteciam de forma paralela àquela cultura, não se enquadraram na forte categorização e *classificação*[11] dos saberes da escola. Patacho (2011) aborda esta questão muito explicitamente:

> Estas crianças e jovens veem-se na dura realidade de terem de escolher entre a sua identidade cultural e a subordinação aos padrões culturais veiculados como superiores, que devem tentar, com esforço, adquirir. (p.45)

[10] O texto aqui apresentado foi publicado em coautoria na revista da ABEM v.26, nº41, pp.5-20, na edição de junho/dezembro de 2018.

[11] Segundo Basil Bernstein (1971), a *classificação* refere-se ao grau de preservação das fronteiras entre categorias. O grau de *classificação* é forte quando existem claras separações ou fronteiras entre categorias, originando uma hierarquia onde cada uma tem um estatuto e, consequentemente, um poder determinado.

Acerca da Escola em Portugal, o autor supracitado alerta para a existência de uma supremacia cultural que ocasiona um dilema de identidade cultural em muitos estudantes. Além disto, afirma que esta é regulada por padrões eurocêntricos, brancos, burgueses e heterossexuais. Sobre este assunto, Sontomé (2004) acrescenta uma descrição similar:

> (…) nas análises de matérias curriculares que faço periodicamente, as escolas continuam a pensar que no mundo só existem homens de raça branca, de idade adulta, que vivem em cidades, empregadas, cristãos, de classe média, heterossexuais, elegantes, saudáveis e robustos (p.10).

De modo complementar, Patacho (2011) perspetiva que, na dinâmica do discurso, a Escola continua a estruturar-se em torno de valores como a emancipação e a liberdade, porém são reconhecíveis lógicas de atuação que tendem a subordinar esses ideais às necessidades da economia e do mercado de trabalho. Neste sentido, "os alunos na escolaridade obrigatória não refletem sobre as relações de poder existentes nas sociedades", (Santomé, 2004, p. 10) ao serem omitidas do currículo questões relacionadas com a pobreza e as suas causas, as etnias oprimidas e as suas condições de vida ou as consequências da centralização dos recursos nos grandes centros urbanos. Mas uma escola comprometida com a justiça social e a liberdade tem de incluir estes temas como conteúdos dos programas para os estudantes (Moreira, 1996; Santomé, 2004; Silva, 2010).

Se os problemas relativos ao acesso ao ensino foram, em grande parte, colmatados pela democratização da educação, o problema do sucesso daqueles que não se enquadram nos padrões hegemónicos da sociedade e da escola, por sua vez, é um produto deste mesmo processo. Tal problema é apresentado como insucesso escolar, um conceito regularmente ouvido no contexto escolar, não sendo por norma considerados os aspetos de âmbito sociocultural que o envolvem (Silva, 2010). Ao mesmo tempo, os alunos que realmente têm sucesso são aqueles que se encontram alinhados com os padrões culturais veiculados pela escola ou aqueles que conseguem adaptar-se, absorvendo os novos valores que vão substituindo os seus (Santomé, 2004)

Recuperando a perspetiva de Apple e Aasen (2003), é necessário reconhecer, ainda, as diferentes pressões políticas e sociais que influenciam as escolas, pelo que é imprescindível não menosprezar essa realidade política assente na intenção de se institucionalizarem particulares culturas nos contextos educativos. Esta perspetiva, como as dos vários autores referidos até ao momento, coloca a tónica em questões e problemáticas associadas às teorias pós-críticas do currículo, e que integram as dimensões relacionadas com o multiculturalismo e a sexualidade, por exemplo. Não desvalorizando os contributos das teorias críticas do currículo, que evidenciaram a relevância da reprodução cultural e social,

da ideologia e da emancipação nos estudos curriculares, as teorias pós-críticas acentuam a dimensão cultural e subjetiva das dinâmicas curriculares (T. T. D. Silva, 2010).

Ter em consideração a multiculturalidade da sociedade, no âmbito da educação, implica considerar, valorizar e desafiar as identidades plurais das/nas práticas curriculares e pensar sobre – e combater – os "mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural" que "buscam homogeneizá-la em conformidade com uma perspetiva monocultural." (Moreira, 2000, p. 3). Existe, portanto, um potencial choque entre as culturas dos alunos e a cultura escolar e uma realidade que simplesmente não é abordada e discutida no âmbito da escola.

Patacho (2011) afirma que a escolas e o currículo têm de ser construídas a partir de baixo, ou seja, a partir das culturas e vivências dos alunos, das suas famílias e comunidade, e que está nas mãos dos professores criar as condições de diálogo e cooperação que resultem em projetos educativos desta natureza. Assumindo-se, portanto, uma abordagem sócio-construtivista que privilegia uma dimensão individual dos estudantes, integrando no currículo a dimensão pessoal e relacional dos alunos e conferindo relevo à sua herança cultural (Henley, 2018).

Ainda em linha com este pensamento, Dewey (2007) enfatiza a necessidade de a escola ser uma expansão livre das experiências vividas pelas crianças e jovens através da edificação de condições para que os estudantes participem ativamente na construção do meio e da cultura, o que se traduz na habilidade de cada um ser constantemente capaz de ampliar a sua cultura.

2. O Ensino de Música: tensões entre tradição, identidade e diversidade cultural/musical

Após a anterior, e breve, análise da realidade escolar, é nossa intenção, nas próximas linhas, fazer uma transposição de algumas das ideias abordadas e enquadrá-las no ensino formal de música, onde um certo pensamento hegemónico não é tão diferente assim, e talvez até seja mais óbvio e facilmente assinalável.

O ensino formal de música, na maior parte do mundo, centra-se quase exclusivamente na tradição musical da Europa Ocidental, comummente chamada de "música clássica" ou "erudita". Isto deve-se a um ciclo contínuo de reprodução e da cristalização do modelo de ensino sistemático característico do Conservatório de Paris.

O Conservatório de Paris, a partir do fim do século XVIII, mudou muitos dos valores musicais tidos até então. Um dos ideais mais marcantes deste modelo – de que o instrumentista deveria funcionar apenas como um meio de transmissão das obras musicais dos compositores – veio alterar significativamente as práticas pedagógicas e, principalmente, a forma como a Música passaria a ser encarada e pensada. Assim, a arte musical deixou de ser algo que outrora funcionara como acompanhamento de ocasiões ou eventos, com um carácter efémero, transformando-se num objeto a ser reproduzido, o mais concordante possível com a vontade do compositor (a partitura), com valor exclusivamente em si mesmo e alienando, entre outros fatores, os públicos (Sloboda & Ford, 2012).

Esta nova visão era encorajada por esta instituição, através da ênfase dada à especialização num só instrumento e numa procura de uma técnica virtuosística para que fosse possível uma precisa reprodução da partitura do compositor e uma performance musical *standard* (Sloboda & Ford, 2012, p. 8). Um dos métodos de normalização do ensino de música foi, por exemplo, a obrigatoriedade da publicação dos métodos e manuais de estudo por parte dos professores mais aclamados da instituição. Isto resultou numa homogeneização do ensino e das práticas pedagógicas, com a criação de *standards* oficiais, monitorizados através de exames e competições (concursos), afastando-se a prática educativa que se centrava nas características, nos conhecimentos e nas idiossincrasias dos professores (*ibidem*). Esta pedagogia "clássica" parece ser o produto de valores como a disciplina, em vez da expressão; o intelectualismo, em vez do sentimento ou vontade e a apatia, em vez da paixão (Hein, 2016).

Devido a esta mudança de paradigma, os conservatórios passaram a ser encarados como os guardiões e protetores de um certo cânone musical, com ideias acerca do repertório, técnica e interpretação muito bem definidas, com a intenção de transformar os seus alunos em executantes e representantes desta cultura musical definida pela sua (fictícia)

universalidade e pela sua transcendência além do popular, efémero, étnico e mundano (Hein, 2016; Sloboda & Ford, 2012), decidindo qual o repertório merecedor de pertencer ao seu *museu imaginário de obras musicais*[12] (Cook, 2016)

Podemos constatar, então, que a *praxis* nas instituições de ensino formal de música converge num único sentido estético e é dominada pela música da tradição da Europa Ocidental (Costa, Pais-Vieira, & Pinto, 2018)[13], que desvaloriza as práticas mais informais e de conhecimento procedimental em detrimento da valorização da dimensão formal e conceptual do conhecimento musical (McPhail, 2014).

A cultura de muitos dos alunos pode, porventura, entrar em conflito com a cultura das instituições de ensino formal de música por limitar o repertório utilizado quase exclusivamente a estruturas e formas musicais dos séculos XVIII e XIX (Costa et al., 2018; Monteiro, 2001). A estagnação é óbvia, visto que nos encontramos já no século XXI.

Butler, Lind e McKoy (2007) dizem-nos que a música tem significados construídos socialmente e que reside, também nela, a origem da identidade cultural de vários grupos. Sublinham, ainda, que o desenvolvimento da identidade é um aspeto importante na educação e que este é mediado pelo contexto racial, cultural e social estando inclusivamente relacionado com conceitos como autoestima, autoconceito e influência de grupo. De facto, segundo Hargreaves, MacDonald e Miell (2002), a música pode ser utilizada como uma maneira de formularmos as nossas identidades individuais e de nos expressarmos e apresentarmos perante os outros. Os padrões pessoais de preferência, descritos muitas vezes como “gosto musical”, podem ser uma parte importante do autoconceito dos indivíduos e, em muitos casos, criar uma representação importante dos seus valores e atitudes, o que é especialmente observável na adolescência.

O conceito de *identidades musicais*, segundo aqueles mesmos autores, divide-se em duas partes: *identidades na música* e *música nas identidades*. As *identidades na música* lidam com os aspetos socialmente definidos por papéis culturais e categorias dentro do campo da música e com o modo como as pessoas se relacionam com eles. Por exemplo, como se posicionam dentro dos padrões das carreiras profissionais dos músicos (se são compositores, músicos, professores, críticos, etc.) e os motivos pelos quais um indivíduo se identifica com um género ou estilo musical em particular, sendo neste caso uma identidade de grupo (no papel de público ou músico). A *música nas identidades* refere-se às formas como a música

[12] Sobre este conceito, cf. Lynda Goehr (1992).

[13] No artigo citado, os autores referem-se ao repertório utilizado na disciplina de Formação Musical. No entanto, esta disciplina é apenas uma de todo um currículo dominado pelo mesmo tipo de repertório, tendo-se tomado a liberdade de utilizar a formulação escrita pelos mesmos e generalizado esta ideia para o ensino de música na sua totalidade.

poderá ser usada como recurso na formação da identidade pessoal e como parte integrante de outros aspetos do autoconceito do indivíduo, como idade, género ou identidade nacional. O domínio da música poderá variar consideravelmente consoante o treino musical e o grau de interesse específico. A título de exemplo, profissionais na área da música poderão estar tão envolvidos nas suas práticas no domínio da música que veem a maior parte das outras dimensões da vida em relação à música, colocando aquelas atividades específicas no centro da sua identidade (Hargreaves & Marshall, 2003).

Por outras palavras, as pessoas constroem ativamente as suas identidades musicais, seja no papel de público, apreciadores ou músicos, e tal pode ser determinante no desenvolvimento de competências, da confiança, da identidade e no alcance de certos objetivos.

A este respeito, torna-se relevante refletir sobre a exclusão da maior parte das músicas do currículo do ensino formal de música, o que origina uma quantidade significativa de contextos e experiências culturais e musicais que não vão ser, em nenhuma instância, reconhecidas ou abordadas. Em concordância com o descrito, Green (2006) diz-nos que "muitos estudantes têm experiências ambíguas, ou pior, experiências alienadas de uma variedade musical resultante de uma relação negativa com a música presente na sala de aula" (p.106). No seguimento desta ideia, acrescenta que os estudantes que são ensinados com a música da tradição europeia ocidental, através do canto e da audição da mesma, são forçados a estudar uma música na qual não encontram nenhum ponto de identificação ou contacto.

No ensino formal de música, o poder de decisão sobre quais os idiomas ou géneros musicais a serem utilizados e abordados recai, habitualmente, sobre os professores. Muitas vezes, o exercício deste poder, de definir o que conta como música, tem sido executado a par de uma exclusão de idiomas classificados negativamente pela tradição clássica por serem entendidos como música subdesenvolvida, primitiva e não séria (Swanwick, 1988, 1991).

Uma das principais características identificadas por Hargreaves e Marshal (2003) nos professores de música[14], que pode contribuir para a manutenção dos métodos clássicos, é o facto da quase totalidade destes terem uma formação académica clássica ou tradicional e que se baseia na tradição dos conservatórios, assumindo, por isso, um perfil académico muito específico.

[14] O estudo em questão diz respeito apenas à Grã-Bretanha, no entanto podemos considerar que o tipo de ensino formal de música na Europa é transversal às diferentes realidades nacionais.

Parece-nos sensato afirmar que é definitivamente problemática a noção de que um excelente músico deve ser fluente noutros idiomas musicais, saindo da sua zona de conforto. Igualmente complexa é a mesma questão, mas em relação aos docentes da área da música, também eles músicos, pretendendo-se que dominem outros idiomas que não pertencem à sua área de formação, com o intuito de os abordarem pedagogicamente. É de ressalvar, todavia, que os professores trazem uma variedade de experiências pessoais para o contexto da sala de aula e entendê-las e relacioná-las entre si é do interesse dos educadores para maximizar as aprendizagens significativas dos alunos.

Um dos objetivos principais da educação musical é o desenvolvimento da apreciação de vários estilos e géneros musicais, por parte dos estudantes, bem como a fomentação de uma atitude crítica em relação à música que permita uma avaliação da mesma que considere uma multiplicidade de critérios (Butler et al., 2007; Green, 2006; Swanwick, 1988, 1991). As instituições de ensino devem ser, portanto, locais onde os alunos conhecem e experimentam as realidades musicais existentes e um dos papéis do professor é o de familiarizar os seus estudantes com as convenções estruturais das mesmas, através de uma participação ativa no seu processo formativo (Green, 2006).

As etiquetas[15] que são atribuídas a alguns tipos de música, de certa forma, filtram e moldam as atitudes e julgamentos de valor em relação aos mesmos. Se a decisão do repertório for feita partindo de uma posição inflexível acerca dos idiomas fora do âmbito da tradição clássica, não será possível sequer considerar qualquer outro tipo de objeto musical sem que automaticamente se efetue este processo de etiquetagem e de exclusão (Swanwick, 1988). Os decisores têm de partir de uma posição neutra para que se faça uma seleção pensada, adequada e que considere as vantagens e desvantagens da utilização de outro tipo de repertório.

2.1. Um repertório *culturalmente próximo* dos alunos

A cultura musical dominante fora do âmbito académico traduz-se nas várias músicas populares. O termo *popular music* — música popular, em português — é muito abrangente, incluindo uma variedade de contextos socioculturais e práticas diferenciadas, sendo muitas vezes dominado por perspetivas económicas e de mercado ("aquilo que vende", "aquilo que apela aos públicos", etc.). Mas, o *habitus*[16] que o rege é, em muitos casos, transversal a

[15] Tradução literal do conceito de *label*, utilizado por Keith Swanwick (1991). A derivação *labelling* também surge mais à frente, traduzida como "etiquetagem".

[16] Sobre este conceito, cf. Bourdieu (Bourdieu & Nice, 1977).

vários estilos, géneros ou idiomas musicais, como Rock, Pop, Dance, Metal e muitos outros (Middleton & Manuel, 2001).

A forma mais rápida e fácil de classificação da música popular talvez seja enunciar aquilo que esta não é, num exercício de caracterização a que Middleton (2002) chama de *definição negativa*. No entanto, este tipo de definição implica que a música popular, ao contrário da música erudita (*art music*) não é *séria* ou alta cultura. Adicionalmente, funciona como afirmação da existência de uma Música que representa a norma — música erudita — e uma música que em relação à norma, é atípica — o resto (Leach, 2009).

A caracterização e delimitação da música popular (ou de qualquer Música, na verdade) é um exercício complexo e tendencialmente tautológico, dependendo, em grande escala, do contexto em que está a ser ouvida, tocada ou criada. Por isso, quando nos referimos a música popular ao longo do nosso texto, estamos a considerar a "música que está presente na cultura popular" (Leach, 2009, p. 190).

A preferência pela música popular atual por parte das crianças e jovens já foi estudada e publicada por vários autores (Greer, Dorow, & Randall, 1974; North & Hargreaves, 2008; North, Hargreaves, & O'Neil, 2000; Shehan, 1985). Num estudo sobre a educação musical no Ensino Secundário, para o qual se inquiriram alunos sobre os seus hábitos de audição de música, na Grã-Bretanha, Hargreaves e Marshal (2003) conferiram que a maior parte da música ouvida regularmente pelos alunos se situava no âmbito da música popular e que apenas 10% dos inquiridos ouvia música clássica ou jazz[17]. Com efeito, a música popular não só ocupa um papel central na vida de muitos jovens indivíduos, como é frequentemente usada como representação da sua identidade. No entanto, nenhum destes estilos de música é ensinado ou sequer considerado no currículo da grande maioria das instituições de ensino formal de música.

Sobre o presente assunto, torna-se pertinente recordar que o currículo pode ser pensado de várias formas. Tradicionalmente, é conceptualizado como o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e a ser aprendido pelos estudantes. Noutras abordagens, associadas às teorias críticas e pós-críticas (Silva, 2010), o currículo significa o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola (Moreira, 1996). Só de acordo com a segunda conceção é possível uma abertura do repertório, tendo em consideração os alunos, afastando-se a hegemonia existente que fecha e condiciona as experiências musicais dentro das instituições. Mais, permite uma representação da realidade vivida pelos indivíduos fora das academias e conservatórios de música dentro dos mesmos,

[17] Os autores do estudo juntaram a música clássica e jazz na mesma categoria.

validando todo um leque de conhecimentos e saberes que ainda tendem a ser desvalorizados. A este respeito, McPhail (2014) sugere:

> (…) [s]tudents seemed most fully engaged where teachers were able to manage the relationship between various forms of knowledge: managing to balance both the epistemic and social demands of curriculum conception and realisation. Overall it seemed that there was an alignment between the knowledge and experiences students regard as important and powerful: an alignment between what they hope and expect subject music will provide for them and the aims and actions of their teachers.[18] (p. 323)

Em sintonia com o mencionado, a introdução de outro tipo de músicas, nomeadamente a música mais próxima da cultura e das vivências dos alunos, será certamente positivo e motivante para os mesmos. Contudo, deve haver a preocupação em não centrar a discussão somente no repertório, pois este não pode ser considerado, em nenhuma instância, independentemente dos contextos onde o encontramos ou das práticas que lhe estão associadas. Se nos focarmos num tipo de repertório em detrimento de outro, estamos a criar uma hierarquia entre músicas e entre práticas musicais, tornando a discussão contraproducente (Henley, 2018). Não chega mudar as peças musicais abordadas, sendo também essencial alterar, em contexto escolar, os processos através dos quais aquelas são introduzidas e trabalhadas. Então, emerge como necessário observar quais são as diferenças fundamentais entre as práticas formais do ensino formal de música (clássico) e as práticas informais características da música popular.

Segundo a comparação elaborada por Lucy Green (2006, p.106), entre os processos de *aprendizagem musical informal* e *formal*:

- Os alunos escolhem a música que querem trabalhar, com a qual estão familiarizados e se identificam. Em contraste, no ensino formal clássico, são os professores que escolhem a música, com a intenção de apresentar aos alunos áreas não familiares;
- A principal prática informal de aprendizagem é a cópia ou memorização auditiva das músicas, distinguindo-se de uma prática assente na leitura de notação musical;
- O aluno é autodidata e, mais importante ainda, a aprendizagem acontece em grupos. Isto pode ocorrer, consciente ou inconscientemente, através da

[18] Os estudantes parecem mais envolvidos quando os professores conseguem gerir a relação entre as várias formas de conhecimento: gerir o equilíbrio entre as exigências epistémicas e sociais da conceção e realização do currículo. No geral, parece existir um alinhamento entre o conhecimento e as experiências que os estudantes consideram importantes e significativas: um alinhamento entre aquilo que eles esperam que a música na escola promova e os objetivos e ações dos seus professores. (tradução livre - p. 323)

interação com os pares e fruto de discussão, observação, audição ou imitação. No domínio formal, normalmente está sempre envolvido um adulto com conhecimento e competências superiores que supervisiona e guia a ação;

- Uma aprendizagem musical informal envolve o desenvolvimento de competências e conhecimentos, de forma pessoal e individualizada, por vezes incidental, relacionada com as preferências musicais do aluno e partindo de músicas "reais". No ensino formal de música, os alunos seguem uma progressão do simples para o complexo, que muitas vezes envolve um repertório especialmente composto para fins educativos;
- Ao longo do processo há uma relação estabelecida entre audição, interpretação, improvisação e composição, com ênfase na criatividade e expressão pessoal, ao contrário do que acontece nos modelos reproduzidos pelas instituições de ensino formal de música, onde existe uma separação das competências, com incidência na reprodução, como já foi exposto neste trabalho.

Existem, portanto, processos de aprendizagem e ensino diferentes, contrários até, entre os dois tipos de ensino e torna-se mais clara a dificuldade em construir currículos que contemplem idiomas da música popular. Os problemas decorrentes da integração de vários tipos de música popular na escola, também pela natureza das suas práticas, distinta daquelas utilizadas até então, foram constatados no Ensino Secundário de música australiano, como descreveram os autores Dunbar-Hall e Wemyss (2000).

A falta de formação e prática dos professores no âmbito dos novos idiomas contemplados foi um desses problemas, apercebendo-se os docentes, rapidamente, de que os métodos utilizados para ensinar música erudita não eram transferíveis por assentarem na leitura de partituras, no conhecimento histórico e em exercícios teóricos de composição harmónica e melódica. Não obstante, a dimensão prática destes tipos de música e o seu carácter repetitivo permitiu a integração de atividades orais e auditivas práticas na aprendizagem de notação musical – o que, normalmente, seria abordado no âmbito da teoria musical - com a adoção de estratégias baseadas em ostinatos rítmicos e melódicos. Este pequeno exemplo vai ao encontro de alguns dos pontos expostos na caracterização das aprendizagens informais proposta acima, por Green (2006).

Além da introdução de novas e abordagens pedagógicas que podem mitigar os desafios associados à inclusão e criatividade, existem outras situações, como a notação musical, que requerem diferentes estratégias, nomeadamente no que concerne a música popular. Nestes idiomas, nem a notação musical, nem a sua utilização são universais. Usar novas formas de notação na sala de aula faz com que seja necessário discutir o próprio conceito e considerar que nem todas as músicas podem, ou precisam, de ser codificadas da

mesma forma. O facto de muita música não ter o suporte escrito com toda a informação que deve ser tida em conta, aumenta o leque de competências musicais que os alunos precisam de dominar de forma a darem resposta a constantes e novos desafios.

Apesar dos aspetos descritos serem, na sua génese, uma questão de adaptação difícil resultante de uma mudança súbita de paradigma, a utilização de estilos musicais atuais e mais próximos dos alunos apresenta três desafios constantes (Green, 2006, p.105): o movimento e transformação constante característica da música popular atual que constitui o consumo musical de grande parte dos alunos; o facto de muitos estudantes escondem as suas verdadeiras preferências musicais quando estão no contexto escolar de fingindo que o seu gosto se alinha com o dos seus pares, normalmente direcionado para a música dos *tops*; e, finalmente quando a música popular é introduzida na sala de aula pode deixar de ser considerada *pop* pelos alunos por se transformar em material pedagógico, o que traz muitas outras conotações consigo.

Reconhecendo-se a multiplicidade e variedade de conhecimentos associados à História da Música, Cultura e Humanidade, existe a necessidade de fazer escolhas, no contexto escolar, tendendo, dentro do possível, valorizar a diversidade cultural. Como relembra Silva (2010), estas escolhas estão na base da construção curricular, nas múltiplas dimensões e níveis de decisões curriculares (nomeadamente, currículo prescrito e currículo real).

Valorizando as perspetivas crítica e pós-critica do currículo, proposta pelo autor, reconhece-se a impossibilidade de existir justiça curricular, se o “cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais [e culturais] de assimetria“ (Silva, 2010, p. 90). Deste modo, o professor, enquanto um profissional crítico, reflexivo e transformador, deverá ser um agente construtor de currículo, integrando-se numa comunidade educativa, de modo a discutir e pensar seriamente nesta temática de modo a transformar o ensino formal de música de forma a que este se torne mais aberto, envolvente e ativo nas vidas e aprendizagens dos seus estudantes.

3. Percurso metodológico

Aquilo que temos vindo a descrever ao longo deste capítulo constitui o paradigma orientador do nosso pensamento e da nossa ação investigativa, servindo-nos disso para atribuir uma maior coerência aos dados que apresentaremos, seguidamente.

Tendo em consideração que pretendemos encontrar as razões para a ausência de repertório *culturalmente próximo* dos alunos no ensino especializado de música e, consequentemente, na disciplina de Formação Musical, a investigação assume um carácter de pendor fenomenológico. Segundo Silva (2013), esta corrente epistemológica pretende ultrapassar "manifestações imediatas e aparentes" dos factos, através da compreensão do significado que estes têm para os atores. O mesmo autor diz-nos que a "perspectiva fenomenológica parte do princípio de que só se pode entender o comportamento humano se se apreender o quadro referencial dentro do qual os actores sociais interpretam as suas acções e sentimentos" (p.85). Adotou-se, portanto, uma metodologia de cariz qualitativo de carácter *exploratório* com o objetivo de construir uma visão aproximada daquilo que constitui a *praxis* da seleção de repertório no ensino artístico especializado de música.

O nosso percurso metodológico assumiu a *entrevista* como a *estratégia dominante* para a recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994), destacando-se como uma ferramenta eficaz na obtenção de informação relevante e elementos para posterior reflexão, além de ser uma das formas de apropriar os processos fundamentais de comunicação e de interação humana para a investigação (Quivy & Campenhoudt, 2018). As entrevistas realizadas tomaram um carácter *semiestruturado*[19], não vinculadas, mas orientadas por um guião de perguntas pré-determinado (Anexos IX e X), de modo a pudéssemos clarificar qualquer resposta dada pelo entrevistado, visto que a nossa interpretação do discurso poderá ser imprecisa (Galleta, 2013).

Considerou-se pertinente ouvir os atores envolvidos na construção e gestão curricular, e no planeamento das estratégias para a lecionação: diretores pedagógicos e professores de Formação Musical. Foram entrevistados 5 indivíduos (3 professores e 2 diretores pedagógicos) de 3 instituições de ensino especializado de música (público, privado e profissional). Infelizmente, o diretor pedagógico da instituição de ensino profissional não se disponibilizou a ser entrevistado devido a impedimentos profissionais. De forma a manter o anonimato dos intervenientes foram atribuídas letras maiúsculas aos intervenientes (A, B e C). As letras representam a instituição onde exercem as suas respetivas funções. A letra "A" representa uma instituição privada de ensino especializado de música; a letra "B", uma

[19] A este propósito, consultar Fontana & Frey (2000, pp. 645–672).

instituição pública de ensino especializado de música; e a letra “C”, uma instituição de ensino profissional de música.

Os diretores foram questionados acerca do nosso objeto de estudo, tendo em conta uma visão mais institucional, focando-se em questões como as orientações pedagógicas ou no perfil, contratação e formação contínua dos docentes das instituições das quais são responsáveis. Os professores, à semelhança dos anteriores, foram questionados acerca da disciplina que lecionam, das suas práticas e estratégias pedagógicas e da sua opinião relativamente aos vários repertórios musicais e do seu possível valor pedagógico.

Após a transcrição das entrevistas gravadas (anexos XI-XV), os dados recolhidos foram alvo de uma análise de conteúdo. Como é afirmado por Vala (2014) “a análise de conteúdo é (…) uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais” (p.101). Esta técnica permitiu elaborar ‘’uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa”[20], bem como uma categorização sistemática e crítica dos discursos, possibilitando fazer inferências válidas e replicáveis sobre os mesmos. Assim, foi possível reduzir a complexidade das ideias e opiniões passadas pelos intervenientes, com a construção de dois quadros referenciais teóricos (um para os professores e um para os diretores) onde estão elencadas as *dimensões* e *categorias*, definidas *a priori*, e as *categorias emergentes*, que surgiram da necessidade de uma maior estruturação dos discursos (Figuras 4 e 5). A análise completa com a categorização concreta dos discursos dos diretores e dos professores encontram-se nos anexos XVI e XVII, respetivamente.

Dimensões	**Categorias**	**Categorias emergentes**
A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.1 - Jazz
		A1.2 - Popular
		A1.3 - Erudito
	A2 - O consumo musical dos atores	A2.1 - Alunos
B - Os repertórios no Currículo da instituição	B1 - Repertório	B1.1 - Erudito
		B1.2 - Popular
	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.1 - Convivêcia entre géneros musicais
		B2.2 - Programação / Concertos
		B2.3 - Curso livre
		B2.4 - Gestão curricular
		B2.5 - Variante Jazz
		B2.6 - Variante clássica
		B2.7 - Formação Musical
	B3 - Consumo / gosto musical dos atores	B3.1 - Alunos
		B3.2 - Elemento motivacional
		B3.3 - Professores
C - Influência da organização institucional nos repertórios	C1 - Oferta Curricular	C1.1 - Curso livre
		C1.2 - Falta de procura
	C2 - Contratação docente	
D - Ensino Especializado de Música	D1 - Currículo	D1.1 - Formação personalizada
	D2 - Objectivo	D2.1 - Prosseguimento de estudos
		D2.2 - Financiamento público
	D3 - Tradição / Progresso	

Figura 4 - Quadro referencial das entrevistas aos diretores pedagógicos

[20] Cf. Berelson (1952 *in* Vala, 2014)

Dimensões	Categorias	Categorias emergentes
A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.1 - Popular
		A1.2 - Curricular
		A1.3 - Erudito
	A2 - Valor dos repertórios	A2.1 - Valor simbólico
	A3 - Consumo musical / gosto dos atores	A3.1 - Alunos
		A3.2 - Professor
B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B1.1 - Variado	B1.1 - Variado
		B1.2 - Erudito
		B1.3 - Popular
		B1.4 - Tradicional
	B2 - Valor dos repertórios	B2.1 - Valor pedagógico
	B3 - Operacionalização	B3.1 - Adaptabilidade dos repertórios
		B3.2 - Elementos musicais
		B3.3 - "Desconstruir para perceber"
	B4 - Consumo musical dos atores	B4.1 - Alunos
		B4.2 - Elemento motivacional
C - Ensino Especializado de Música	C1 - Geral	C1.1 - Formação Musical
		C1.2 - Tradição / Progresso

Figura 5 - Quadro referencial das entrevistas aos professores de F. M.

4. Análise crítica e interpretativa do discurso dos *atores*

A análise das entrevistas aos diretores pedagógicos foi feita de forma individual em prol de uma melhor compreensão dos seus discursos, tendo em conta a sua maior extensão e variação temática. Isto não se constatou, contudo, nas entrevistas aos professores por se terem centrado mais nas perguntas realizadas, tendo-se realizado uma análise conjunta das mesmas. Ao longo da análise que se segue serão elencadas entre parêntesis as categorias que correspondem à temática em questão, a cada momento.

4.1. O discurso dos diretores pedagógicos

Relativamente à primeira pergunta, acerca da existência ou não de uma convivência entre vários géneros musicais nas instituições onde assumem um cargo na direção pedagógica, ambos responderam positivamente (categoria B2.1[21]):

> Sim (…) nota-se mais nuns instrumentos que noutros, mais numas classes de conjunto de que noutras, porque também depende da idiossincrasia de cada uma das classes. (Diretor A)

> Ora bem, nesta instituição, de há uns anos para cá, temos uma variante de Jazz no secundário, o que faz com que, inevitavelmente, exista uma convivência entre géneros musicais. (Diretor B)

O Diretor A completou a sua resposta dizendo que é "muito mais frequente ver-se, (…) uma abordagem à música mais popular, por exemplo, na parte das guitarras, (...) na classe de conjunto, ou até no instrumento a solo, do que na orquestra", substanciando a sua afirmação de variedade de repertório. Adicionalmente, disse-nos que:

> (...) há sensibilidades diferentes que, enquanto diretor pedagógico, tento sempre que sejam respeitadas. Não me atrapalha nada que aqui na escola se faça música popular, por exemplo, se faça jazz, se faça fado, se faça todo o tipo de música. (Diretor A)

Apesar de demonstrar abertura a uma prática musical mais diferenciada, terminou afirmando que, ainda assim, acha "que deve haver uma linha que segue um pouco a linha erudita" (B1.1). Achamos relevante, neste momento, procurar citações que suportem a posição proferida.

A entrevista ao Diretor A ficou marcada pela utilização de uma linguagem menos assertiva, por vezes, coloquial, o que dificultou a leitura e interpretação das palavras do mesmo. A primeira citação relevante para demonstrar, aquilo que nós consideramos, uma

[21] Daqui em diante, omitiremos a palavra "categoria", escrevendo apenas a sigla que a identifica, presente nos quadros das figuras 4 e 5.

certa dualidade de opinião sobre um ensino de música que inclua repertório variado, nomeadamente, do âmbito das músicas populares, ilustra isso mesmo. Não obstante, leia-se:

> É muito difícil, estamos numa fronteira um bocado ténue porque há a dificuldade de se misturarem as águas, ok? Portanto, tenho água quente e tenho água fria e depois tenho ali a água morna. Mas não convém que nas canalizações— desculpe lá, eu dou muitos exemplos fora da música (risos)— misturar água quente com água fria, ou uma água que tem aroma de limão, numa misturadora. Estamos numa misturadora, mas é bom que as essências não se misturem e nós temos de ver o que queremos da bebida final. (Diretor A)

Para melhor compreendermos o citado, passemos à sua desconstrução. O entrevistado, reconheceu a complexidade da questão, por haver a dificuldade de "se misturarem as águas", ou seja, os géneros musicais. Segundo este, não convém que os géneros musicais se misturem na "canalização"[22] ou "misturadora" (A1). Aqui não é clara a razão pela qual esta situação é considerada difícil ou problemática, nem se o "recipiente" se trata do aluno ou do ensino de música, na sua generalidade. De qualquer forma, a mistura de alguns géneros musicais que já acontece na sua instituição não se mostra problemática, como o próprio reconheceu (A1):

> O que é erudito, o que é que não é, o que é pedagógico, o que é que não é? "As Pombinhas da Catrina", por exemplo, é transversal a todos os instrumentos. É erudito? É popular? O que é que é? A verdade é que quando nós começamos a falar, é o "A, B, C", o "ba, ba, ba", o *mumbling*, não é? E depois o nosso discurso vai ser mais ou menos polido consoante o que ouvimos (…). (Diretor A)

Acaba por admitir que existe repertório que se utiliza transversalmente, por exemplo, na iniciação da aprendizagem musical — "As pombinhas da Catrina" — que, independentemente do género em que se enquadra, tem valor pedagógico e por isso são utilizadas com esse fim.

Quando o Diretor A diz "[e]stamos numa misturadora, mas é bom que as essências não se misturem e nós temos de ver o que queremos da bebida final" parece estar a afirmar, implicitamente, que não devem existir misturas de repertórios, em serviço de um objetivo final, que funciona como orientador da ação (A1).

Sendo assim, torna-se relevante apresentarmos um dos objetivos inscritos no projeto educativo desta instituição: promover o interesse pela prática de música erudita. O estabelecimento de uma prática de ensino de música direcionada especialmente para a música erudita como um dos objetivos finais da instituição pode explicar a dualidade sentida

[22] As palavras escritas entre aspas são expressões retiradas diretamente do discurso dos diferentes entrevistados.

por nós no discurso do entrevistado, ilustrativa de uma dissonância entre aquilo que o diretor pensa e aquilo que realmente acontece na sua instituição. Mais, maior parte da produção cultural desta instituição se dirige exclusivamente à música erudita.

De seguida, o entrevistado explicou que fazer um programa de uma disciplina que contemple, por exemplo, música popular e música erudita, não se limita a quantificar a presença de cada um no currículo, afirmando, até, que isso seria impossível de operacionalizar e que a sua perspetiva como diretor pedagógico e professor de guitarra é de que tem de se analisar caso a caso. Prossegue, com o seguinte argumento:

> Acho que não devemos "'fechar" a escola e dizer "isto aqui é um conservatório, nós só praticamos a música erudita e tal, porque nós temos um pensamento elevado em relação à Música". Penso que não, senão podemos correr o risco de caminharmos sozinhos. (Diretor A)

Mas o "pensamento elevado" que afirmou não corresponder à identidade da instituição que dirige transparece na afirmação imediatamente a seguir à supracitada:

> Por outro lado, isso tem um perigo, também não podemos dizer assim "isto agora é uma abertura, a música erudita passa para segundo plano, nem precisa de ser trabalhada, porque o que interessa é o que as pessoas gostam de ouvir", e aí perdemos essa componente escolar que é levar as pessoas a ter um pensamento auditivo, uma audição mais refinada. (Diretor A)

Desta forma, descreve uma situação hipotética e hiperbolizada, onde um género ou géneros musicais ("o que as pessoas gostam de ouvir") substituem por completo o repertório no currículo atual — que, até certo ponto, pode funcionar como uma constatação de um currículo fechado a outros géneros musicais — e onde a sua omissão significaria a perda de uma educação auditiva "mais refinada" — aquela que se baseia em repertório erudito (A1.2 e 1.3).

Mais uma vez, apresentou uma questão relevante para a discussão:

> O conservatório, que é o caso desta escola, uma academia do ensino particular e cooperativo, que recebe dinheiro público para efetuar determinado trabalho no âmbito da Música, também tem de ter um bocado isso em mente. Por que é que o Governo nos paga esta formação, por que é que a paga aos portugueses? (Diretor A)

É possível responder a esta pergunta recuperando alguma documentação disponibilizada pelo Ministério da Educação já citada nos capítulos anteriores (D2). Segundo o Decreto-Lei n.º 344/90, "o Governo tem consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter" (p.4522) e que, devido a essa evidência, esta toma um lugar central numa nova visão mais humana da Escola portuguesa. Também os Decretos-

Lei nº139/12 e 225/12 vêm oferecer uma nova dinâmica ao ensino artístico especializado de Música dando uma maior "autonomia pedagógica e organizativa das escolas como o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas" (Decreto-Lei n.º 139/2012, p.3476), com o fim de "valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada na qual, progressivamente, predomine a componente artística especializada" (Decreto-Lei n.º 225/12, p.3916).

Então, conseguimos afirmar que o Ministério da Educação pretende um ensino artístico especializado de Música, com uma forte e crescente componente artística, que considere as idiossincrasias dos estudantes, das suas experiências e dos seus contextos, independentemente de, no futuro, se tornarem profissionais da música, praticantes amadores ou público.

O Diretor A, no entanto, mais à frente na nossa entrevista, aparenta ter outro entendimento do objetivo do financiamento estatal às instituições de ensino artístico especializado de música, que se devem reger pelos mesmo ideias explicitadas acima (D2.2):

> (…) até porque estão a pagar-nos para o fomento da música erudita, porque ninguém vai tocar música erudita por sua simples e real vontade, a menos que esteja numa classe abastada onde se ouça música erudita, como quem ouve os *ranchos*. (Diretor A)

Aqui, o entrevistado afirma que o Estado financia a sua instituição para nesta se "fomentar a música erudita", apesar de em nenhum documento oficial do Ministério se referir um género, estilo ou idioma musical, excetuando em referências ao curso de Canto Gregoriano que, automaticamente, nos remete para uma período especifica da História da Música. Parece, também, implicar uma obrigatoriedade de o fazer, visto que encara esse fomento uma diretiva estatal. Continua:

> (…) a diferença é que se eu abrir aulas de violino ou guitarra clássica a pagar, sem financiamento do Estado, vem meia dúzia de pessoas. Mas se eu abrir aulas de guitarra elétrica e bateria, a escola fica autossustentada, não precisa do Estado para nada.
>
> (…)
>
> Ok? (risos) Aqui é que está o perigo… O que é que acontece, há escolas, aqui nesta cidade e noutras, que são autossustentáveis. Isto é uma escola que é subsídio-dependente, certo? Há escolas que não o são, vivem dos alunos que têm. Mas quando se vive dos alunos que se tem, tem-se uma escola onde se dá guitarras elétricas… Todo o jovem e criança, quer é tocar guitarra elétrica, acha que quer tocar guitarra clássica? Quer os sintetizadores, a bateria… As pessoas querem isso, porque isso é o imediato, o que dá na vista.
>
> (…)

> A verdade é, quando o Estado dá um subsídio nós temos de fazer que a aplicação desse subsídio sirva, mesmo, o Estado. Mas também não servia ao Estado ensinar música popular? Claro que servia, mas as pessoas aprendem música popular sem intervenção do Estado. (Diretor A)

Não parece ser a obrigatoriedade consequente do financiamento estatal que impede uma maior abertura em relação ao repertório utilizado na sua instituição (A1.3). Quando questionado acerca do facto de no ensino de música em alguns países nórdicos a música popular fazer parte dos currículos, o Diretor A respondeu que isso se devia a uma realidade, "um modo de vida", completamente diferente:

> Há dinheiro. Temos de ver a realidade em que nós nos conotamos. Porque se houvesse dinheiro para tudo, acho que devia haver um conservatório só para Jazz, ou ter uma especialização para Jazz, para música folclórica… Tudo! Fado, por exemplo. (Diretor A)

Segundo o mesmo, a sua escola tornar-se-ia autossustentável se fossem criados cursos que ensinassem instrumentos e música do âmbito das músicas populares. Leva a crer, então, que a não criação deste tipo de ensino, mesmo de forma paralela ao ensino oficial, ou da inclusão de repertório deste tipo no ensino de música, é uma questão de escolha e vontade pessoal ou coletiva dos atores relevantes na gestão curricular da sua instituição (A1).

Esta interpretação, é suportada pelo seu discurso, onde revela algumas das suas *conceções acerca do repertório* (Dimensão A):

> O que é difícil de gostar, o que é preciso aprender e ter alguma formação, ou pelo menos ter uma imersão no sentido de perceber esse tipo de estruturas musicais é que é mais difícil.
>
> Ninguém vai estudar por sua livre vontade— arrisco-me a dizer que 90%... 90% é pouco, 98% das pessoas não vai estudar Bach, não vai estudar Haendel, não vai estudar música erudita. Muito mais facilmente estuda o que ouve, o que está à mão, ou música popular, ou música ligeira, música da moda… Não sei muito bem definir, porque hoje em dia está na moda o *quizomba*, então os miúdos sabem de *quizomba*. Se estivesse na moda o *nacional-cançonetismo*, da nossa Simone de Oliveira [estudavam isso] (…).
>
> Como uma pessoa rapidamente pega numa guitarra elétrica e começa a querer tocar uma *rockada* e umas músicas da moda e a sua vontade é tal que chegam a conseguir fazê-lo, os tais músicos de ouvido. (…) Se as pessoas por seu mote próprio, já se dedicam a esse tipo de culturas, de tocar *rock* da moda, o Estado está descansado, não tem de contribuir. Agora, o Estado começa a ver que na música erudita ninguém se mete, por isso vai promover isso para o ter, senão corre o risco de ter meia dúzia de alunos. (Diretor A)

Não questionamos o facto de existirem estruturas musicais extremamente complexas na música erudita. No entanto, o entrevistado limita o foco da sua observação, sinonimizando "música popular", com "música da moda" e "música ligeira" (A1.3). Apesar destes dois conceitos poderem ser incluídos numa classificação semelhante, a música popular é um

termo geral e vasto, que ultrapassa estas classificações redutoras, considerando obras musicais de complexidade semelhante. Como refere Pembrook (1991), *popular music* pode ser considerada, numa forma mais generalizada, como um conceito que abarca vários outros géneros como o Pop, Soul, Country, Gospel, etc. Mas pode, ainda, referir-se às músicas dos presentes nos *tops* rádios. Consideramos, no entanto, que estas noções não devem ser mutuamente exclusivas.

Este pensamento limitador acerca do género musical é reforçado quando, ao afirmar que considera que os alunos não se devem limitar apenas ao cânone e ao repertório escolar, nos diz que é capaz de "ler uma obra de Saramago, mas também [é] capaz de ler uma obra do Dan Brown", implicando uma disparidade no valor artístico das obras literárias, em que o primeiro representa a repertório erudito e o segundo, repertório popular (A1.3).

Apesar da das opiniões que temos vindo a descrever, a dualidade referida também inclui uma posição algo aberta à utilização de repertórios do âmbito das músicas populares e uma relativização daquilo que se considera o cânone. Afirma que cabe ao professor ser, por um lado, a fonte do conhecimento e, por outro, o coordenador das aprendizagens do aluno, de modo a promover-se o projeto para o aluno diferenciado porque, como afirma, "somos todos indivíduos diferentes e é preciso dar uma formação que faça sentido a cada aluno" (D1.1). De facto, conta-nos que ensina os seus alunos segundo cânone estabelecido, mas que se eles aparecerem na sua aula a tocar uma "rockada", que o vai apreciar. No entanto, faz uma advertência:

> Agora (pausa), tudo tem o seu sítio e o seu tempo. Eu não vou aqui na escola desatar aí a promover concertos de banda de garagem, porque isso há quem promova (risos), percebe? (Diretor A)

É explicita a constante preocupação, já demonstrada na nossa análise, numa substituição de um repertório ou prática, por outras. Não parece existir um meio termo.

No que diz respeito à contratação docente (C2), confessou que seria hipócrita se nos dissesse que tem em conta o perfil do professor candidato antes do grau académico e profissionalização. Ainda assim, concorda com o valor de uma formação plural, no que toca a proficiência em vários géneros musicais, e que a contratação ou exclusão de professores pela sua profissionalização ou falta dela, pode levar a situações problemáticas de "professores-artistas", que se identificam mais com a segunda metade da *justaposição* do que que com a primeira, resultando em práticas pedagógicas menos produtivas, até frustrantes, para os alunos.

A disponibilidade para a inclusão de outros repertórios é explicita quando faz referência às classes de conjunto e à Formação Musical (B2.1):

> (…) eu acho que as classes de conjunto e a Formação Musical têm um papel importante nisso. (…) Quando os meninos vêm aqui para o coro, eu não estou à espera de que eles cantem uma pauta que eu lhes der. Não, vamos cantar aquilo que [lhes] interessa (…). Este ano, houve aí uma professora que trabalhou aquela música do papagaio, da Indonésia ou balinesa, e eles fazem umas coisas engraçadas. Agora vão fazer aquela da Sylvie, 'Bring Me Little Water', e a do copo, do 'Pitch Perfect', e não sei quê. 'Ei! Que sacrilégio!'. Qual sacrilégio? Eu quero é musicalizar as pessoas. Eles se andarem aqui contentes no coro— não querem ir para o coro, nem cantar aquelas músicas eruditas, mas se eu através da música do copo, consigo que andem contentes a cantar no coro, eu fiz uma coisa: fiz com que cantassem e musicalizei-os. (Diretor A)

Explicou que, nestes casos, faz todo o sentido assumir uma posição mais eclética. Não é revelada a mesma preocupação exposta, anteriormente, de uma tomada excessiva de espaço pela música popular. Apesar disto, referiu-se apenas à fase inicial da aprendizagem musical.

Em relação à Formação Musical (B2.7), expressa a necessidade de tornar a disciplina "mais musical" e que, por isso, lhe atribuiu um bloco adicional de 45 minutos a funcionar como um complemento performativo. O entrevistado expressou que nem todos os professores concordam com esta opção, mas revela que achou positivo ver alguns docentes desta disciplina a expressarem as mesmas preocupações que alguns professores de instrumento — os alunos não transportarem o conhecimento teórico adquirido (ou talvez não), para a prática instrumental ou em conjunto. Fica a impressão de que não se opõe à utilização de repertório variado nestes momentos.

Consideramos ter mostrado, de uma forma geral, as opiniões, umas vezes, dicotómicas, outras, inclusivas, em relação à convivência e utilização variada repertório, do Diretor A. Achamos oportuno citar a seguinte observação:

> Eu acho que há uma fase onde se deve usar tudo, sem problemas de codificação. Se é para haver codificação e descodificação temos de escolher um repertório que seja quadradinho, temos de ter cuidado, e aí essas músicas fora do âmbito pedagógico— mesmo aí, lá está, mesmo dentro da música erudita, há músicas riquíssimas e obras de arte fabulosas, que pedagogicamente não nos servem. Eu não vou dar Rachmaninoff a um menino de 1.º grau, mas claro que é fantástico, Villa-Lobos também, mas não é por aí. Não se dá Saramago a meninos da 4.ª classe. (Diretor A)

Consideramos este um argumento astuto. A dificuldade reside, não no género musical do repertório, mas sim na sua pertinência pedagógica. A preocupação, também referida , sobre a predominância de ritmos sincopados na música popular e o efeito que isso poderá ter na interiorização de pulsação dos alunos, é justificável. Contudo, esse argumento é irrelevante para a nossa questão, porque se os conteúdos estão organizados pela sua dificuldade e complexidade, também qualquer questão relacionada com a música popular

estaria organizada de forma semelhante. O próprio entrevistado admite, que mesmo dentro da música erudita, não é possível abordar todas as obras.

Sendo assim, não encontramos argumentos no discurso do entrevistado, que não sejam do foro pessoal ou ideológico, que sustentem a não inclusão destes repertórios, tomando uma posição mais eclética apenas em relação ao assunto quando se trata de disciplinas como Classe de Conjunto e Formação Musical. Resume-se, talvez, nesta afirmação:

> Se perguntas, 'mas achas que devemos usar outro tipo de músicas que não só as eruditas no Conservatório?'. Completamente. Agora, deixar que isso tome as rédeas do assunto, não. (Diretor A)

Também o Diretor B acrescentou que a sua instituição oferece, além da variante Jazz (B2.5), também, em regime de Curso Livre (B2.3), o curso de guitarra Pop (música popular) e de música tradicional, afirmando que "o curso livre é a saída que [têm] para outro tipo de música" (C1.1). Quando questionado acerca da oficialização deste tipo de cursos, numa possível criação de novas variantes, o entrevistado sustentou a sua inexistência em três questões: o facto de não existir um caminho de prosseguimento de estudos nestes idiomas musicais (em Portugal), na pouca procura destes cursos livres e no perfil e objetivos dos alunos inscritos nesta modalidade de ensino.

Quanto ao primeiro e segundo pontos, não se levantam questões que concernem a nossa investigação, apesar de poder ser pertinente refletir sobre vontade de divulgação deste tipo de ensino de música por parte da instituição. Quanto ao perfil e objetivo dos alunos que se inscrevem nos cursos livres desta instituição, o Diretor B diz-nos que estes têm em vista uma atividade extracurricular, "uma abordagem diferente, não (…) numa perspetiva de prosseguimento de estudos, mas numa de ocupação de tempos livres (...) e às vezes uma paixão". Custa-nos a acreditar que esta "paixão" não possa ser aproveitada para ensinar músicos a quem se lhes dá a opção de ingressarem num currículo com o qual se identificam.

O próprio referiu que:

> (…) os Conservatórios, principalmente as escolas públicas do ensino especializado, têm uma limitação que assenta muito no plano de estudos. Em termos de cursos oficiais, eles têm de estar de acordo com o plano de estudos que está definido na portaria, quer do ensino básico, quer do secundário. Mas nós, com a mesma portaria, chamamos "variante" porque o curso é o mesmo, é na mesma a um curso secundário de música. (Diretor B)

Não nos é clara a razão pela qual o Diretor B considera que as instituições públicas têm mais responsabilidade que as demais, principalmente porque todas as instituições de ensino artístico especializado se regem pelas mesmas portarias, decretos-lei e planos de estudo.

Talvez se esteja a referir a uma espécie de reputação institucional. Relativamente às "limitações" os planos de estudo legislados, estes definem os instrumentos que podem ser lecionados, não o repertório que é utilizado para tal. Consideramos que esta preocupação é infundada.

Ainda assim, o discurso do entrevistado é consonante com aquilo que está escrito no projeto educativo desta instituição, onde está inscrita a sua missão principal: garantir uma formação integral de excelência na área da Música, orientada para o prosseguimento de estudos (D2.1). No caso da instituição tutelada pelo entrevistado, os ciclos de estudo superior acontecem nas áreas do jazz e na música erudita. Não havendo uma procura de uma oferta curricular com objetivo de prosseguimento de estudos ou ciclos de estudos superiores nestas áreas (C1.2), entende-se que a criação de novas variantes não seja uma prioridade para esta instituição.

Porém, quando partilha algumas ideias sobre o ensino de música, refere que "em termos técnicos de instrumento, se houver uma base sólida, o aluno depois no ensino superior poderá optar [pelo percurso que preferir]". Continuou:

> Penso que não há necessidade de termos uma especialização muito cedo. (…) O que é que se pretende de uma formação clássica de um instrumento, uma base técnica bastante sólida que depois permitirá fazer [o que pretender] (...). (Diretor B)

Apesar de compreendermos o raciocínio do Diretor B, de que uma base técnica sólida torna o músico capaz de se "aventurar" por outros géneros musicais, a mensagem que parece estar implícita, aqui, é de que só através da música erudita é possível oferecer essa formação base de forma estruturada (A1.2). Refere, ainda, a desnecessidade de uma formação inicial especializada (D1). Isso leva-nos a questionar se não será exatamente isso que acontece em grande parte das instituições do ensino especializado de música, incluindo, na sua instituição.

Em relação à contratação docente (C2), o diretor informou-nos que o recrutamento docente está afeto à "contratação de escolas", não tendo a mesma liberdade de outras instituições e que "acima de tudo, os professores têm de demonstrar habilitação profissional e próprio para a disciplina ou projeto a desenvolver". Alertou, contudo, para uma alínea na regulamentação que permite uma observação mais atenta do currículo dos candidatos onde se podem considerar outras experiências e habilitações que, em caso de desempate, são um dos critérios a ter em conta.

Acerca da abertura ou não dos docentes para abordarem repertórios que sejam, por exemplo, solicitados pelos alunos, o entrevistado respondeu que acha que existe essa disponibilidade, mas que estava ao critério dos professores, na forma como gerem a sua autonomia na sala de aula (B2.4). Todavia, fez uma ressalva:

> Nós temos de ter consciência de uma coisa, o programa estabelecido numa escola como a nossa, pública, é um programa bastante exigente em termos de repertório e conteúdos definidos para o exame final, etc. Essa é uma questão prática, pode não sobrar muito tempo de aula, principalmente um aluno do regime supletivo que só tem uma hora semanal. A principal queixa dos professores e dos pais é que o tempo de aula às vezes é pouco para que o professor possa ouvir e o aluno possa apresentar o programa definido. Por vezes o professor tem de fazer isso fora da aula. (Diretor B)

São levantadas, neste excerto, duas questões interessantes. De facto, a preocupação centra-se no não comprometimento da avaliação final do aluno, que se realiza em forma de exame/audição, onde é apresentado o repertório predefinido pela instituição ou grupo curricular do instrumento (D2). Isto, aliado a um horário, aparentemente, reduzido da aula de instrumento, faz com que não sobre tempo para abordar algo fora ou, até, a totalidade do programa estabelecido.

Tal como o Diretor A, o Diretor B, apesar de consciente daquilo que pretende da sua instituição, também tem um entendimento um pouco diferente daquilo que o Ministério pretende do ensino especializado de música, demonstrando, novamente, a sua opinião acerca das diferenças entre o ensino público e o ensino particular de música (D2.2):

> (…) temos outra responsabilidade. O ensino particular faz o aquilo que bem entender, nós temos contas a prestar ao Ministério da Educação, somos pagos pelo Estado e a nossa missão assim o diz, que é muito centrada no prosseguimento de estudos na área da música. Não serão todos os alunos a fazê-lo (…) mas é o objetivo de uma escola pública do ensino de música especializado. (Diretor B)

Justifica a sua afirmação referindo que as academias ou escolas privadas de ensino especializado de música se centram, normalmente, mais no ensino básico do que no ensino secundário, argumentando que na sua instituição, o Estado financia por completo a frequência desses estudantes e que, por essa razão, têm "uma obrigação de dar as ferramentas para poderem depois prosseguir os estudos". Apesar de não termos recolhidos dados nesse sentido, o Diretor A, na sua entrevista, aborda este assunto, corrobora esta informação:

> Quantos alunos é que seguem para o secundário? Nem 10%, às vezes. Numa turma de 30, às vezes só seguem 3. Quando seguem 6, é um delírio! Andamos sempre a rezar para não aconteça ficar nenhum, porque senão este grau vai ficar "manco". As pessoas só vão até ao básico, maior parte. (Diretor A)

Em relação à Formação Musical, segundo o Diretor B, existe repertório que é "quase incontornável", como Bach (A1.2), mas afirma que os seus docentes se socorrem de repertório variado — ainda que predominantemente dentro do repertório clássico — adaptando-o aos conteúdos (B2.7):

> Podem ter um ditado rítmico tendo por base uma peça, seja ela qual for, que tenha aquelas figuras rítmicas que naquela fase de formação do aluno se pretende atingir. (…) E sei que o que acontece entre os professores de Formação Musical, cada um vai adaptando as peças— aliás, pretende-se que sejam peças conhecidas, que o aluno tenha no ouvido, porque isso facilita um bocadinho também— e depois vão partilhando entre si. Cada um constrói o material e depois partilha com os outros professores, de forma a que haja alguma unidade por grau, das peças a desenvolver. (Diretor A)

O Diretor B não partilha a preocupação do Diretor A de se incluírem outros repertórios com linguagens musicais diferentes porque, como é referido, estaria sempre adequado à fase de formação dos indivíduos. É importante sublinhar que o entrevistado considera que a utilização de peças que o aluno "tenha no ouvido" facilita os processos de ensino-aprendizagem e que a sucessiva adaptação deste repertório é partilhada entre professores, de modo a se constituir uma coleção unificada e coerente de material pedagógico adequado aos graus de ensino existentes.

Por outro lado, referiu que a Escola não tem de fazer esforço nenhum para que este tipo de música seja conhecido pelos alunos (A2.1):

> O que também me parece é que aquela música, a escola não tem de fazer esforço nenhum para que os alunos a conheçam. Aquela música que está constantemente passar na rádio, essa divulgação já está feita, isso eles já trazem de (…). Nós sabemos de músicas e de melodias que nos invadem (…) que tanto passam na rádio que qualquer um a tem no ouvido, mesmo que não goste. O que quer dizer que a escola não sente tanto essa necessidade [de a divulgar]. (Diretor B)

À semelhança do Diretor A, o Diretor B também se refere à música popular com um olhar bastante limitado. Argumentamos, repetidamente, que esta categoria da música abarca inúmeros géneros musicais de complexidade e características variadas, não devendo ser encarada como representativa exclusivamente dos *tops* ou dos "temas mais ouvidos" (A1.3). Justifica a preferência de divulgação do jazz e de música contemporânea pela sua inerente falta de acessibilidade e o seu maior desconhecimento pela comunidade escolar, dizendo que não têm de o fazer "naquilo que é tão divulgado", reforçando a posição anteriormente descrita.

O nosso argumento, que expusemos em ambas as entrevistas aos diretores pedagógicos, é que da mesma forma que existem obras musicais eruditas mais conhecidas e, tomando alguma liberdade, mais comerciais, isso não nos impede de abordarmos as obras mais complexas e desconhecidas. Aliás, diríamos que existe, até, uma vontade de se abordarem exatamente essas peças. Então, por que é que, num processo de seleção de repertório pertinente, as obras mais complexas e desconhecidas são excluídas, por influências das suas contrapartes comerciais?

Não obtivemos uma resposta clara sobre esta problemática, mas o entrevistado explicou que este processo seleção de repertório a ser trabalhado em aula acontece num contexto onde existe sempre um professor e um aluno (B2.4, B3.1 e B3.4):

> Naturalmente, numa aula, mau será se o aluno não puder manifestar as suas preferências e os seus gostos e o professor, dentro o possível, tentará ir ao encontro, porque até em termos motivacionais será importante responder a esses alunos. (Diretor B)

Compreendemos aquilo que o entrevistado partilha nesta citação, mas não temos a certeza se esta situação é uma constante na realidade escolar do ensino especializado de música. Segue dando dois exemplos de professores de Formação Musical da sua instituição que estão mais comprometidos um género musical (música tradicional e música contemporânea) por razões profissionais e que o repertório utilizado nas suas aulas é influenciado por essa situação (B3.3):

> "Nem todos têm o mesmo perfil, mas nós estamos no tempo da autonomia e flexibilidade curricular, dentro da sala de aula quer dizer que cada professor vai ter tendência de querer mostrar e fazer aquilo que ele próprio conhece. Porque se há um tipo de música que um professor até não conhece, dificilmente vai poder transmitir, nomeadamente na área do *pop*. Tem muito a ver com o perfil do professor, mas nada impede, a questão é essa."

Este é um assunto interessante e vai ao encontro do texto de Swanick (1988), onde nos diz que tanto o aluno, como o professor, são atores altamente influenciadores do contexto e práticas da sala de aula, ambos com perfis distintos e variados. Segue, repetindo uma ideia anterior, de que o facto de os alunos trazerem os seus gostos e consumos musicais para a sala de aula pode ser um elemento motivacional (B3.2). Termina com uma consideração que esperamos que, no futuro, possa abranger outros domínios da música (D3):

> Mas sim, acho que não se deve afunilar. Naturalmente, se estamos no século XXI, não podemos pensar como há um século atrás. O Conservatório tem 100 anos, há muita coisa que fazemos agora que era impensável. Se se falasse, não digo há 50, mas há 20 anos, que o Conservatório iria oferecer jazz no secundário, muita gente punha as mãos à cabeça. 'Mas para isso já há a Escola de Jazz do Porto, já há quem faça essa oferta'. Mas por que não o fazer também? Ou seja, tem havido muito avanço nessa diversificação (…)

4.2. O discurso dos professores

Em resposta à primeira pergunta, sobre que tipo de repertório utilizam nas suas aulas, o Professor A (instituição privada) e o Professor B (instituição pública) afirmam utilizar vários repertórios (B1). O Professor A explicou-nos que utiliza o repertório ao serviço dos conteúdos a serem ensinados, independentemente de qual seja o género musical (B3):

> O repertório que eu neste momento utilizo é variado e pretende responder a dois princípios. Primeiro, o que responde mais facilmente ao conceito que está a ser abordado e o que, de alguma maneira, respeita aquilo que são as normas curriculares e que possa, de alguma forma, chegar ao aluno, também. Daí que se me perguntas em relação ao estudo do repertório, ele tanto é clássico, como jazz, como hip-hop - hip-hop, por acaso, acho que nunca utilizei – mas há sempre um repertório de acordo com o objetivo específico. Não é fixo, é variado. (Professor A)

Continua a explicação, dizendo que para fazer os alunos perceberem, por exemplo, o percurso harmónico *tónica-dominante-tónica* poderá utilizar um "corridinho*"* ou um "cantar ao desafio", tradicional da região do Minho (B3). Refere que com uma utilização de repertórios diferentes se faz um "transporte natural" dos conteúdos ensinados para que não se passe a ideia errada aos alunos de que aquilo que eles acabaram de ouvir apenas acontece naquele estilo de música, em particular.

O Professor B justificou a utilização pedagógica de vários repertórios afirmando que tanto é importante usar a música que os alunos ouvem na sala de aula (categoria B4), como dar-lhes a "grande música", a música que "nos serve de referência a todos", referindo-se à música erudita (A2.1). Prossegue explicando, também, a razão pela qual é importante utilizar o repertório que os alunos consomem (B3.1):

> Muitas vezes até como forma de— muitas vezes, não, não são assim tantas como isso— mas às vezes até como forma de lhes mostrar a simplicidade daquilo que eles ouvem, a pobreza de algumas coisas que eles ouvem, mas alguns ouvem coisas muito boas. (Professor B)

Parece sentir uma certa responsabilidade em desconstruir alguma da música que os seus alunos ouvem, de modo a que seja evidente para eles a estrutura simples que esta apresenta, numa tentativa de fomentação de uma atitude mais crítica por parte dos alunos. Acrescenta que para ele não existe uma "hierarquia de músicas" e que uma distinção desse género faz sentido, por questões práticas, nas provas de avaliação, mas no decorrer do ano letivo, não. O seu ecletismo na escolha de repertório a ser abordado e vontade de utilizar música "real" são explícitos na seguinte passagem (B1.1):

> Mas eu uso desde Charles Mingus a Maria Schneider, mas depois também uso os *Mozarts*, os *Beethovens* e os *Haydns*, mas também uso os… estas coisas que eles ouvem, às vezes até quizomba, pego num ostinato qualquer e peço-lhes para escreverem. E uso muita música, porque acho que é importante trazer música para dentro da sala de Formação Musical, senão eles acabam por desligar e achar que Formação Musical não é música. (Professor B)

O Professor C, por outro lado, disse-nos que utiliza repertório, maioritariamente, do âmbito erudito tendo em consideração que é o tipo de repertório mais interpretado pelos seus

alunos, nos seus instrumentos, e “por reconhecer a tradição estabelecida”. No entanto, admite que tem sentido (A2)

> (…) uma certa necessidade de tentar fazer chegar aos alunos outros estilos musicais, no mínimo para os fazer entender que música de qualidade não tem que ser a música do âmbito erudito. Há outras áreas, pelo menos a meu ver, em que se faz música com bastante qualidade. (…) Presumo, inclusivamente, que possa ser algo que traga uma maior motivação. (Professor C)

Tal com o Professor B, quando fala de “trazer o que os alunos ouvem para a sala de aula”, o Professor C, nesta citação, reconhece o papel que a Escola desempenha na valorização dos conteúdos que ensina, neste caso, numa espécie de validação institucional dos repertórios.

De seguida, descreveu uma aula na qual utilizou repertório dos Queen, desenvolvendo trabalho no âmbito da análise estrutural e da transcrição melódica, onde constatou que os alunos se mostraram mais motivados e “muito contentes” (B4.2). Concluiu que esta reação talvez se devesse ao reconhecimento da música utilizada, por ser uma variação daquilo que normalmente ouvem em contexto académico e por ser música com o qual os alunos se identificam.

Ressalvou que a música popular, neste caso, coloca alguns problemas, devido à sua construção mais ritmicamente livre e sincopada e que isso pode causar alguma confusão em alguns alunos. Na música erudita esses problemas não são levantados porque “a música é concebida de uma forma (…) um bocadinho mais quadrada” (A1.3). No entanto, desdramatizou afirmando que cabe ao professor identificar essas questões e perceber “se houve ali um ‘swingzinho’ que um aluno representou de uma maneira e outro que representou de outra, o que interessa é percebermos, efetivamente, se a base foi recebida da forma correta pelo aluno”.

Os professores B e C dizem utilizar o repertório de forma transversal a todos os anos de escolaridade, alterando e adequando a abordagem dos mesmos consoante o nível dos alunos. O Professor B desenvolveu sobre esta questão, dizendo que os repertórios são flexíveis e que se adaptam aos conteúdos (B3.1):

> É flexível e é plástico, sendo que há questões de— por exemplo, as progressões harmónicas muitas vezes são muito mais percetíveis num tema de Sting, do que numa sinfonia de Beethoven. Até acaba por haver música que lhes é mais próxima que serve melhor esses interesses do que outra. (Professor B)

Mesmo assim, confessou uma parcialidade “inconsciente” em relação à música erudita, pelo menos, na contextualização dos excertos musicais utilizados (A2.1):

> Sim, transversalmente em todos os graus. Não utilizo da mesma forma porque acabo por, inconscientemente, valorizar mais a música erudita porque acabo por falar um bocadinho dos compositores. Se for Queen, por exemplo… Queen é Queen, pronto, estar a dizer em que ano é que nasceu cada um deles, cada um dos elementos do grupo… isso de alguma forma, inconscientemente, acabamos por estar a valorizar mais a música erudita. Mas uso em todos os graus. (Professor B)

O Professor C, no mesmo sentido, indicou que é da responsabilidade do professor reconhecer o perfil das suas turmas, mas que à semelhança daquilo que faz com o repertório erudito — utilizar o mesmo excerto musical para vários graus de ensino, alterando a abordagem —, também será possível fazê-lo com outros géneros musicais, concordando com a "plasticidade" do repertório referida anteriormente. O Professor A aparenta ter um processo de seleção de repertório mais personalizado (B3):

> Normalmente, procuro arranjar exemplos que estejam em contacto com eles. Ou seja, no caso da música de cariz mais popular, se eu estou num nível de ensino um pouco mais baixo – 5.º/ 6.º ano – vou, até, muitas vezes buscar referências à música infantil que eles têm do primeiro ciclo. (…) [N]o 1.º / 2.º grau, por exemplo, muitas vezes utilizo música que eles ouviram quando eram mais miúdos e que [das quais], de alguma maneira, começam a desligar-se. Mas ouviram tantas vezes - Pandas e as músicas dos Caricas, dos Pandas ou não sei quê - que associam mais rapidamente. Até podem ter alguma repulsa inicial, mas recordam-se facilmente da [música em] questão e associam imediatamente ao objeto.
>
> (…) é lógico que alunos que estão na idade da adolescência buscam as referências mais atuais. Também, do ponto de vista orquestral, do ponto de vista erudito, têm a obrigação de ter um conhecimento maior e mais vasto do que os miúdos de 5.º e 6.º ano, até porque o repertório que eles tocam é muito mais variado. Os miúdos de 5.º e 6.º ano têm um repertório muito mais limitado em termos de autores, compositores e estilos, por causa do desenvolvimento técnico. (Professor A)

Nos graus iniciais, correspondentes ao 5.º e 6.º anos, este docente aproveita as referências musicais que os alunos retiveram nos anos anteriores e no 1.º ciclo do ensino básico. Mesmo que esta música comece a tornar-se infantil demais, afirma que a assimilação de conteúdos e práticas na sua aula ocorre com mais facilidade. Nos graus seguintes, tenta acompanhar aquilo que são as exigências de conhecimento de repertório do próprio ensino instrumental, porque o desenvolvimento técnico no instrumento abre portas a mais compositores e géneros, dentro da música erudita. Não é evidente se esse esforço também é feito no processo inclusivo das referências musicais procuradas pelos alunos na adolescência. Porém, refere que a Formação Musical não se deve limitar ao repertório considerado na disciplina de instrumento, mas funcionar como intermediário na melhor compreensão das obras que são executadas pelos alunos, numa tentativa de associação dos conteúdos teóricos com os práticos. Mais tarde, esta questão voltou a surgir no diálogo (B3.1):

> É assim, eu utilizo música que possa estar mais próxima deles para chegar ao início de um determinado conceito e utilizo a música clássica para desenvolver esse conceito e chegar ao topo dele. Ou seja, hierarquicamente, denominada música erudita serve para eu chegar a um ponto de desenvolvimento do conceito maior do que a música *pop*. (…) Portanto, posso utilizar uma base que não é *clássica*, mas acabo sempre por chegar ao ponto da abordagem mais *clássica*. O que não implica que não comece por uma abordagem mais *clássica*. (Professor A)

Nesta citação, o entrevistado explica o seu processo de abordagem do repertório, que pode ou não partir de um tema do âmbito das músicas populares, mas que terminará sempre na exemplificação dos conteúdos em trabalho com repertório erudito. Pensamos que a sua lógica, aqui, será a de que só a música erudita explora de forma mais eficaz e completa as regras, estruturas e outros conteúdos teóricos, da música tonal ocidental (A1.3).

O Professor C também fez algumas considerações acerca da Formação Musical e do ensino de música, expressando a sua satisfação com a gradual evolução a que vai assistindo no que concerne à aceitação de outros repertórios (C1.1 e 1.2). Não obstante, recusa que este abrir caminho seja um encargo exclusivo da Formação Musical ou das Classes de conjunto, afirmando que não podemos cometer o erro de encarar as áreas disciplinares de forma isolada e paralela (C1):

> Nós temos de trabalhar com uma orientação que é a mesma. Quando se fala de abertura, ela tem de sair um pouco do foro da aula de Formação Musical (…) são os próprios projetos das escolas que, se calhar, é necessário que repensem um bocadinho e criem essa abertura que não se pode restringir a uma disciplina. Não usufruiremos de resultados se trabalharmos isoladamente, deve funcionar como um todo, de uma forma mais holística. (Professor C)

Quando questionados acerca do seu conhecimento sobre a música que os seus alunos consomem, os professores A e C confessaram o seu desconhecimento (A3.1):

> Mm… Confesso que já estive mais a par do que estou agora e, sinceramente, sou eu que agora até quase que sinto repulsa quando oiço algumas coisas deles (risos) (…) nomeadamente esta fase do *funk brasileiro*, a mim não me entra lá muito no sistema. Até porque aí a questão já deixa de ser musical. Ou seja, onde é que eu quero chegar: a nível harmónico e nível melódico, este género musical, por exemplo, é tão curtinho, tão pequenino, é tão reduzido, que rapidamente se encontra exemplos fora desse género (…). (Professor A)

> Acho muito curiosa a questão que me coloca e altamente pertinente. Por exemplo, no final de cada período letivo, por hábito, quando já temos as avaliações e autoavaliações feitas, gosto de aprender um pouco com eles nessa perspetiva de perceber o que é que eles ouvem no seu dia-a-dia, qual o estilo musical com o qual eles se identificam. Confesso que acabo por me aperceber que sou desconhecedora de muita da música que se faz na atualidade e com a qual os miúdos se identificam. (Professor C)

Ainda assim, o Professor A acabou por dar uma explicação que suporta uma maior utilização da música *pop* como material pedagógico (B2.1):

> Até porque o seguimento que a música, e agora refiro-me essencialmente ao *pop* comercial, tem tomado do ponto de visto harmónico o desenvolvimento é muito curto, do ponto de vista melódico, o desenvolvimento é muito curto e há uma expansão muito grande em termos tímbricos e em termos de produção da mesma frase harmónica com diferentes— fazendo ouvir-se de diferentes maneiras. Portanto, nesse sentido a música *pop* mais recente, (…) dos últimos 20 anos, (…) acaba por ser sobre a mudança tímbrica, tem um objeto mais fácil desenvolver conhecimento e pode toda ela ser aproveitada para chegar quase ao mesmo objetivo harmónico ou fórmula harmónica. (Professor A)

Aqui, argumenta que a simplicidade harmónica e melódica característica de alguma música popular, nomeadamente aquela que os alunos consomem, acaba por ser benéfica para o "desenvolvimento de conhecimento". Temos consciência que esta caracterização é dita em tom de crítica, mas acaba por ir ao encontro daquilo que o Professor B disse, anteriormente, sobre alguns temas da música popular serem mais claros em termos harmónicos do que muita música erudita. Ressalva, no entanto, que o processo de seleção deste tipo de música deve ser executado com algum cuidado, de modo a se escolherem música que motivem os alunos, mas não os deixem num estado eruptivo e disruptivo da aula.

O Professor C, mesmo assim, demonstra vontade de conhecer estes repertórios e questiona-se acerca da pertinência da questão, refletindo sobre se o ónus recai sobre si de ir ao encontro dessa necessidade que tem sentido, visto que isso poderá produzir melhores resultados e mais motivação por parte dos seus alunos (B4.2). Também o Professor B demonstra essa vontade, mas de modo bidirecional, onde tanto os alunos e o docente partilham o seu gosto musical, numa iniciativa chamada "Audição Musical Comentada" (B4):

> Eu no início de cada ano (…) faço uma aula para eles me mostrarem aquilo que ouvem e fazermos troca de experiências e depois na última aula de cada período, quando o tempo o permite (…) eu faço as provas uma semana antes da generalidade dos meus colegas e deixo a última semana livre para uma atividade que eu costumo chamar "Audição Musical Comentada", onde mostro música, vou comentando, vou falando e peço o mesmo aos alunos. Há pelo menos 3 ocasiões num ano, em que faço isso, a primeira aula, a última do primeiro período e última do segundo. (Professor B)

Esta iniciativa, de acordo com o entrevistado, serve para quebrar a perceção coletiva e generalizada daquilo que constitui o gosto e consumo musical, tanto dos docentes, como dos alunos. Relata que todos os envolvidos saem surpreendidos com a música mostrada nessas aulas e que isso poderá estar relacionado com o perfil dos alunos que frequenta a instituição onde leciona, que considera terem interesses que não são comuns para a sua faixa etária.

Por último, achamos relevante destacar a passagem final da entrevista do Professor A, acerca da importância das preferências musicais dos alunos para o seu desenvolvimento musical e os significados que estas escolhas podem ter:

> (Pausa e suspiro) São [importantes], mas a grande batalha que eu (…) tento travar com os alunos é (pausa) fazê-los entender a música que eles ouvem e consomem. Eu entendo que, se eles perceberem a estrutura da música que consomem, se eles fizerem a racionalização da música que consomem, provavelmente vão ter um maior critério sobre a escolha daquilo que ouvem e não serem tão bombardeados pelas *playlists*, pelas rádios, pelos *youtubers* ou *whatever*. (Professor A)

Tal como foi notado em relação ao Professor B, naquilo que interpretamos como uma vontade de promover um tipo de audição musical mais crítica e criteriosa, o Professor A assume, igualmente, isso como um dos seus objetivos (B3.3). Prossegue, explicando que a manutenção do consumo musical de um aluno, mesmo depois de dadas estas ferramentas de racionalização da audição, na sua opinião, acontece por duas razões: (1) o aluno, através destes processos de compreensão musical, continua a ouvir "a mesma coisa" porque objetivamente obtém fruição da mesma e sabe justificar esta escolha com argumentos refletidos ou (2) "não conseguiu passar a fase de compreensão teórica daquilo que é a música em si".

Embora compreendamos a primeira razão enunciada, na qual o entrevistado explica que com um maior conhecimento, o aluno terá uma melhor capacidade crítica e de justificação para as suas escolhas, consideramos a segunda razão tendenciosa (A3.1). Existe uma multiplicidade de razões que contribuem para a formação do gosto de um individuo. Enquanto a compreensão das estruturas e regras da Música possa contribuir para um acrescido interesse em músicas, tendencialmente, mais complexas em vários aspetos, sejam do âmbito erudito ou popular, esse não é o único percurso que o permite, como o Professor A parece implicar.

4.3. Cruzamento de opiniões: diretores e professores

Feita esta análise do discurso dos intervenientes torna-se possível retirar algumas ilações. Tanto o Diretor A (instituição privada), como o B (instituição pública), apresentam, *a priori*, uma certa parcialidade em relação à música erudita, demonstrando-o em vários momentos da conversa quando se pronunciam sobre a música popular de forma redutora. O Diretor A, apesar de argumentar que existe uma convivência entre géneros musicais na sua instituição e que essa prática não o incomoda, a sua entrevista apresenta vários exemplos onde implicitamente nos diz que a música erudita é "superior" ou mais "refinada".

A questão que colocamos, segundo este entrevistado, parece estar sempre dominada por uma solução de extremos e nunca de meio termo, descrevendo várias vezes situações onde existe uma completa substituição de uma Música, por outra. O Diretor B, também mostrou essa preocupação, de um domínio de outros repertórios sobre o erudito, mas não aparenta ser uma das razões determinantes no seu raciocínio.

Ambos apresentam interpretações das diretivas governamentais em relação ao ensino especializado de música. O Diretor B afirma que a sua instituição é financiada para fazer com que os seus alunos prossigam estudos em música e o Diretor A, não estabelecendo uma meta tão ambiciosa, diz-nos que o financiamento que lhes é atribuído serve para o fomento da prática de música erudita. Como já temos vindo a tentar demonstrar em várias ocasiões neste documento, nenhuma das razões apresentadas se alinha com os objetivos enunciados na documentação oficial redigida pelo governo português.

Não existindo este impedimento legal, visto que os planos de estudos publicados em Diário da República (Portarias nº223-A/2018 e 229-A/2018) não especificam nenhum género musical obrigatório, não poderá ser este o argumento para a não inclusão de música *culturalmente próxima* dos estudantes nos programas das várias disciplinas. Esta interpretação poderá ser fruto também da sua própria experiência académica e profissional como músicos e como professores.

Os professores A e B, no entanto, não parecem demonstrar tanta preocupação ou reticência sobre esta temática como os diretores pedagógicos das suas instituições, afirmando utilizar repertório variado nas suas aulas, incluído repertório do consumo musical dos alunos.

O Professor B mostram interesse no fomento de uma audição crítica e ativa por parte dos seus alunos, sendo essa uma das motivações para a utilização de música que faça parte do gosto dos estudantes. Fá-lo, desconstruindo estes temas musicais de forma a que estes percebam a sua simplicidade. O Professor A também indica esse como um dos seus objetivos, apesar de afirmar que usa a música popular — principal género musical do gosto musical dos jovens e crianças em idade escolar — de forma introdutória aos conceitos musicais para, depois, atingir um nível maior de desenvolvimento, com exemplos musicais eruditos.

Como referimos, infelizmente, não foi possível entrevistar o diretor pedagógico da instituição C (ensino profissional), pelo que não teremos a oportunidade de fazer uma análise das suas palavras. Não obstante, o Professor C admite utilizar quase exclusivamente repertório erudito. Diz reconhecer uma certa tradição da disciplina de Formação Musical no que diz respeito ao tipo de repertório utilizado, que se alinha, também, com a prática

instrumental dos alunos, como justificação para a sua seleção musical. Porém, é da mesma opinião que os restantes docentes, considerando que o repertório, independentemente do género musical, é altamente adaptável aos conteúdos ensinados em Formação Musical. Foi unânime, igualmente, a possibilidade de se utilizar repertórios variados de forma transversal a todos os anos, adaptando a abordagem consoante o perfil e o nível de escolaridade da turma.

O Professor B apresenta-se como o mais proativo dos entrevistados na inclusão de outros idiomas musicais nas suas aulas, com iniciativas mais ou menos regulares no sentido de conhecer melhor os gostos musicais das suas turmas e também dar a conhecer o seu. Os professores A e C reconhecem o seu desconhecimento acerca do consumo musical dos seus alunos, mas o segundo mostra vontade e, mais importante, reconhece a necessidade de reverter esta situação, por constatar que uma abordagem pedagógica desta Música pode ser benéfica para as aprendizagens dos estudantes, reconhecendo o papel desempenhado pela Escola de valorização dos conteúdos que através desta são ensinados.

Sobre este assunto, Sacristán (2013) fala-nos do conceito de *currículo* ligado "à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar" (p.17).

Tendo esta relação em mente, segundo este mesmo autor, importa referir que a cultura selecionada para ser incluída nos conteúdos estruturantes do *currículo*, constitui uma *construção cultural especial*, exatamente por ser submetida a um processo de aprovação e seleção, que o transforma em "conhecimento escolar". É exercido, então, um poder regulador que é muitas vezes influenciado por agentes externos, existindo uma imposição de conteúdos, seja por via de manuais escolares, diretivas estatais ou por vontade dos atores decisores. Para quem está a operacionalizar e a materializar as opções tomadas que estruturam as suas vidas profissionais, estas decisões, por vezes, não são evidentes, mas são aceites. O mesmo autor acima citado, explica:

> As dimensões estruturantes se originam nas forças criadas pela tradição, que cristalizam na formação do *habitus* a partir do qual entendemos e atuamos na cultura profissional dos docentes, na forma depurada de organizar as instituições de educação, nos regulamentos ditados pelas autoridades da educação, nos materiais curriculares de uso mais frequente, na formação e nos procedimentos de seleção do professorado, etc. (Sacristán, 2013, p. 22)

Como já argumentamos, é a nossa convicção de que a exclusão do repertório *culturalmente próximo* do aluno, que temos vindo a descrever, se deve a situações deste tipo. Uma hegemonia cristalizada e incontestada, pelo menos eficazmente, dentro do ensino especializado de música.

É consonante entre os dois diretores entrevistados a visão sobre o papel que a Formação Musical poderá desempenhar na inclusão de outros repertórios, nomeadamente, do gosto e consumo dos alunos. Quando questionado acerca da possibilidade de se alargar esta atitude à prática de instrumental, a disciplina indiscutivelmente considerada a mais importante do currículo, o Diretor B argumentou que, muitos vezes, já existe uma falta de tempo para cumprir o programa atual no qual só consta repertório erudito.

Na instituição pública (B) isto constata-se principalmente entre as variantes de jazz e música erudita, e no trabalho desenvolvido por alguns professores de Formação Musical. Na instituição privada (A) parece apenas acontecer pontualmente e em disciplinas como Formação Musical ou nas Classes de Conjunto. Qualquer desvio do repertório estabelecido na aula de instrumento aparenta depender da gestão do tempo de aula pelo professor, não de forma inclusiva, mas como um acrescento. Nunca é sugerida uma verdadeira inclusão, mas sim uma integração por adição, se não for posta em causa a avaliação final do aluno. Acerca deste assunto o Professor C afirma que essa responsabilidade não pode recair nunca apenas sobre a Formação Musical, nem se pode encarar o ensino de Música como uma coleção de disciplinas isoladas.

É interessante como os problemas colocados pelo Diretor A em relação à música popular não serem partilhados pelos professores entrevistados. Qualquer discussão acerca das características potencialmente problemáticas da música popular como argumento contra a sua inclusão, seja pela abundância de síncopas, percurso harmónico atípico ou por causar certos tipos de comportamentos nos alunos, são resolvidas, essencialmente, no tipo de abordagem e estratégias de ensino escolhidas. Repetindo algo já escrito, a dificuldade reside, não no género musical, mas sim na sua pertinência pedagógica.

Dois dos professores entrevistados descrevem-se como utilizadores de vários géneros musicais nas suas aulas, com objetivos semelhantes, e o terceiro reconhece a pertinência de se discutir esta temática e sente necessidade de incluir estas *músicas* com mais regularidade. Todos reconhecem a importância que o gosto e o consumo musical dos alunos tem no seu desenvolvimento musical e pessoal, tal como nos dizem os autores já citados (Hargreaves & Marshall, 2003; North et al., 2000).

Aliás, durante nossa prática de ensino supervisionada, analisada no Capítulo 2, pudemos observar em várias ocasiões a reação positiva dos alunos em relação a repertório popular com o qual se identificaram e reconheceram. Repetindo uma ideia já referida por Henley (2018), esta discussão não deve focar-se apenas no repertório, mas o levantamento do consumo musical dos alunos (Anexo VI; Figuras 2 e 3), feito por nós, foi fundamental na

manutenção da motivação e na reversão de expectativas dos estudantes ao longo do período de lecionação.

Questionamos, no entanto, que esta posição face às questões aqui abordadas esteja presente nos restantes professores de uma forma generalizada, ou pelo menos seja operacionalizada de forma semelhante ou mais notória. Fazemos esta suposição, principalmente, devido ao testemunho dos diretores, que consideramos, com a informação que temos neste momento, serem os atores mais responsabilizáveis pela manutenção da hegemonia cultural presente no ensino artístico especializado de música.

Estas práticas mais inclusivas acontecem por vontade dos professores, fazendo parte da sua gestão curricular, de forma independente das restantes disciplinas e vista com apatia por parte das direções. Não deixa de ser relevante constatar que onde existe mais liberdade de escolha do repertorio — Formação Musical e Classe de Conjunto — também não existe um programa nacional que oriente a ação.

Concluindo, acreditamos que podem as *conceções acerca do repertório* (dimensão A), principalmente a nível das direções de escola, que influenciam e prejudicam a forma de *operacionalização* (dimensão B) de uma possível convivência entre géneros musicais *culturalmente próximos* dos alunos e cânone estabelecido. As atitudes reflexivas e de iniciativa demostradas pelos professores de Formação Musical entrevistados devem ser promovidas a nível institucional, quebrando os limites das suas salas de aula, de forma a se constituir uma saber pedagógico e profissional comum, sempre com vista no melhor aproveitamento possível dos alunos.

CODA

A prática de ensino supervisionada marcou, definitivamente, a nossa visão da disciplina de Formação Musical e do ensino especializado de Música. Este estágio, como já referimos, foi o primeiro contacto com a realidade de uma sala de aula no ensino especializado de música, no papel de professor. No início deste processo, o nosso sentimento era de esperança, talvez até um sentimento idealista de fazer a diferença. Os momentos altos do estágio representam exatamente as ocasiões em que constatamos que conseguimos chegar aos alunos, captá-los, fazê-los querer aprender música pela música, pela fruição e pelo interesse "desinteressado". Pensamos que fomos capazes de fazer algo de diferente, algo que desse relevo a essa diferença também na mente dos alunos que partilharam esta experiência connosco.

No entanto, não podemos deixar de referir aspetos que tingem esta experiência que, apesar de tudo, consideramos positiva. Na nossa opinião, o ensino especializado de música, da forma como está organizado hoje, não responde àquilo que os seus alunos procuram numa educação musical ou da prática de um instrumento.

Não afirmamos imparcialidade nesta questão e podem ser observadas várias iniciativas da nossa parte, durante o estágio, para reverter aquilo que consideramos um domínio hegemónico do repertório erudito e de práticas clássicas ou tradicionalistas nos currículos deste tipo de ensino artístico. Contudo, os alunos quando entram no 1.º grau não sabem se querem profissionalizar-se na área da música e, por isso, não devemos tratar o seu percurso académico como uma preparação para tal.

A Formação Musical está condenada à partida, quando são os próprios alunos a eliminar a expectativa de uma experiência positiva, no momento que entram na sala de aula. Como é suposto reagirmos quando os alunos nos dizem que não gostam de música "clássica", senão com uma sensação de derrota e confusão? A pergunta é simples, apesar da resposta não ser evidente: por que razão os não gostam da música que lhes é ensinada? É essa a realidade, os alunos, de uma forma geral, não gostam de ouvir a música aquilo que tocam.

Existe, de facto, um distanciamento entre a cultura escolar e a cultura de muitos dos seus alunos, e esta realidade é comum tanto no ensino geral como, em particular, no ensino formal de música. Ambas as "escolas" estão presas a modelos característicos de gerações anteriores, desatualizados e dominados por pedagogias *heteroestruturantes*. Constata-se, portanto, a necessidade de se integrar, com mais evidência, os contributos dos estudos curriculares, no âmbito das teorias pós-críticas, nos dois contextos educativos, reconhecendo-se que todos têm direito ao acesso e ao sucesso no ensino escolar e a singularidade de cada indivíduo.

Se partimos da ideia de que a cultura é um fator importante, temos de ter em consideração os múltiplos contextos e experiências que os estudantes trazem para a sala de aula. Assim, é necessário que os educadores sejam sensíveis e conhecedores da influência que a cultura tem na vida dos seus estudantes. Um Professor culturalmente responsável tem de compreender que os alunos constroem o seu conhecimento de formas variadas e distintas, baseado nos seus *backgrounds*.

A escola é um espaço-tempo de constante conflito de ideias, significados e valores. No caso da música, é particularmente relevante a dinâmica divergente, e até antagónica, entre a cultura musical da tradição ocidental europeia (a música que estudam) e a música de alguns estudantes (a música que ouvem). Isto deve-se ao facto da não abertura do currículo, nas instituições de ensino formal de música, a repertórios fora do âmbito deste cânone (McPhail, 2014).

Ao longo das nossas observações e lecionações, os momentos de maior motivação por parte dos alunos foram aqueles em que se abordou um conteúdo de maneira distinta daquilo que se faz tradicionalmente ou através da utilização de repertório conhecido pelos alunos ou *culturalmente próximo* deles. Infelizmente, estas ocasiões não passam disso — ocasiões. Nós próprios acabamos por revelar momentos de complacência ao dar uma enfâse excessiva, por exemplo, a solfejo rezado ou leituras rítmicas, que continuamos a achar serem exercícios "amusicais" e descontextualizados, algumas vezes porque a avaliação final o exige, outras como mecanismo de defesa.

Não dramatizamos, ainda assim, estes acontecimentos desproporcionadamente — a nossa inexperiência, por vezes, tomou as rédeas da ação — consideramos que possa ser uma situação normal, principalmente neste ciclo de estudos. São essas experiências menos positivas que, por um lado, nos deixam desanimados e frustrados com o "estado das coisas", mas por outro, alimentam a nossa vontade de continuar a tentar mudar e evoluir de forma a conseguirmos oferecer aquilo que muitos dos nossos alunos pretendem — uma educação musical completa que os faça gostar de fazer, partilhar e ouvir música.

É importante sublinhar que maior parte dos professores de música concorda que é importante encorajar as crianças e os jovens a experienciarem vários géneros musicais e uma variedade grande de obras, mas insiste em estratégias e repertórios mais tradicionais (Costa et al., 2018; Green, 2006; Hargreaves & Marshall, 2003). Isto foi constatado, a título de exemplo, numa das entrevistas aos professores de Formação Musical, onde este refere que apesar de reconhecer a importância do descrito, utilizava quase exclusivamente repertório erudito, perpetuando a tradição da disciplina.

Fruto da nossa análise dos discursos dos vários intervenientes, concluímos que o principal e mais flagrante motivo que dita a exclusão da música *culturalmente próxima* dos estudantes é o pensamento pejorativo em relação à música popular, neste caso, e enaltecedor do repertório erudito, umas vezes implícito e inconsciente, outras vezes explícito e frontal, alimentando uma discussão que quase sempre termina com o alargamento da dicotomia entre a cultura musical cristalizada e a excluída.

A integração de música popular no ensino formal de música pode criar inúmeras oportunidades para tornar as instituições mais inclusivas e menos centradas em valores e modelos seculares. Muito porque a música popular existe como um conjunto de estilos que ligam várias etnias, ideologias, religiões e práticas (Dunbar-Hall & Wemyss, 2000). Este processo, certamente, não será nunca pacífico ou isento de problemas. Cada "música" tem práticas e contextos distintos e, neste caso, contrários em muitos pontos. Isto não significa, contudo, que não haja espaço, em contexto formativo, para mais do que uma, mesmo que a forma de partilha de conhecimento seja díspar.

Não existe uma abordagem pedagógica universal que resulte em todos os contextos culturais e educacionais. Mas uma abordagem no sentido de incluir processos de ensino-aprendizagem musical característicos das músicas populares, a par da integração das mesmas em contextos formais, seria curricular e pedagogicamente relevante, não só no reconhecimento das vivências e experiências das crianças e dos jovens que não se identificam com a cultura dominante, mas também na transformação daqueles contextos em espaços livres, de participação ativa e crítica.

A nossa identidade profissional, que começa a agora a formar-se mais assertivamente, ficará vincada pelas experiências da prática supervisionada, pela interação com os alunos e professores no terreno, mas também com a restante comunidade escolar. É com reflexão que olhamos para o passado e expectativa para o futuro, com ânsia de saber como o caminho ainda a percorrer nos vai moldar. Ainda agora começamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e a aprendizagem* (I. Alarcão, Ed.). Porto: Porto Editora.

Apple, M. W., & Aasen, P. (2003). *The state and the politics of knowledge*. Nova York: Routledge.

Archer, M. S. (1991). Sociology for One World: Unity and Diversity. *International Sociology*, *6*(2), 131–147. https://doi.org/10.1177/026858091006002001

Arends, R. I. (2012). *Learning to Teach* (9ª). Nova Iorque: McGraw-Hill.

Arends, R. I., & Kilcher, A. (2010). Teaching for Student Learning Becoming a Master Teacher. In *Evolution*. Nova Iorque: Routledge.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. Nova Iorque: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. In *Ciências da educação* (Vol. 12). Porto: Porto Editora.

Bourdieu, P., & Nice, R. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507

Bullough, R. V. (1989). Teacher Education and Teacher Reflectivity. *Journal of Teacher Education*, *40*(2), 15–21. https://doi.org/10.1177/002248718904000204

Butler, A., Lind, V. L., & McKoy, C. L. (2007). Equity and access in music education: conceptualizing culture as barriers to and supports for music learning. *Music Education Research*, *9*(2), 241–253. https://doi.org/10.1080/14613800701384375

Carneiro, H. F., & Vieira, M. H. (2017). A disciplina de Formação Musical no ensino especializado da música português: contributos para a caraterização da sua identidade. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, (04), 145. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2769

Cook, N. (2016). *Music: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press Inc.

Costa, J. A., Pais-Vieira, L., & Pinto, I. (2018). *A ausência de outras músicas nas aprendizagens em Formação Musical*.

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Nova Iorque: Harper Perennial Modern Classics.

Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.

Dunbar-Hall, P., & Wemyss, K. (2000). The effects of the study of popular music on music education. *International Journal of Music Education*, *36*(1), 23–34. https://doi.org/10.1177/025576140003600104

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ª). Porto: Porto Editora.

Folhadela, P., Vasconcelos, A. Â., & Palma, E. (1998). *Ensino especializado da música: reflexões de escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fontana, A., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2.ª, pp. 645–672). Thousand Oaks: Sage.

Galleta, A. (2013). *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication*. Nova Iorque e Londres: New York University Press.

García, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Goehr, L. (1992). *The Imaginary Museum of Musical Works: an essay in the philosophy of music*. Oxford: Oxford University Press Inc.

Gomes, C. A. F. F. (2000). Contributos para o estudo do ensino especializado de música em Portugal (Escola Superior de Educação de Almada). Retrieved from http://dited.bn.pt/31617/2604/3154.pdf

Gonçalves, A. C. C. (2014). A prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha: um estudo de caso. Universidade Nova de Lisboa.

Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for “other” music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, *24*(2), 101–118. https://doi.org/10.1177/0255761406065471

Greer, R. D., Dorow, L. G., & Randall, A. (1974). Music Listening Preferences of Elementary School Children. *Journal of Research in Music Education*, *22*(4), 284–291. https://doi.org/10.2307/3344766

Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, *5*(3), 263–273. https://doi.org/10.1080/1461380032000126355

Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. A. R. (2002). What are musical identities, and why are they important? In *Musical identities* (pp. 1–20). Nova Iorque: Oxford University Press Inc.

Hein, E. (2016). Cultural hegemony in music education. Retrieved from http://www.ethanhein.com/wp/2016/final-paper-draft-for-learning-of-culture/

Henley, J. (2018). *A challenge to assumptions of the transformative power of music: MUSOC*. (May), 1–5. Retrieved from https://learn.rcm.ac.uk/courses/1240/pages/a-challenge-to-assumptions-of-the-transformative-power-of-music

Leach, E. E. (2009). Popular Music. In J. P. E. Harper-Scott & J. Samson (Eds.), *An Introduction to Music Studies* (pp. 188–200). Nova Iorque: Cambridge University Press.

Lei n.º 49/2005. D.R. I Série-A. 166 - 30 de agosto. , (2005).

Leite, C. (2005). *O currículo escolar e o exercício docente face aos desafios da multiculturalidade, em Portugal*. *9*(2), 1–16.

Libâneo, J. C. (2002). *Didática : Velhos e novos temas* (Vol. 22).

Lopes-Graça, F. (1931). *A Música Portuguesa e os seus Problemas* (pp. 119–15). pp. 119–15. Lisboa: Edições Cosmos.

McPhail, G. J. (2014). The right to enhancement: students talking about music knowledge in the secondary curriculum. *The Curriculum Journal*, *25*(3), 306–325. https://doi.org/10.1080/09585176.2014.913493

Middleton, R. (2002). *Studying Popular Music*. Filadélfia: Open University Press.

Middleton, R., & Manuel, P. (2001). Popular Music. *Oxford Music Online*.

Monteiro, F. (2001). Interpretação e Educação Musical. *Revista de La Lista Electrónica Europea de Música En La Educación*, *8*.

Moreira, A. F. B. (1996). Currículo, Utopia e Pós Modernidade. In C. M. F. Bittencourt (Ed.), *2.º Encontro erspectivas do Ensino de Hostória* (pp. 65–80). São Paulo: Universidade de São Paulo.

Moreira, A. F. B. (2000). Currículo, cultura e formação de professores. *Educar Curitiba*, *17*, 39–59.

North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. Nova Iorque: Oxford University Press Inc.

North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neil, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, *70*, 255–272. https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.1972.tb00541.x

Oliveira, N. M. M. (2016). *Repensar o lugar da Formação Musical no Ensino Oliveira*.

Pais-Vieira, L., Vieira, F., & Costa, J. A. (2017). Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional na formação musical. *Práticas Educativas e Supervisão Pedagógica*, 612–618.

Patacho, P. M. (2011). Práticas educativas democráticas. *Educação & Sociedade*, *32*(114), 39–52. Retrieved from http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319091003

Pedroso, F. (2003). *A disciplina de Formação Musical: Contributos para uma reflexão sobre*

o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário). Universidade do Porto.

Pedroso, F. (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais da música. *Cipem*, *6*, 5–18.

Pembrook, R. G. (1991). Exploring the Musical Side of Pop. *Music Educators Journal*.

Perrenoud, P. (2008). *Dez novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2018). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Retrieved from http://www.ccap.min-edu.pt/pub.html

Ribeiro, A. J. P., & Vieira, M. H. G. L. (2010). O Ensino da Música em Regime Articulado : Projecto de Investigação-Acção no Conservatório do Vale do Sousa. *XIX Congresso Nacional Da Associação Brasileira de Educação Musical. Políticas Públicas Em Educação Musical: Dimensões Culturais, Educacionais e Formativas.*, 1424–1434. Goiânia.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (2002). De que falamos quando falamos de competências? *Noesis*, *Janeiro/Ma*, 59–62.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Rosa, J. C. (2000). Depois de Bomtempo: A Escola de Música do Conservatório Real de Lisboa nos anos de 1842 a 1862. *Revista Portuguesa de Musicologia*, (10), 83–116.

Sacristán, J. G. (2013). O que significa o currículo? In J. G. Sacristán (Ed.), *Saberes e Incertezas sobre o Currículo* (pp. 16–35).

Santomé, J. (2004). A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica: diálogo com Jurjo Torres Santomé. *Currículo Sem Fronteiras*, *4*(2), 5–32.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1992). Formar Professores como profissionais reflexivos. *Os Professores e a Sua Formação*, 79–92.

Shehan, P. K. (1985). Transfer of Preference from Taught to Untaught Pieces of Non-Western Music Genres. *Journal of Research in Music Education*, *33*(3), 149.

https://doi.org/10.2307/3344802

Silva, E. A. da. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, *12*(12), 77–99. https://doi.org/10.4000/ras.740

Silva, T. T. D. (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3.ª). Belo Horizonte: Autêntica.

Sloboda, J., & Ford, B. (2012). What Classical Musicians Can Learn from Other Arts about Building Audiences. *Guildhall School of Music: Understanding Audiences Working Paper 2*, *2011*(February 2011), 1–12.

Stoer, S. R. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à «educação» da crise* (pp. 245–275). Retrieved from http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-Desocultando.pdf

Swanwick, K. (1988). *Music, mind, and education*. Nova Iorque: Routledge.

Swanwick, K. (1991). Music Curriculum Development and the Concept of Features. *The Journal of Aesthetic Education*, *25*(3), 147–162.

Vala, J. (2014). A ANÁLISE DE CONTEÚDO. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (16th ed., pp. 101–128). Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, A. Â. de J. F. de. (2011). *Educação Artístico-Musical : Cenas, actores e políticas*. Universidade de Lisboa.

Vieira, F. (2004). Resistir e agir estrategicamente (A pretexto de um prefácio às actas do 2º encontro do GT-PA). *2º Encontro Do GT-PA*, 9–19. Universidade do Minho.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão E Avaliação Do Desempenho Docente. In *Livro*. Retrieved from http://files.avaliacao-externa.webnode.pt/200000021-b8fb0b9f74/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf

Legislação consultada

Decreto nº 23:577 de 1934

Decreto de Lei nº 5/546

Decreto-Lei n.º 310/83 e 352/93

Decreto-Lei nº 344/90

Decreto-Lei n.º 74/2004

Decretos-lei nº 139/12 e 225/12

Decreto-lei nº 55/2018

Portaria n.º 691/2009

Portaria nº 1550/2002

Portaria nº 223-A/2018 e 229-A/2018

Portaria nº 693/98

ANEXOS

\

ANEXO I – PROJETO EDUCATIVO DO CONSERVATÓRIO DE VILA DO CONDE

Conservatório de Música de Vila do Conde

Projeto Educativo

Associação para Defesa do Artesanato e Património de Vila do Conde

Triénio 2018 | 2021

ÍNDICE

1. O concelho de Vila do Conde 5
1.1 Enquadramento geográfico
1.2 Enquadramento sócio-económico e cultural
1.3 Rede Escolar
1.3.1 Estabelecimentos de Ensino Pré-Primário e 1.º Ciclo
1.3.2 Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos
1.3.3 Escolas Secundárias
1.3.4 Ensino Superior
1.3.5 Outras Entidades Formadoras

2. O Conservatório de Música de Vila do Conde 8
2.1 Historial
2.2 Instalações e Equipamentos

3. Caraterização da Comunidade Educativa 17
3.1 Corpo discente
3.2 Corpo docente
3.3 Corpo não docente

4. Estruturação Organizacional 18
4.1 Organograma
4.2 Conselho Pedagógico
4.3 Direção Administrativa
4.4 Conselho Fiscal

5. Organização Curricular 21
5.1 Curso de Iniciação em Música
5.2 Curso Livre
5.3 Cursos Básico e Secundário de Música
5.3.1 Cursos Básico e Secundário de Música em regime articulado
5.3.2 Cursos Básico e Secundário de Música em regime supletivo

6. Plano de Ação 26
6.1 Introdução
6.2 Princípios e valores
6.3 Finalidades
6.4 Conteúdos curriculares
6.5 Interdisciplinaridade
6.6 Finalidades
6.7 Objetivos

7. Medidas para a promoção do sucesso escolar 41

8. Interação com a comunidade 43

9. Avaliação do projeto educativo 46

10. Anexos 47
Anexo I – Gráficos relativos ao corpo discente
Anexo II – Plano de Estudos
Cursos Básicos de Música
Cursos Secundários de Música
Anexo III – Conteúdos programáticos da disciplina de instrumento
Anexo IV – Conteúdos programáticos da disciplina de Análise e Técnicas de Composição
Anexo V – Conteúdos programáticos da disciplina de História da Cultura e das Artes
Anexo VI – Conteúdos programáticos da disciplina de Formação Musical
Anexo VII - Conteúdos programáticos da disciplina de Opção
Anexo VIII - Conteúdos programáticos da disciplina de Classe de conjunto

1. O concelho de Vila do Conde

1.1 Enquadramento geográfico

O município de Vila do Conde localiza-se no noroeste de Portugal, integrando o distrito do Porto e a Área Metropolitana do Porto. Confronta a Norte com o concelho da Póvoa de Varzim, a Este com os concelhos de Vila Nova de Famalicão, Trofa e Maia, a Sul com o concelho de Matosinhos e a Oeste com o Oceano Atlântico.
Com uma população residente de 79.533 habitantes[1], o concelho de Vila do Conde é composto por 21 freguesias, das quais 7 uniões de freguesias.

1.2 Enquadramento socioeconómico e cultural

A evolução da estrutura produtiva do concelho de Vila do Conde acompanha as tendências registadas nas economias modernas. O setor terciário é um setor produtivo que se encontra em expansão.
No que se refere a equipamentos de âmbito cultural, a cidade dispõe da Alfândega Régia e Nau Quinhentista, do Auditório Municipal, da Biblioteca Municipal José Régio, da Casa José Régio, do Centro de Memória, do Centro Municipal de Juventude, do Museu das Rendas, do Solar de S. Roque e de um Teatro Municipal.

1.3 Rede Escolar

1.3.1 Estabelecimentos de Ensino Pré-Primário e 1.º Ciclo

Existem, atualmente, 38 escolas que cobrem o ensino pré-primário e o 1.º ciclo do ensino básico. Estas quase quatro dezenas de escolas distribuem-se por quatro agrupamentos: Agrupamento de Escolas Dr. Carlos Pinto Ferreira, Agrupamento de Escolas D. Pedro IV, Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches e Agrupamento de Escolas Frei João. Cada um destes agrupamentos estrutura-se de acordo com a seguinte tabela:

[1] De acordo com os dados dos Censos 2011.

AGRUPAMENTO VERTICAL	JARDIM DE INFÂNCIA (JI)	ESCOLA BÁSICA 1.º CICLO (EB1)	EB1 / JI
Dr. Carlos Pinto Ferreira	-	-	6
D. Pedro IV	1	-	18
D. Afonso Sanches	3	3	3
Frei João	-	-	4
TOTAIS	**4**	**3**	**31**

1.3.2 Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos

O concelho dispõe de cinco escolas dos 2º e 3º Ciclos do ensino básico. As escolas EB2,3 Frei João e EB2,3 Júlio-Saúl Dias situam-se na sede do concelho, enquanto as escolas EB2,3 D. Pedro IV, EB2,3 Dr. Carlos Pinto Ferreira e EB2,3 "A Ribeirinha", estão localizadas em Mindelo, Junqueira e Macieira, respetivamente.

1.3.3 Escolas Secundárias

Localizadas na sede do concelho, encontram-se as duas escolas do ensino secundário: Escola Secundária José Régio e Escola Secundária D. Afonso Sanches. Ambas as escolas ministram o 3º ciclo do Ensino Básico.

1.3.4 Ensino Superior

Estão representadas no concelho duas instituições do ensino superior: o Campus Agrário de Vairão, polo da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, e as ESHT – Escola Superior de Hotelaria e Turismo e a ESMAD – Escola Superior de Media, Artes e Design pertencentes ao Instituto Politécnico do Porto (I.P.P.).

1.3.5 Outras Entidades Formadoras

Existem no concelho outras entidades que conferem habilitação profissional: a Escola Profissional de Vila do Conde, a Escola de Rendas, o CESAE - Centro de Serviços e Apoio a Empresas, a FOR-MAR - Centro de Formação Profissional das Pescas e do Mar e o Centro de Formação Profissional Agrícola de Vairão.

2. O Conservatório de Música de Vila do Conde

2.1 Historial

Inicialmente denominada Academia de Música de S. Pio X, esta instituição do ensino de música iniciou a sua atividade no ano letivo de 1981/82, fruto de uma iniciativa conjunta entre o professor David Ferreira de Oliveira, primeiro Diretor Pedagógico, e do Pe. Arlindo Chaves Torres, que assumiu as funções de Diretor Administrativo.

As suas primeiras instalações foram no Centro Paroquial "Pe. Porfírio Alves", da Paróquia de S. João Batista, em Vila do Conde, mas a forte implantação na sociedade vila-condense fez com que este edifício se tornasse demasiado pequeno para os muitos alunos que nela procuraram ensinamentos especializados em música, quer provenientes de Vila do Conde, como de concelhos limítrofes. Foi já sob a direção técnico-pedagógica de Teresa Rocha, professora na escola desde a sua fundação, e que assumiu estas funções no ano letivo de 1987/88, que as instalações passaram provisoriamente para o recém-criado Museu das Rendas de Bilros, em 1990, para cinco anos mais tarde se estabelecer definitivamente nas instalações do Centro Municipal de Juventude de Vila do Conde. O organograma diretivo da escola viria a fixar-se em 1991 com a instituição da Fundação Dr. Elias de Aguiar, criada e integralmente subsidiada pela Câmara Municipal de Vila do Conde, e da qual faziam parte a Paróquia de S. João Baptista de Vila do Conde e a Direção Pedagógica da Academia. Posteriormente, por imposição do XX Governo Constitucional de Portugal, a Fundação Dr. Elias de Aguiar teve de ser extinta, passando a Academia de Música de S. Pio X a ser tutelada pela Associação para Defesa do Artesanato e Património de Vila do Conde.

No dia 31 de outubro de 2014, a Academia de Música de S. Pio X de Vila do Conde, já sob a Direção Pedagógica dos Professores Aires Pinheiro e Nuno Oliveira, passou a ser designada por Conservatório de Música de Vila do Conde através do despacho exarado por Sua Excelência o Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar João Casanova de Almeida, conforme os termos do número 3 do artigo 28º do Decreto-Lei nº 152/2013, de 04 de novembro.

Os sucessos pedagógicos alcançados ao longo dos 37 anos de existência desta instituição, assentam em dois pilares de funcionamento. Em primeiro lugar, as atividades curriculares que permitem aos alunos apresentarem-se mensalmente em

audições escolares e/ou de classe, bem como a realização de recitais a solo no final de cada ciclo de aprendizagem, promovendo a necessária concorrência saudável entre os membros de cada classe instrumental. Estas atividades incluem ainda a apresentação em concertos trimestrais, onde às apresentações a solo se juntam o intenso trabalho em música de conjunto. A este propósito desenvolveram-se os grandes grupos instrumentais: Orquestra de cordas, Orquestra de Câmara, Orquestra de Guitarras; Orquestra Orff, Ensemble de Flautas Transversais e mais recentemente, uma Orquestra de Sopros. Manteve-se ainda o trabalho coral, com os coros de Iniciação em Música e os coros dos Cursos Básico e Secundário.

Foi precisamente imbuído no espírito de partilha de experiências musicais em conjunto, que envolvendo praticamente todos os alunos da escola se levou a cena, na íntegra, a Ópera infantil "As Quatro Portas do Céu" do compositor Eduardo Patriarca, também ele docente na escola. Este projeto teve um caráter multidisciplinar e globalizante, envolvendo vários grupos de trabalho de professores responsáveis por todas as partes necessárias, tais como, encenação, figurinos, cenografia e construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis.

Destacam-se também neste âmbito a produção das operetas "À procura de um Pinheiro" e "Em busca de Sto. António" da autoria de José Carlos Godinho, a colaboração com o grupo "*Drumming*" da Casa da Música sob direção de Miquel Bernat, a experiência de Rock Sinfónico em colaboração com a banda de rock "*Sketch*" e os vários concertos integrados nas Festas da Cidade, nomeadamente as festividades sãojoaninas.

Embora sublinhando a importância incontornável do contexto de aula para o desenvolvimento das competências musicais dos alunos do Conservatório, acreditamos que o desenvolvimento integral dos mesmos não se extingue dentro da sala de aula, mas, antes pelo contrário, necessita de uma continuada vivência musical para se expandir e desenvolver de forma plena. Assim se enquadra a grande envolvência extracurricular existente praticamente desde a fundação da Escola.

Em 1988, nasceram os Cursos de Aperfeiçoamento Musical de Vila do Conde, que começando por mexer no panorama pedagógico musical, internacionalizaram-se em 1990, e funcionam ininterruptamente até aos dias de hoje, na semana de interrupção letiva da Páscoa. Com estes cursos nasceram também os Ciclos de Concertos,

responsáveis por trazer a Vila do Conde músicos e conjuntos altamente conceituados nacional e internacionalmente. São os casos de Vitaly Margulis, Paulo Gaio Lima, Jorge Peixinho, Miguel Borges Coelho, António Saiote, Opus Ensemble, Segreis de Lisboa, Orquestra Nova Filarmonia, Orquestra do Porto (Régie Cooperativa), Orquestra do Norte, Trio Tritonus, Ensemble de Clarinetes, Grupo de Música Contemporânea de Lisboa, Pedro Bonet, José Oliveira Lopes, entre muitos outros. Este ciclo de concertos foi repensado na sua estrutura dando origem a um evento com maior destaque denominado de S.I.M.E. – Semana internacional de Música Erudita. À semelhança dos Ciclos de Concertos, tem proporcionado à comunidade local a fruição de eventos de elevado nível artístico.

No sentido de chegar mais próximo das plateias infantis, em junho de 1995 a escola iniciou, a título de experiência pedagógica, uma série de audições cujo público alvo são os alunos das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Vila do Conde (incluindo as freguesias), denominado "Audição Pequenos Músicos". O seu amadurecimento levou à criação de "O Bichinho da Música", uma semana de concertos em que o programa é composto apenas por execuções dos alunos mais novos da escola, e dirigidos exclusivamente para os elementos das escolas de ensino básico convidadas. A criação de rotinas de execução em concerto nos alunos mais novos, juntamente com a promoção das classes instrumentais existentes na escola, bem como o desenvolvimento da cultura musical erudita nos assistentes a cada concerto, foram o mote para a estabilização de um projeto que ganhou nos últimos anos contornos didáticos, com o uso de projeções multimédia acerca de diversas temáticas musicais. Para além disso, no sentido de fomentar desde cedo o gosto pela aprendizagem musical, com todas as vantagens no desenvolvimento cognitivo e emocional que lhe são inerentes, o espectro do "Bichinho da Música" alargou-se em 2001, abrangendo as classes pré-escolares dos jardins de infância da cidade. Nesse sentido, professores e alunos do Conservatório deslocam-se trimestralmente a esses locais, a fim de realizarem atividades com as crianças, colocando-as em contacto direto com a experimentação sensorial com os instrumentos ministrados na Escola originando assim, o evento conhecido atualmente como "O Bichinho da Música" – Semana de concertos didáticos.

Mantendo o princípio de proporcionar a toda a comunidade escolar, em particular, e à cidade, em geral, atividades culturais de grande riqueza cultural, a escola transformou Vila do Conde numa cidade *Harmos*. O princípio orientador da criação do *Harmos Festival*, em 2006, juntar numa semana de atividades os melhores instrumentistas das mais prestigiadas escolas superiores de música da Europa, enquadrou-se facilmente nos mesmos princípios qualitativos que orientam as atividades do Conservatório. Nesse sentido, em 2010 criou-se a *Harmos Festival Orchestra*, formação que se apresentaria no Auditório Municipal e no ano seguinte, no Teatro Municipal, sob a direção de António Saiote.

Numa óptica de estímulo à excelência e de proporcionar a aferição do nível de desenvolvimento musical dos alunos, a escola promove desde 2003 o Concurso Interno de Guitarra. Durante uma década promoveu igualmente o Concurso de Piano "Marília Rocha" que iniciou a nível interno mas que rapidamente alargou o seu âmbito ao território nacional. Este concurso também cumpriu um objetivo dos seus estatutos, realizando anualmente encomendas de obras a compositores portugueses, no sentido de ampliar o repertório para os instrumentos em causa e, ao colocar essas peças como repertório obrigatório nas diferentes faixas etárias em prova, possibilitar um alargamento da consciencialização estética do público e seus intérpretes para as sonoridades atuais.

É também esta premissa que esteve por detrás da realização anual de um concerto de música contemporânea, sendo convidados intérpretes de excelência para realizar concertos com programas exclusivamente dedicados ao repertório dos últimos 50 anos, com e sem suporte electrónico, gravado e/ou em tempo real.

Da mesma forma, têm sido organizados concertos de música antiga onde os nossos alunos têm a oportunidade de percecionar a sonoridade que emana de instrumentos de épocas mais ancestrais como a barroca e medieval.

Também os professores realizam atuações para a comunidade escolar, pautando-as com uma permanente preocupação pedagógico-didática e que se manifestam nas seguintes vertentes: concertos que visam o enriquecimento da cultura musical do público em geral e dos alunos do Conservatório em particular; concertos temáticos,

cujos temas procuram dar a conhecer o património musical de determinado período da História da Música, de determinado país, ou ainda a importância da música como veículo multicultural; organização de ateliers e palestras dedicados aos instrumentos ministrados no Conservatório e outras temáticas.

Com a finalidade de proporcionar à comunidade educativa em particular e à cidade em geral a fruição regular de concertos por músicos profissionais o Conservatório iniciou no ano letivo 2016/2017 a rúbrica "Sextas às Sete" – concertos didáticos que trazem a Vila do Conde, com periodicidade mensal, profissionais de destaque no âmbito da música erudita como Artur Caldeira, Ricardo Rocha, Miguel Amaral, Luís Meireles, Luís Ribeiro, Rosgard Lingardsson, António Oliveira, Isolda Crespi Rubio, Janete Santos, Nuno Meira, Américo Martins, Raquel Lima, Clara Saleiro, entre muitos outros.

Tendo em vista a necessidade de criar um espaço onde os jovens intérpretes em lançamento de carreira ou em formação, possam mostrar o seu trabalho à sociedade demos início no ano letivo 2016/2017 a rúbrica Conservatório COM VIDA.
Esta iniciativa teve repercussão a nível internacional, tendo sido reconhecida recentemente pela BID – *Business Initiative Directions* que nomeou este evento para o Prémio Internacional Arch of Europe for Quality and Technology, na categoria Ouro.

A garantia de qualidade do ensino ministrado é comprovada pelos muitos alunos de sucesso que passaram pelo "filtro" musical desta instituição do ensino de música. Dos mais sucedidos no universo musical, destacam-se: Manuela Azevedo, vocalista da banda Clã; Mafalda Ferreira Nejmeddine, (cravo) licenciada pelo Conservatório Superior de Paris, Mestre em Estudos da Criança pela Universidade do Minho e Doutorada pela Universidade de Évora; Paulo Oliveira, (piano) Bacharel pela Escola Superior de Música de Lisboa, Mestre pela Escola Superior de Música de Lisboa e Doutorado pela Universidade de Kansas City, na classe de Sequeira Costa; Raul da Costa, (piano) vencedor de vários prémios nacionais e internacionais, com Licenciatura e Mestrado pela Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.
Outra das virtudes de continuidade de ensino de excelência é ainda a permanência nos seus quadros de professores que realizaram a sua formação de nível básico e/ou

secundário na instituição. Atualmente são os casos de: Aires Pinheiro (guitarra) – Licenciado pela Escola Superior de Artes do Espetáculo do Porto (ESMAE), Mestre em Ensino de Música – guitarra, pela Universidade de Aveiro, onde se encontra em estudos de Doutoramento em Música – Estudos em Performance; António Oliveira (violoncelo) - Licenciado em violoncelo pelo Instituto de Estudos Transdisciplinares de Viseu "Jean Piaget" (ISEIT) e Mestre em Ensino de Música – violoncelo pela Universidade do Minho, Isabel Silva (Formação Musical) – Licenciada pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC), Mestre em Música pelo Instituto de Estudos Transdisciplinares de Viseu "Jean Piaget" (ISEIT), José Luís Postiga (Formação Musical) – Doutorado em Música – ramo de Composição, Licenciado e profissionalizado em Ensino de Música – Área Específica de Composição, Assistente Convidado na Licenciatura em Música da Universidade de Aveiro; Márcio Silva (guitarra portuguesa) Curso Complementar com Habilitação Própria ao abrigo da Portaria nº 294/84, de 17 de Maio, conjugado com o despacho nº 76/SEAM/85, de 9 de Outubro, ou o despacho nº 65/SERE/90, de 23 de Outubro; Morgana Guimarães – Licenciada em Educação Musical pela ESE do IPP e Mestre em Ensino de Música – variante Formação Musical pela ESE/ESMAE do IPP; Nuno Oliveira (piano) – Licenciado pela Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto (ESMAE), profissionalizado, pós-graduado em Estudos da Criança pela Universidade do Minho e Mestre em Ensino de Música – variante Formação Musical e Teresa Bento (piano) – Licenciada pela ESMAE e profissionalizada.

Porque desejamos um Conservatório de portas abertas ao meio circundante e recetivo a novas experiências, têm-se estabelecido, sempre que possível, intercâmbios com outras escolas e com instituições culturais, quer portuguesas, quer estrangeiras, complementando desta forma o plano curricular dos nossos alunos. A título de exemplo, refiram-se os Concertos pelo Património, os quais, em parceria com a Câmara Municipal de Vila do Conde e o Círculo Católico de Operários, divulgaram o património arquitectónico eclesiástico do Concelho de Vila do Conde e facilitaram o acesso a eventos culturais a públicos mais carenciados.

É nossa intenção continuar a realizar ações que se traduzam no desenvolvimento de sensibilidades para formas culturais elaboradas, no âmbito da educação pela arte. Em

síntese, continuamos a construir uma Escola de Ensino Especializado de Música voltada para o futuro e que vá ao encontro das necessidades culturais dos mais jovens e do público em geral, contribuindo, dentro do nosso espaço de influência, para desenvolver a nossa cultura musical.

2.2 Instalações e Equipamentos

O CMVC encontra-se sedeado no Centro Municipal de Vila do Conde desde 1995 em instalações cedidas, pela Câmara Municipal de Vila do Conde, através de contrato de comodato.

Existem 15 salas dedicadas à formação, das quais 4 estão afetas às disciplinas de classe de conjunto, formação musical, baixo contínuo, acompanhamento e improvisação, análise e técnicas de composição e história da cultura e das artes. As restantes 11 salas são destinadas à disciplina de instrumento. Possui ainda 2 salas destinadas aos serviços administrativos e um gabinete afeto à Direção Pedagógica.

Existe também um auditório onde se realizam as audições e concertos constantes no Plano Anual de Atividades.

Todos estes espaços possuem iluminação natural e arejamento direto ao exterior, bem como aquecimento e iluminação elétrica.

As instalações contam ainda com um espaço dedicado a arquivo morto, e outro utilizado como biblioteca. Dispõe ainda de uma mediateca e um pátio/logradouro dos quais os nossos alunos podem usufruir nos intervalos.

Existe ainda um elevador para possibilitar o acesso a pessoas com dificuldades motoras.

A escola encontra-se ainda equipada com um variado leque instrumental dos quais constam 16 pianos (dos quais 3 são de cauda), 1 clavinova, 1 cravo, 1 acordeão, 7 guitarras, 2 guitarras portuguesas, 11 violoncelos, 38 violinos, 7 violas d'arco, 12 clarinetes, 14 flautas transversais, 21 flautas de bisel, 2 tubas, 2 bombardinos, 4 trombones, 4 trompetes, 3 trompas, 3 saxofones alto, 3 saxofones tenor, 1 caixa de

rufo, 1 tarola, 1 bombo, 4 timbales, 10 xilofones, 5 metalofones, 3 jogos de sinos, bem como diversos instrumentos de altura indefinida.

Dispõe ainda de 2 LCD, projetor de dados, impressora/fotocopiadora, 8 computadores (dos quais 2 são portáteis), 4 telefones fixos e 3 telemóveis, 1 máquina de filmar e uma máquina fotográfica.

2.2.1 Caracterização das Instalações e Equipamentos

Áreas Sociais – Sanitários/balneários

As instalações dispõem de sanitários no rés-do-chão e 1º andar e de balneários no 2º andar.

Arquivo morto

Neste espaço encontram-se arquivados documentos desde a fundação da escola.

Auditório

O auditório do CMVC é o salão de festas do Centro Municipal de Juventude, instalações onde se encontra instalada a escola.

Biblioteca

A Biblioteca do Conservatório de Música de Vila do Conde está equipada com livros que contêm literatura diversa e literatura especializada.

Integra ainda, o espólio literário do flautista Luís de Boulton.

Mediateca

A mediateca encontra-se equipada com livros de literatura diversa, computadores, LCD bem como revistas e jornais diários.

Pátio/Logradouro

O pátio/logradouro é um espaço amplo, ao ar livre, completamente fechado ao exterior conferindo a segurança necessária aos nossos alunos.

Salas dedicadas à disciplina de instrumento

Todas as salas estão equipadas com pianos verticais, estantes para partituras, cadeiras, mesas, espelhos e armários.

A escola possui ainda diversos instrumentos que são frequentemente emprestados e/ou alugados aos alunos, mediante termo de responsabilidade.

Salas dedicadas às disciplinas de classe de conjunto e de ciências musicais

Todas as salas dispõem de mesas, cadeiras, quadros pautados, aparelhagem de som, pianos verticais e/ou *clavinova*, estantes para partituras e armários.

Paralelamente a escola dispõe ainda de dois LCD de grande formato, máquina de gravação áudio vídeo, projetor de dados e computadores, que podem ser utilizados no âmbito da atividade letiva e extraletiva da escola.

Serviços Administrativos

Os serviços administrativos situam-se no rés-do-chão ocupando 2 salas contíguas e com passagem entre si.

Ambas as salas possuem iluminação natural e arejamento direto ao exterior bem como aquecimento e iluminação elétrica.

3. Caraterização da Comunidade Educativa

3.1 Corpo discente

No ano letivo de 2017-18 estão inscritos no Conservatório de Música de Vila do Conde 260 alunos, distribuídos pelos regimes de frequência que vigoram na escola: articulado, supletivo e livre, financiados conforme o estabelecido na Portaria nº 224-A/2015 de 29 de julho de 2015 com as alterações exaradas na Portaria nº 140/2018 de 16 de maio (vêr anexo I). Enquadrados pelas Portarias nº 225/2012 de 30 de julho e 243-B/2012 de 13 de agosto, frequentam o Conservatório de Música de Vila do Conde, em regime articulado, alunos provenientes dos agrupamentos de escolas Frei João de Vila do Conde, D. Afonso Sanches e escola não agrupada Secundária José Régio.

Frequentam ainda o Conservatório alunos em regime supletivo provenientes do agrupamento de escolas D. Pedro IV de Mindelo, das escolas secundárias não agrupadas Eça de Queirós e Rocha Peixoto na Póvoa de Varzim, bem como, das escolas do ensino particular e cooperativo, Externato Ribadouro no Porto e Colégio de Amorim na Póvoa de Varzim.

3.2 Corpo docente

No ano letivo de 2017/18 o corpo docente do Conservatório de Música de Vila do Conde conta com 18 professores. Destes, 15 possuem habilitação profissional para a docência (83,3%), 2 habilitação própria (11,1%) e 1 outras habilitações-frequência do Mestrado em Ensino de Música (5,6%).

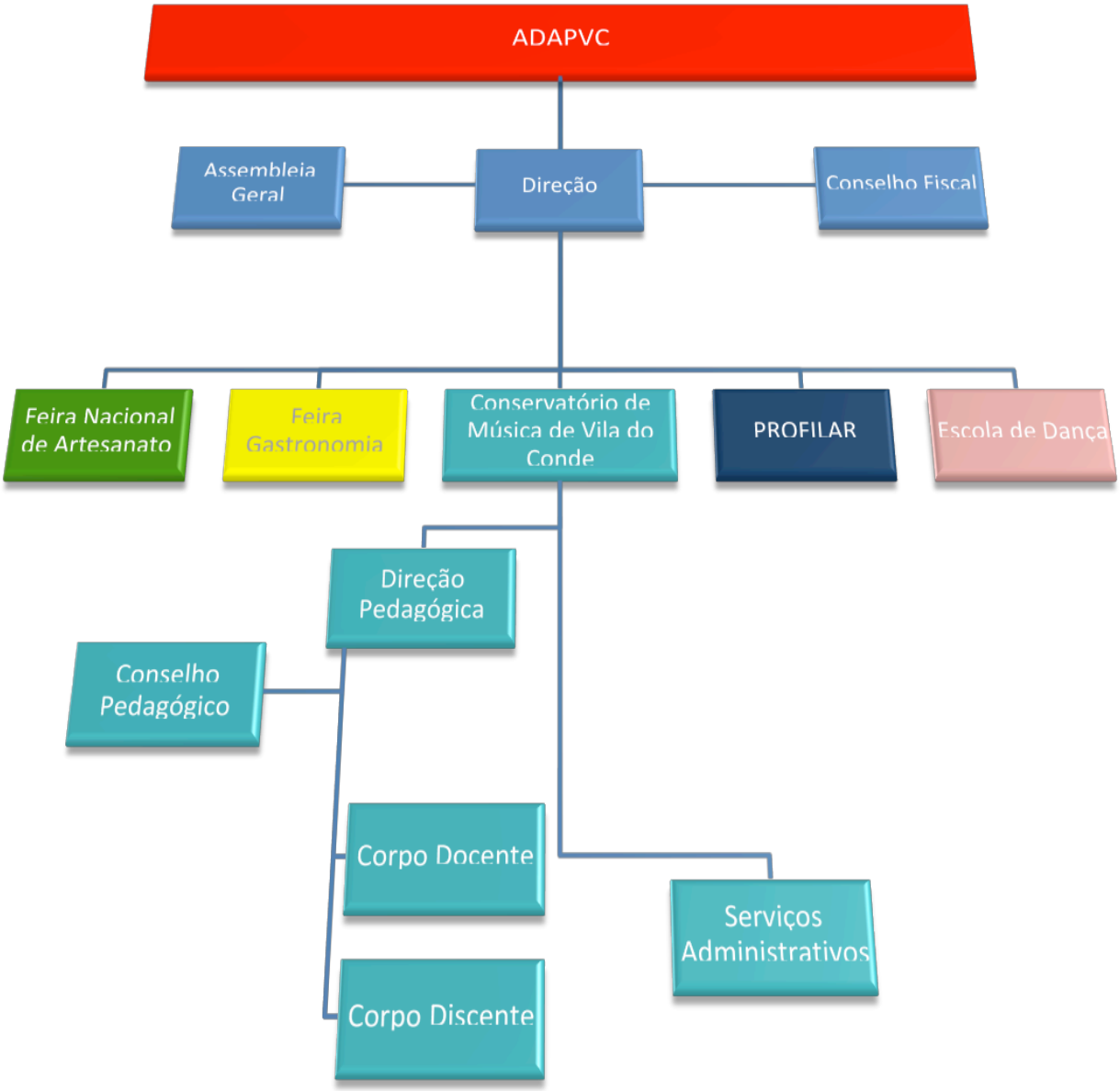
Trata-se de um corpo docente estável, onde 100% dos docentes estão vinculados à instituição através de contrato definitivo de trabalho.

3.3 Corpo não docente

No ano letivo de 2017/18 o corpo não docente do Conservatório de Música de Vila do Conde é constituído por três funcionárias, classificadas segundo o CCT entre a AEEP e a FNE, o SINAP, o SINDEP, o SITRA, o SITESE, o SINDITE e o SNAS na categoria R - Técnicos.

4. Estruturação Organizacional

4.1 Organograma



4.2 Conselho Pedagógico

Tomam assento no Conselho Pedagógico, a Direção Pedagógica, que o preside, o coordenador de cada um dos departamentos disciplinares e o coordenador de atividades.

4.3 Direção Administrativa

Cabe à Direção Pedagógica em conjunto com a Direção da Associação para Defesa do Artesanato e Património de Vila do Conde tratar dos assuntos administrativos do Conservatório.
A composição da Direção Administrativa no ano letivo de 2017/18 é a seguinte:

Direção Pedagógica:
- Aires Joaquim da Maia Pinheiro;
- Nuno Filipe Cruz Santos Oliveira.

Direção da Associação para Defesa do Artesanato e Património de Vila do Conde
- Presidente – António José Lima Saraiva Dias;
- Vogal – Carlos Joaquim Carvalho de Barros Laranja;
- Vogal – José Eduardo Azevedo Gonçalves Moreira.

A Direção Pedagógica é confiada, por homologação do Ministério de Educação, mediante parecer do corpo docente do Conservatório de Música e parecer da Associação para Defesa do Artesanato e Património de Vila do Conde, a uma Direção Colegial, competindo-lhe a responsabilização pela gestão de todos os assuntos referentes ao Conservatório, segundo o estabelecido no artigo 9º do Regulamento Interno do Conservatório de Música de Vila do Conde.
A Direção da Associação é eleita pela Assembleia Geral, sendo composta por um presidente e dois vogais aos quais compete administrar, dirigir e representar a associação, conforme descrito pelos artigos 5º e 6º dos estatutos da Associação para Defesa do Artesanato e Património de Vila do Conde.

4.4 Conselho Fiscal

- Presidente – Duarte Nuno Figueiredo Leite de Sá;

- Vogal – Rogério Manuel Torres Ribeiro;

- Vogal – José Manuel Carvalho de Barros Laranja.

O Conselho Fiscal é composto por três elementos, eleitos pela Assembleia Geral da Associação, competindo-lhes a fiscalização de todos os atos que se possam repercutir na situação financeira da Associação, conforme os artigos 5º e 7º dos estatutos da mesma.

5. Organização Curricular

5.1 Curso de Iniciação em Música

O Curso de Iniciação em Música, previsto na portaria nº 225/2012, de 30 de julho, posteriormente retificada pela Declaração de Retificação nº 55/2012 de 28 de setembro, destina-se a alunos inscritos no 1º ciclo do ensino básico, provenientes de escolas da rede pública ou do ensino particular e cooperativo.

A frequência do Curso de Iniciação em Música, com a conclusão do 1º Ciclo do Ensino Básico, permite aos alunos o acesso ao Curso Básico de Instrumento mediante a realização de uma prova de seleção nos termos do nº 2, do artigo 8º, da portaria nº 225/2012, de 30 de julho.

O plano de estudos tem uma duração global de 135 minutos semanais, repartidos pelas disciplinas de classe de conjunto (45 minutos), formação musical (45 minutos) e instrumento (45 minutos).

5.2 Curso Básico de Música

O Cursos Básico de Música é um curso do EAE – Ensino Artístico Especializado, previsto na portaria nº 225/2012, de 30 de julho, posteriormente retificada pela Declaração de Retificação nº 55/2012 de 28 de setembro, financiado pelo Ministério da Educação. Este curso é destinado aos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, dividindo-se em dois regimes de frequência: articulado e supletivo.

O plano de estudos relativo à sua área vocacional tem uma duração global de 315 minutos semanais, repartidos pelas disciplinas de classe de conjunto (90 minutos), formação musical (135 minutos) e instrumento (90 minutos).

Destaque-se que os 45 minutos, a ser integrados na componente de Formação Vocacional, para além dos tempos letivos mínimos constantes em cada disciplina, estão, por decisão do Conselho Pedagógico, inseridos na carga letiva atribuída à disciplina de formação musical.

5.2.1 Curso Básico de Música em Regime Articulado

O Curso Básico de Música em Regime Articulado, enquadrado legalmente pela portaria nº 225/2012, de 30 de julho, é dirigido aos alunos matriculados em escolas da rede pública.

Em conformidade com a supracitada portaria, podem ser admitidos no curso básico de música, em regime de ensino articulado, os alunos que ingressam no 5º ano de escolaridade e se encontram inscritos numa escola pública do ensino genérico.

Esta admissão está condicionada à prestação prévia de uma prova de seleção, nos termos do artigo 8º da portaria acima referida. O plano de estudos do Curso Básico de Música para os alunos matriculados em regime articulado consta no ponto 8.2.1 do Anexo II deste Projeto Educativo.

A mesma portaria, prevê ainda nº 6 do seu artigo 8º que possam ser admitidos alunos no 6º, 7º e 8º anos de escolaridade, desde que o desfasamento entre o ano de escolaridade frequentado e o ano/grau de qualquer das disciplinas da componente de formação vocacional não seja superior a um ano e mediante a elaboração de planos especiais de preparação e recuperação que permitam a progressão nas disciplinas da componente de formação vocacional, com vista à superação do desfasamento existente no decurso do ano letivo a frequentar.

5.2.2 Curso Básico de Música em regime supletivo

O Curso Básico de Música em regime supletivo, enquadrado legalmente pela Portaria nº 225/2012, de 30 de julho, é dirigido aos alunos matriculados em escolas da rede pública ou da rede do ensino particular e cooperativo.

Podem ser admitidos alunos em qualquer dos anos do Curso Básico de Música lecionado em regime supletivo. Esta admissão está condicionada à realização de provas específicas, nos termos do nº 7 do artigo 8º da Portaria nº 225/2012 de 30 de julho.

A citada Portaria prevê ainda, no ponto 8 do seu artigo 8º, a admissão de alunos a este regime sem a realização de provas infra referidas, desde que, não sejam alvo de financiamento público.

O plano de estudos do Curso Básico de Música para os alunos matriculados em regime supletivo é constituído, exclusivamente, pela componente de formação vocacional constante no ponto 8.2.1 do Anexo II deste Projeto Educativo.

Os alunos que frequentam o Curso Básico de Música em regime supletivo, que obtenham aproveitamento em todas as disciplinas da componente de formação vocacional têm direito a um diploma e certificado dos referidos cursos mediante comprovativo da certificação do 9º ano de escolaridade.

5.3 Curso Secundário de Música

O Curso Secundário de Música, previsto na Portaria nº 243-B/2012, de 13 de agosto, posteriormente alterada pelas Portarias nº 419-B/2012 de 20 de dezembro, nº 59-B/2014 de 7 de março e nº 165-A/2015 de 3 de junho é uma opção formativa financiada pelo Ministério da Educação, destinada aos alunos que vão ingressar num curso secundário. Estes cursos são disponibilizados em dois regimes de frequência: articulado e supletivo.

O plano de estudos relativo às suas componentes de formação Científica e Técnica-Artística tem uma duração global de 585 minutos semanais no 10º ano e de 630 minutos semanais no 11º e 12º anos, sendo atribuídos 360 minutos semanais à componente de formação Científica e 225 minutos semanais à componente de formação Técnico-Artística no 10º ano, aumentando para 270 minutos semanais no 11º e 12º anos.

Este tempo semanal é distribuído pelas disciplinas de Análise e Técnicas de Composição (135 minutos), História da Cultura e das Artes (135 minutos) e Formação Musical (90 minutos) – relativas a componente de formação Científica, sendo a componente de formação Técnico-Artística constituída pelas disciplinas de Classe de Conjunto (135 minutos), Instrumento (90 minutos) e Opção (45 minutos), esta última só ministrada no 11º e 12º anos.

Destaque-se que a disciplina de Opção é por decisão do Conselho Pedagógico, a disciplina de Baixo Contínuo no 11º ano e a disciplina de Acompanhamento e Improvisação no 12º ano, cumprindo assim o designado pelo Diploma Legal que regulamenta este curso.

Paralelamente às componentes supra designadas o aluno terá ainda de realizar uma PAA – Prova de Aptidão Artística, nos termos definidos pela Portaria nº 243-B/2012 de 13 de agosto.

5.3.1 Curso Secundário de Música em regime articulado

O Curso Secundário de Música em regime articulado está enquadrado legalmente pela portaria nº 243-B/2012, de 13 de agosto.
O ingresso neste curso faz-se mediante a realização de uma prova de acesso nos termos do artigo 11º da referida portaria.
Podem ser admitidos no Curso Secundário de Música em regime articulado os alunos que cumpram os requisitos definidos no artigo 13º do citado diploma legal.
O plano de estudos do Curso Secundário de Música para os alunos matriculados em regime articulado consta no ponto 8.2.2 do Anexo II deste Projeto Educativo.

5.3.2 Curso Secundário de Música em regime supletivo

O Curso Secundário de Música em regime supletivo está enquadrado legalmente pela portaria nº 243-B/2012, de 13 de agosto. O ingresso neste curso faz-se mediante a realização de uma prova de acesso nos termos do artigo 11º da referida portaria.
Podem ser admitidos no Curso Secundário de Música em regime supletivo os alunos que cumpram os requisitos definidos no artigo 13º do citado diploma legal.
Os alunos em regime supletivo que obtenham aprovação em todas as disciplinas do plano de estudos do respetivo curso e na Prova de Aptidão Artística têm direito ao diploma e certificado previstos, após comprovarem ter concluído noutra modalidade de ensino as disciplinas relativas à componente de formação geral.
O plano de estudos do Curso Secundário de Música para os alunos matriculados em regime supletivo consta no ponto 8.2.2 do Anexo II deste Projeto Educativo. Todavia, estes alunos frequentam apenas as componentes de formação científica e técnica-artística do referido plano, aplicando-se a seguinte tabela:

Ensino Secundário			
Ano de escolaridade	10º	11º	12º
Ano/grau das disciplinas das componentes científica e técnica-artística	1ºano / 6º grau	2º ano/ 7º grau	3º ano / 8º grau

5.2 Curso Livre

O curso livre não é financiado pelo Ministério da Educação, não confere grau, nem diploma.

Aberto a todo e qualquer indivíduo e com inscrição condicionada à existência de vaga, permite a frequência por disciplinas isoladas.

Podem ser admitidos em regime de curso livre os candidatos que paguem a propina fixada para a frequência do curso livre.

6. Objetivos pedagógicos – Plano de Ação

6.1 Introdução

O Projeto Educativo consagra a orientação educativa do Conservatório de Música de Vila do Conde para os próximos três anos letivos, ao definir os princípios, valores, objetivos e estratégias segundo os quais se propõe cumprir a sua missão educativa. Sendo uma escola de Ensino Especializado de Música, posiciona-se de forma particularmente favorável para, de acordo com o artigo 7º da Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo, "proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios".

Dando seguimento ao disposto no Decreto Lei nº 139/2012 de 5 de julho, nomeadamente no seu artigo 5º onde se propõe o Ensino Artístico Especializado, o Conservatório de Música de Vila do Conde disponibiliza as ofertas formativas designadas como Curso Básico de Música e Curso Secundário de Música, regulamentadas pela portaria nº 225/2012 de 30 de junho e nº 243-B/2012 de 13 de agosto, respetivamente.

Perspectivando o futuro, são definidas estratégias de ação adequadas às caraterísticas e recursos do Conservatório, que reforcem a qualidade das práticas pedagógicas e que o comprometa com o meio em que se insere. Neste contexto o Projeto Educativo do Conservatório de Música de Vila do Conde apresenta-se como um plano de ação, apelando ao espírito criativo e à sensibilidade de cada elemento da comunidade educativa.

6.2 Valores e Atitudes

Tendo em conta a vertente específica do Conservatório de Música de Vila do Conde enquanto escola do ensino artístico especializado, são considerados os seguintes princípios orientadores e valores essenciais a defender:

- Promover o desenvolvimento do sentido estético e capacidade crítica na ótica da formação integral do indivíduo;

- Incentivar a formação de indivíduos autónomos e com capacidade de iniciativa;
- Fomentar o sentido da responsabilidade e os valores do esforço e do trabalho;
- Educar, valorizando a importância da sensibilidade artística nas relações que o indivíduo estabelece com o meio sociocultural em que se insere;
- Estimular a inovação e a contemporaneidade como fatores aglutinadores da comunidade educativa;
- Valorizar a prática artística como ato eminentemente comunitário;
- Defender e respeitar o património cultural e artístico.

6.3 Metodologias

No âmbito da sua autonomia pedagógica, conferida pelo Decreto Lei nº 152/2013 de 4 de novembro, o Conservatório de Música de Vila do Conde, para além de cumprir com o exposto relativo à componente curricular prevista nas portarias citadas, proporciona um conjunto de metodologias que visam atingir a excelência de resultados no que respeita aos conteúdos curriculares propostos.

6.3.1 Disciplina de Formação Musical

Caracterizando-se esta disciplina pela sua transversalidade no que respeita à aquisição de competências, deliberou o Conselho Pedagógico atribuir à sua carga letiva semanal, o bloco de 45 minutos, a ser integrados na componente de Formação Vocacional, para além dos tempos letivos mínimos constantes em cada disciplina, no que respeita ao 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

Tendo em conta o caráter teórico-prático desta disciplina, foi deliberado em Conselho Pedagógico que 45 minutos da sua carga letiva total semanal, no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, fossem destinados à elaboração de um projeto performativo que visasse a utilização de conteúdo programático pertencente ao plano curricular da disciplina. Estes projetos são apresentados ao longo do ano letivo inseridos nas audições escolares e nos concertos finais, promovidos pela instituição.

Durante o ano letivo, a instituição promove concertos dedicados exclusivamente a esta finalidade.

Com o intuito de envolver os encarregados de educação no percurso formativo dos seus educandos, o Conservatório de Música de Vila do Conde disponibiliza todos os meses uma sessão de Formação Musical, destinada aos pais e/ou encarregados de educação. Trata-se de uma experiência pedagógica que pretende promover o sucesso educativo deste estabelecimento do Ensino Artístico Especializado e uma excelente oportunidade, para entender e esclarecer os Encarregados de Educação sobre a enorme importância da Formação Musical.

Proporciona-se, assim, um contato mais efetivo, com os conteúdos programáticos desta disciplina transversal do Ensino Artístico Especializado de Música.

6.3.2 Disciplina de Classe de Conjunto

Partindo do princípio que o canto é o veículo por excelência da expressão musical, e que um instrumento musical, não é mais do que um meio extrínseco para expressar o canto interior de cada individuo, entendeu o Conservatório de Música de Vila do Conde, promover a prática coral desde o primeiro momento da formação em música dos seus alunos.

Assim sendo, no que respeita ao Curso de Iniciação em Música, na disciplina de Classe de Conjunto é ministrada exclusivamente a opção de Coro, com ligeiras incursões de Instrumental Orff.

No que respeita ao 2º ciclo, a opção ministrada no âmbito da disciplina Classe de Conjunto é também a de Coro, sendo por determinação do Conselho Pedagógico, obrigatória a frequência desta disciplina nos dois primeiros anos do Curso Básico de Música.

Entendemos que, desta forma, todos os alunos da instituição, trabalharão as competências básicas minimamente exigidas, para uma correta utilização do seu aparelho fonador. Estas competências repercutir-se-ão num incremento da expressividade e da afinação, estabelecendo desde logo uma estreita ligação com a disciplina de Formação Musical no que respeita ao desenvolvimento rítmico e auditivo e, com a disciplina de Instrumento, no que respeita à articulação sintática e domínio respiratório.

A partir do 3º ciclo do ensino básico, diversifica-se o leque de opções para esta disciplina, consoante o interesse específico de cada instrumentista.

Assim sendo, para o 3º ciclo do Ensino Básico, são disponibilizadas as opções de Orquestra de Cordas, Orquestra de Sopros, Orquestra de Guitarras. Neste ciclo de estudos, não disponibilizamos a oferta de Coro, uma vez que a maior parte dos alunos se encontram num processo de estruturação vocal, pelo que, entendemos ser preferível abordar outras opções formativas no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto. Não obstante, sendo vontade expressa do aluno, ter acesso a esta opção formativa, o Conservatório possibilita a frequência da disciplina de Coro, que disponibiliza aos seus alunos do Curso Secundário.

No Curso Secundário de Música, alarga-se, ainda mais, o leque da oferta formativa no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto, disponibilizando as opções de Coro, Orquestra de Câmara, Orquestra de Cordas, Ensemble de Madeiras, Orquestra de Sopros e Orquestra de Guitarras.

Ao longo do ano letivo, o Conservatório promove, no âmbito das suas atividades extracurriculares a oportunidade de os alunos efetuarem performances públicas com as suas formações de Classe de Conjunto, tendo como objetivo a promoção do desenvolvimento técnico e artístico desta disciplina. Foram assim definidas as seguintes atividades extracurriculares a implementar durante os próximos três anos:

- **Concertos de intercâmbio**: pretendem fomentar um dinamismo de partilha com alunos de outras escolas de música.

- **Concertos temáticos**: têm como objetivo dar a conhecer aos discentes diversos estilos, épocas musicais e formações instrumentais. Pretende-se que esta estratégia seja implementada com uma forte vertente pedagógica, pelo seu carácter instrutivo.

- **Concerto do Dia Mundial da Música**: organizado, preferencialmente, em parceria com a Câmara Municipal, esta atividade pretende dar início à programação cultural de Outubro, o mês da Música em Vila do Conde.

- **Concertos PROFILAR**: Os concertos do PROFILAR têm como finalidade a promoção do Projeto Filarmónico de Vila do Conde junto da sua comunidade e a promoção

da solidariedade para com os mais necessitados. Tratam-se de concertos onde a entrada é feita mediante a entrega de um bem alimentar que será depois recolhido pelos diferentes bancos alimentares existentes na cidade, para, posteriormente, serem entregues aos mais necessitados. Pretende-se desta forma incutir nos nossos alunos valores sólidos que assentem no espírito da partilha e do respeito pelo indivíduo, através da música.

6.3.3 Disciplina de Instrumento

A oferta formativa, no que concerne à disciplina de Instrumento, disponibilizada pelo Conservatório de Vila do Conde, constitui-se por nove instrumentos, a saber: Clarinete, Cravo, Flauta Transversal, Guitarra, Guitarra Portuguesa, Piano, Viola d'arco, Violino e Violoncelo.

Ressalve-se que o Conservatório tem autorização de lecionação para mais 17 instrumentos, a saber: Acordeão, Alaúde, Bandolim, Bateria, Contrabaixo, Flauta de bisel, Fagote, Harpa, Oboé, Órgão, Percussão, Viola da gamba, Saxofone, Trompa, Trompete, Trombone e Tuba, bem como para a disciplina de Canto. No entanto, por motivos que se prendem com o financiamento do Ministério da Educação, não tem sido possível a abertura destas opções instrumentais.

Tratando-se da disciplina que apresenta a maior especificidade, de entre os cursos ministrados na Instituição, desde logo a Legislação vigente lhe atribuí uma carga específica conforme o estipulado pelas Portarias nº 225/2012 de 30 de julho e nº 243-B/2012 de 13 de agosto, para os Cursos de Iniciação em Música, Básico e Secundário, respetivamente.

Assim sendo, respeitando o exarado nas citadas portarias no Curso de Iniciação em Música é disponibilizada uma carga semanal de 45 minutos partilhada por dois alunos.

Ressalve-se que, na prossecução de resultados de excelência, o Conservatório oferece a possibilidade aos Encarregados de Educação de adquirir um reforço extraordinário, possibilitando o aumento da carga horária desta disciplina. A aquisição deste reforço é facultativa e depende exclusivamente da vontade do Encarregado de Educação.

No que respeita ao 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, a carga semanal disponibilizada é de 90 minutos partilhados por dois alunos, sendo dada conforme o exposto na alínea b) do Artigo 9º da Portaria nº 225/2012, a possibilidade de, por questões pedagógicas

ou de gestão de horários, repartir o tempo igualmente entre eles. Esta decisão cabe ao professor que leciona a disciplina, tendo aprovação tácita da Direção Pedagógica.

No que concerne ao ensino Secundário e fazendo cumprir o disposto na Portaria nº 243-B/2012, a disciplina de instrumento tem uma carga semanal de 90 minutos individuais para os alunos que frequentam o curso em Regime Articulado e de 90 minutos partilhados por dois alunos quando frequentado em Regime Supletivo, sendo conforme o exposto na alínea b) do Artigo 17º da Portaria nº 243-B/2012, a possibilidade de, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, repartir o tempo igualmente entre eles. Esta decisão cabe ao professor que leciona a disciplina, tendo aprovação tácita da Direção Pedagógica.

No que concerne ao Regime Articulado, cabe também ao docente da disciplina a sua gestão, podendo os 90 minutos ser ministrados num único bloco ou dividido por dois períodos de 45 minutos, a ministrar no mesmo dia ou em dias diferentes.

Com o intuito de envolver os encarregados de educação no percurso formativo dos seus educandos, o Conservatório de Música de Vila do Conde organiza *Workshops* de Instrumento, destinados aos pais. Trata-se de uma experiência pedagógica que pretende promover o sucesso educativo deste estabelecimento do Ensino Artístico Especializado e uma excelente oportunidade, para entender e esclarecer os Encarregados de Educação sobre as particularidades inerentes ao estudo do Instrumento.

Ao longo do ano letivo, o Conservatório promove, no âmbito das suas atividades extracurriculares a oportunidade de os alunos efetuarem performances em público no seu instrumento, facto este que *per si*, contribui para o desenvolvimento técnico e artístico desta disciplina. Foram assim definidas as seguintes atividades extracurriculares a implementar durante os próximos três anos:

- **Audições de classe**: visam promover a integração dos alunos nas atividades do Conservatório, permitindo-lhes apresentarem-se de uma forma mais intimista. Nestas audições apenas participam alunos da classe de um único professor, possibilitando ao aluno a realização de uma performance com o mínimo de ansiedade possível, contribuindo assim para a promoção da sua autoconfiança, no que respeita à sua exposição a um público;

- **Audições escolares**: promovem a integração dos alunos nas atividades do Conservatório, permitindo-lhes apresentarem-se publicamente junto da comunidade e, simultaneamente, divulgar o trabalho que vão realizando ao longo do ano. Trata-se de um momento catalisador da performance, onde são amadurecidos os conceitos técnico-artísticos trabalhados no decurso das aulas;

- **Recitais de alunos**: pretendem contribuir para o desenvolvimento das capacidades performativas dos estudantes que revelem particular empenho durante o processo de aprendizagem, assegurando a aquisição de experiências para enveredarem por uma eventual carreira artística;

- **Concertos de intercâmbio**: pretendem fomentar um dinamismo de partilha com alunos de outras escolas de música do Ensino Artístico Especializado;

- ***Workshops*, *ateliers* e conferências**: permitem complementar a formação dos alunos, procurando abordar e aprofundar temas diversificados do universo musical e cultural. Esta estratégia é desenvolvida por docentes do Conservatório e por personalidades convidadas;

- **Concertos temáticos**: têm como objetivo dar a conhecer aos discentes diversos estilos, épocas musicais e formações instrumentais. Pretende-se que esta estratégia seja implementada com uma forte vertente pedagógica, pelo seu carácter instrutivo.

- **Concertos de música contemporânea**: visam divulgar junto da comunidade obras mais recentes da criação musical;

- **Concertos de música antiga**: visam divulgar junto da comunidade, obras dos períodos renascentista e barroco possibilitando a perceção de sonoridades emanadas por instrumentos da época;

- **Recitais de alunos em várias instituições da cidade**: têm o propósito de difundir a atividade artística da escola, bem como dinamizar os diversos equipamentos e instituições do concelho;

- **Cursos de Aperfeiçoamento Musical**: este evento assume-se como um dos principais acontecimentos desenvolvidos pelo Conservatório, pela forte ligação que fomenta com a comunidade, através de aulas, concertos, conferências e exposições de acesso gratuito. A forte adesão a este evento é um dos grandes incentivos para a continuidade deste projeto. Organizados desde 1988 em parceria com a Câmara Municipal e apoiados por diversas instituições e empresas de caráter público e privado, os cursos têm sido ministrados por personalidades nacionais e internacionais de reconhecido mérito artístico e pedagógico. Estiveram presentes neste evento nomes da craveira de Alberto Ponce, Ana Bela Chaves, André Gousseau, António Rosado, António Saiote, Herbert Weissberg, Jaime Ribeiro, Jorge Peixinho, Jorge Trindade, José de Oliveira Lopes, José Pina, Lillian Limm, Luís Silva, Marcos Fregnani-Martins, Miguel Borges Coelho, Miguel Henriques, Nuno Inácio, Paulo Oliveira, Paulo Vaz de Carvalho, Pedro Bonet, Peter Harrison, Ricardo Lopes, Rui Vieira Nery, Sergei Kravchenko, Shirin Limm, Tânia Achot, Vitaly Margulis, Vladimir Ovchareck, Patricia MacMahon, Margarita Escarpa, Ilia Laporev, Istvan Matuz, entre outros. Para além de alunos de várias escolas de música do país, têm frequentado os Cursos participantes oriundos de Espanha, França, Alemanha, Holanda, República Checa, Argentina, Japão, China, Ucrânia e Coreia do Sul. Esta atividade contribui para um aumento da qualidade de vida da população, proporcionando-lhe um fácil acesso à cultura.

- **S.I.M.E. – Semana Internacional de Música Erudita em Vila do Conde**: esta iniciativa desenrola-se paralelamente aos Cursos de Aperfeiçoamento Musical e conta com a participação dos músicos que os lecionam. Durante cinco dias, a cidade de Vila do Conde tem o privilégio de assistir a concertos de elevadíssima qualidade. O Ciclo termina com o Concerto Final dos Cursos de Aperfeiçoamento Musical, onde participam os alunos que frequentaram as diferentes classes.

- **Concurso Interno de Guitarra**: iniciada no ano letivo de 2003/04, esta iniciativa tem o propósito de motivar os alunos da classe de guitarra para a prática do instrumento. Cada ano é convidado um guitarrista profissional para assumir as funções de presidente do júri e para fazer um recital.

- **Elaboração de manuais didáticos**: visam complementar e enriquecer os programas oficiais existentes.

- **O Bichinho da Música**: esta atividade é desenvolvida em parceria com a Câmara Municipal de Vila do Conde e com entidades ligadas à educação e cultura do concelho de Vila do Conde. É uma estratégia dirigida às crianças e jovens que frequentam o ensino pré-escolar, o 1.º ciclo do ensino básico e as escolas do ensino especial. Divide-se em duas vertentes essenciais: a semana "O Bichinho da Música", que se trata de um ciclo de nove miniconcertos, dos quais cinco têm lugar nas EB1 e Jardins de Infância do Concelho e quatro no Salão de Festas do Centro Municipal de Juventude onde participam os alunos que frequentam Curso de Iniciação em Música e o Curso Básico ministrados no Conservatório. A semana acaba com um Concerto de grande dimensão, que cada ano se realiza numa freguesia diferente do Concelho, onde se apresentam, entre outros, os Coros das Classes do Curso de Iniciação em Música. Esta atividade prevê ainda e um ciclo de atividades desenvolvido ao longo do ano letivo junto dos jardins de infância destinatários da atividade.

- **"Sextas às Sete" - ciclo de concertos didáticos:** Trata-se de uma oferta cultural do Conservatório de Música de Vila do Conde, com Direção Artística a cargo da Direção Pedagógica, que consiste na apresentação de dez concertos por músicos profissionais, que comentam acerca do seu trabalho, desmistificando a música erudita, com o objetivo de proporcionar aos alunos do Conservatório e à comunidade, um contato regular com a prática performativa de música erudita. Procura-se desta forma contribuir para o desenvolvimento do nível cultural e consequente refinamento do gosto musical da nossa comunidade. Estes concertos, com periodicidade mensal, realizam-se às sextas feiras pelas 19:00 horas.

- **Conservatório COM VIDA:** Iniciada em janeiro de 2017, esta oferta cultural tem como objetivo fomentar a atividade musical erudita da comunidade vila-condense. Organizada pelo Conservatório de Música de Vila do Conde, pretende proporcionar aos músicos em formação e/ou início de carreira um espaço onde possam estabelecer contato com comunidade, criando-lhes oportunidades para

apresentar os seus projetos artísticos. Estes concertos realizam-se às quartas feiras pelas 19 horas.

Paralelamente, o Conservatório proporciona aos seus alunos que frequentam o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico o pacote pedagógico "julho com música". Esta oferta pedagógica consta do Regulamento Interno da Instituição, consistindo na disponibilização de quatro aulas suplementares de instrumento, que deverão preferencialmente ser utilizadas na segunda metade de junho e primeira metade de julho. Com esta medida, pretendemos manter o contacto com o instrumento o maior tempo possível, uma vez que se trata de uma disciplina onde a prática constante é absolutamente fundamental para a obtenção de resultados de excelência. Este pacote, prevê ainda a realização de uma semana intensiva denominada "Verão que é com Música", a realizar no mês de julho, onde se promove a interdisciplinaridade.

6.3.4 Disciplina de Análise e Técnicas de Composição

Esta disciplina está integrada no Curso Secundário de Música, conforme o exarado na Portaria nº 243-B/2012 de 13 de agosto.

Conforme o disposto na citada Portaria, esta disciplina tem uma carga semanal de 135 minutos.

Paralelamente à atividade curricular, com o intuito de solidificar os conceitos estéticos e formais inerentes a esta disciplina, o Conservatório organiza um ciclo de concertos didáticos, intitulado "Sextas às Sete", proporcionando aos alunos assistir a vários géneros musicais no âmbito da música erudita.

Cabe ainda ao Professor desta disciplina, em parceria com o professor da disciplina de História da Cultura e das Artes, organizar um concerto dedicado à música contemporânea, para divulgar obras recentes da criação musical e um concerto dedicado à música antiga para dar a conhecer obras dos períodos renascentista e barroco, possibilitando a perceção de sonoridades emanadas por instrumentos da época.

6.3.5 Disciplina de História da Cultura e das Artes

Esta disciplina está integrada no Curso Secundário de Música, conforme o exarado na Portaria nº 243-B/2012 de 13 de agosto.

Conforme o disposto na citada Portaria, esta disciplina tem uma carga semanal de 135 minutos.

Paralelamente à atividade curricular, com o intuito de solidificar os conceitos estéticos e formais inerentes a esta disciplina, o Conservatório organiza um ciclo de concertos didáticos, intitulado "Sextas às Sete", proporcionando aos alunos assistir a vários géneros musicais no âmbito da música erudita.

Cabe ainda ao Professor desta disciplina, em parceria com o professor da disciplina de Análise e Técnicas de Composição, organizar um concerto **dedicado à música contemporânea**, para divulgar obras recentes da criação musical e um concerto dedicado à **música antiga** para dar a conhecer obras dos períodos renascentista e barroco, possibilitando a perceção de sonoridades emanadas por instrumentos da época.

6.3.6 Disciplina de Opção

Esta disciplina está integrada no Curso Secundário de Música, conforme o exarado na Portaria nº 243-B/2012 de 13 de agosto, sendo ministrada apenas ao 11º e 12º anos.

Conforme o disposto na citada Portaria, esta disciplina tem uma carga semanal de 45 minutos.

Por deliberação do Conselho Pedagógico, esta disciplina é disponibilizada aos alunos do 11º ano, na opção de Baixo Contínuo e aos alunos do 12º ano, na opção de Acompanhamento e Improvisação.

6.3.6.1 Disciplina de Opção I – Baixo Contínuo

Ministrada no 11º ano de escolaridade, esta disciplina promove o sentido harmónico através do conhecimento do Baixo Cifrado.

Os alunos são destacados para realizarem partes de baixo contínuo, integrando as diferentes formações instrumentais, que se formam ao longo do ano letivo.

6.3.6.2 Disciplina de Opção II – Acompanhamento e Improvisação

Ministrada no 12º ano de escolaridade, esta disciplina promove o sentido de harmonia e de improvisação através da exploração da harmonia funcional e do estudo dos vários tipos de escalas e arpejos.

Os alunos são destacados para realizarem acompanhamentos em tempo real, integrando as diferentes formações instrumentais, que se formam ao longo do ano letivo.

6.4 Conteúdos Curriculares

6.4.1 Disciplina de Instrumento

Os conteúdos curriculares da disciplina de Instrumento, relativos a todos os anos de escolaridade encontram-se no anexo III

6.4.2 Disciplina de Análise e Técnicas de Composição

Os conteúdos curriculares da disciplina de Análise e Técnicas de Composição, relativos a todos os anos de escolaridade encontram-se no anexo IV

6.4.3 Disciplina de História da Cultura e das Artes

Os conteúdos curriculares da disciplina de História e Cultura da Artes, relativos a todos os anos de escolaridade encontram-se no anexo V.

6.4.4 Disciplina de Formação Musical

Os conteúdos curriculares da disciplina de Formação Musical, relativos a todos os anos de escolaridade encontram-se no anexo VI.

6.4.5 Disciplina de Opção

Os conteúdos curriculares da disciplina de Opção (Baixo Contínuo e Acompanhamento e Improvisação, relativos a todos os anos de escolaridade encontram-se no anexo VII.

6.4.6 Disciplina de Classe de Conjunto

Os conteúdos curriculares da disciplina de Classe de Conjunto, relativos a todos os anos de escolaridade, relativos a todos os anos de escolaridade encontram-se no anexo VIII.

6.5 Interdisciplinaridade

É uma das finalidades do Conservatório de Música de Vila do Conde, promover a interdisciplinaridade.

Para tal, são estabelecidas parcerias com instituições que se dedicam a outros campos artísticos de forma a estabelecer pontos de convergência.

Estabelecemos parcerias com o Festival Internacional de Curtas Metragens, através do seu programa pedagógico Animar, onde os alunos ilustram com música várias produções cinematográficas.

Com o grupo de poesia "Camaleões D'Alma", onde os nossos alunos intensificam as récitas de poesia ao acompanhar musicalmente estes textos.

Com a Escola de Dança do Centro Municipal de Juventude, uma das valências da ADAPVC, entidade titular deste Conservatório, bem como com a Academia de Dança Gimnoarte, onde os alunos executam apontamentos musicais a acompanhar os esquemas de dança.

Com a Lafontana – Formas Animadas, onde os nossos alunos ilustram teatros de marionetas.

Com a Inédita Proeza, Associação Artes e Cultura que promove a interdisciplinaridade artística e cultural no Concelho de Vila do Conde.

Com o PROFILAR – Projeto Filarmónico de Vila do Conde, que é uma valência da ADAPVC, na promoção do espírito filarmónico no Concelho de Vila do Conde.

Com o Circular – Festival de Artes performativas, através da colaboração em projetos artísticos integrados na programação do festival ou na organização de conferências e

palestras tendo em vista a divulgação de conhecimento no campo da performance contemporânea.

6.6 Finalidades

De acordo com os princípios e valores já explicitados, a ação do Conservatório de Música de Vila do Conde estrutura-se em torno de quatro linhas de orientação fundamentais, a saber:

- Assegurar o Ensino Especializado de Música;
- Fomentar o enriquecimento das práticas pedagógicas;
- Promover a Interdisciplinaridade entre as áreas do saber que constam na matriz curricular dos cursos ministrados;
- Dinamizar a atividade artística e cultural do Concelho, envolvendo a comunidade local, regional, nacional e internacional.

6.7 Objetivos

Em conformidade com as finalidades enunciadas no ponto 6.5, o Conservatório de Música de Vila do Conde prossegue os seguintes objetivos:

- Promover o interesse pela prática de música erudita;
- Desenvolver o gosto estético no âmbito da música;
- Promover a Interdisciplinaridade;
- Elaborar projetos didáticos e pedagógicos que potenciem a aprendizagem;
- Desenvolver parcerias com entidades representativas da comunidade;
- Integrar as novas tecnologias no âmbito das atividades da escola;

– Divulgar a atividade artística e cultural junto da comunidade;

– Habilitar os alunos para a prossecução de estudos ou para a entrada no mercado de trabalho.

7. Medidas para a promoção do sucesso escolar

A promoção do sucesso escolar é um dos pilares fundamentais desta instituição. Assim, elencam-se neste documento um conjunto de medidas que poderão servir de linha orientadora para atingir este objetivo.

Apresentando o ensino artístico especializado de música uma especificidade tal que o torna completamente diferenciado do ensino genérico, temos à partida de considerar que a promoção do sucesso escolar apresenta-se em dois vetores. Posto isto, dividimos esta ação em dois pontos fundamentais:

- Medidas destinadas a alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem;
- Medidas destinadas a alunos que apresentam um alto rendimento performativo na disciplina de instrumento.

7.1 Medidas destinadas a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem

De acordo com os recursos disponíveis no conservatório:

- Proporcionar aulas de apoio aos alunos que apresentem dificuldades na organização do seu estudo;
    - Proporcionar aulas de estudo acompanhado para a disciplina de instrumento oferecendo múltiplas perspectivas de estudo;
    - Proporcionar aulas de reforço à disciplina de formação musical
- Diversificar as metodologias e as estratégias de ensino/aprendizagem e avaliação;
- Promover junto dos encarregados de educação ações formativas que os dotem de ferramentas capazes de auxiliar os seus educandos no estudo da música.

7.2 Medidas destinadas a alunos que apresentam um alto rendimento performativo na disciplina de instrumento

- Proporcionar aulas extra aos alunos que apresentam trabalho de excelência na sua *performance* instrumental;

- propiciar formação extra letiva onde possam desenvolver trabalhos diferenciados no domínio instrumental, nomeadamente, na constituição de pequenos grupo de música de câmara, na participação na qualidade de solista com orquestra, entre outros.

- promoção de *workshops* dedicados ao instrumento, ministrados por professores de reconhecido mérito pedagógico-didático-artístico, externos ao CMVC.

- Promover situações de competição salutar como a organização de concursos internos ou de participação enquanto solistas nos concertos finais de período.

- Reconhecer e valorizar o mérito e o sucesso dos alunos, divulgando e premiando as boas práticas e resultados.

8. Interação com a Comunidade

A ADAPVC, entidade patronal do Conservatório de Música de Vila do Conde, tem como objetivo a defesa do artesanato e património de Vila do Conde. Por património, entende-se também todo o indivíduo residente no Concelho. Assim, a ADAPVC, através da sua valência Conservatório de Música de Vila do Conde chamou a si a missão de dinamizar as atividades culturais de âmbito musical.

Com este objetivo, foi criado, em 2015, o PROFILAR - Projeto Filarmónico de Vila do Conde que desenvolve junto da comunidade vila-condense um enorme trabalho de promoção e sensibilização para a prática musical.

Este projeto é dirigido a nível artístico e pedagógico pelo Conservatório de Música de Vila do Conde.

PROFILAR – PROJETO FILARMÓNICO de VILA do CONDE

O principal objetivo do PROFILAR é a promoção e a democratização do acesso ao ensino de música, tendo em vista a criação de público e de "viveiros" musicais.

Trata-se de uma aposta cultural da ADAPVC – Associação para Defesa do Artesanato e Património de Vila do Conde, constituída por três projetos de intervenção na área da música junto da comunidade: Coro de Vila do Conde, Escola de Sopros e Escola de Cordas.

Acreditamos que, no futuro, esta ação, contribuirá para a existência de um ambiente musical rico, no Concelho de Vila do Conde.

É também objetivo deste projeto, promover no Concelho de Vila do Conde a criação de um Coro, de uma Orquestra de Sopros (Banda Filarmónica), de uma Orquestra de Cordas e de uma Orquestra Filarmónica.

A direção pedagógica e artística deste projeto é assegurada pelo Conservatório de Música de Vila do Conde.

O PROFILAR, é um projeto integrador, que pretende envolver a Comunidade, sendo os seus objetivos essencialmente Sociais e Filarmónicos.

Com uma metodologia pedagógica exclusivamente baseada na prática de conjunto, o foco recai sobre os instrumentos utilizados na prática orquestral, não necessitando os alunos de comprar o instrumento, uma vez que a escola o disponibiliza para as aulas.

VALÊNCIAS FORMATIVAS

Escola de Sopros

Iniciado em janeiro de 2017, o projeto Escola de Sopros tem como objetivo, promover a implementação, em larga escala, do ensino de instrumentos de sopro.

Escola de Cordas

Iniciado em novembro de 2017, o projeto Escola de Cordas tem como objetivo, promover a implementação, em larga escala, do ensino de instrumentos corda friccionada.

Escola de Canto

A iniciar durante o ano de 2018, o projeto Escola de Canto tem como objetivo, promover a prática do canto, dotando paralelamente os seus intervenientes de uma adequada técnica vocal.

VALÊNCIAS PERFORMATIVAS

Coro de Vila do Conde

Iniciado em outubro de 2015, o projeto Coro de Vila do Conde tem como objetivo promover a prática coral, dotando paralelamente os seus intervenientes de uma adequada técnica vocal.
Apresenta uma atividade regular, participando em vários concertos ao longo do ano.

Orquestra de Sopros do PROFILAR

Constituída por alunos que frequentam a Escola de Sopros do PROFILAR e alunos do Conservatório de Música de Vila do Conde, integra também músicos de outras proveniências que pretendam partilhar a sua arte.
Trata-se de um projeto integrador, onde pode participar qualquer pessoa que toque um instrumento de sopro.

Coro Infantil de Vila do Conde

A iniciar durante o ano de 2018, o projeto Coro Infantil de Vila do Conde tem como objetivo promover a prática coral infantil, dotando paralelamente os seus intervenientes de uma adequada técnica vocal.

9. Avaliação do projeto educativo

Compete ao Conselho Pedagógico, em conformidade com o Regulamento Interno, aprovar, acompanhar e avaliar a execução deste Projeto Educativo. Este documento, elaborado para vigorar no triénio 2018-2021 será avaliado anualmente através da elaboração de um relatório que analise o grau de concretização dos objetivos e estratégias definidos, de modo a fornecer indicadores que permitam a sua reformulação.

Revisto e aprovado em reunião do conselho pedagógico do Conservatório de Música de Vila do Conde, no dia 1 de julho de 2018, este documento produz efeito a partir de 1 de setembro de 2018.

Anexo VI – Conteúdos Programáticos

Departamento de Ciências Musicais – Formação Musical

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1º ANO

ANO LETIVO 2017/ 2018

RITMO (SENSORIAL/ORAL)

- Reconhecer e percutir a pulsação de canções/excertos de Obras com diferentes características.

- Distinguir auditivamente a divisão binária ou ternária de canções ou excertos de obras (vocais/instrumentais/orquestrais...)

- Imitar frases rítmicas em divisão binária e ternária (2 a 4 pulsações) - Improvisar pequenas frases rítmicas (sobre um ostinato, em ABA, etc...)

RITMO (LEITURA/ESCRITA)

- Ler frases rítmicas em divisão binária e ternária com as seguintes células rítmicas:

Divisão binária	Divisão ternária

- Reconhecer a frase rítmica tocada de um conjunto de frases rítmicas apresentadas (ditado rítmico visual)

- Escrever frases rítmicas tocadas pelo professor (4 pulsações), com as células rítmicas indicadas acima.

- Conhecer e realizar leituras com os compassos:

2 3 4 2

MELODIA (SENSORIAL/ORAL)

- Entoar canções em diferentes sistemas musicais (tonal/modal/pentatónico);

- Cantar canções com marcação simultânea de pulsação /ritmo;

- Cantar melodias e canções simples com nome de notas;

- Reproduzir movimento pantonal (glissando), por imitação e com associação ao gesto físico - Reproduzir, por imitação, frases melódicas (tonais, modais e pentatónicas).

- Associar o movvimento gestual ao movimento elódico (subida, descida, permanência) – fonomímica;

- Transpor, sensorialmente, frases melódicas e canções aprendidas;

- Improvisar frases melódicas (sobre um encadeamento harmónico tocado ao piano, tipo pergunta/ resposta, etc…).

MELODIA (LEITURA/ESCRITA)

- Reconhecer o movimento sonoro ouvido, a partir de diferentes gráficos de altura escritos;

- Representar o movimento sonoro ouvido por meio de gráficos de altura;

- Reconhecer frases melódicas simples (sem ritmo), a partir de diferentes frases melódicas escritas na pauta;

- Ler e escrever notas, por meio de gráficos de altura (escadas);

- Ler e entoar frases melódicas, por relatividade (sem clave), escritas na pauta;

- Ler e entoar frases melódicas, por relatividade (sem clave), escritas na pauta;

- Conhecer a clave de sol e de fá, assim como a sua função e posição na pauta dupla;
- Ler e escrever notas em clave de sol (dó 3 – sol 3) e clave de fá (fá 2 – dó 3).

HARMONIA (SENSORIAL)

- Reconhecer, sensorialmente e por comparação, frases melódicas suspensivas e frases melódicas conclusivas;
- Entoar acompanhamentos simples de melodias, com fundamentais de I e V (sem nome de notas);
- Distinguir, por comparação, o modo maior e menor de uma melodia;
- Entoar acordes maiores e menores (sem nome de notas), em posição cerrada;
- Distinguir, por comparação, o modo maior e menor de acordes de três sons.

OUTROS CONTEÚDOS MUSICAIS

- Reconhecer diferentes texturas vocais e/ou instrumentais (p. ex. coro, orquestra, orquestra de jazz, orquestra e solista);
- Conhecer as grandes famílias da orquestra sinfónica (cordas, sopros e percussão), sabendo reconhecer auditivamente o timbre de diferentes instrumentos e associá-los às suas famílias;
- Reconhecer o número de partes (frases) que constitui uma canção;
- Conhecer os diferentes níveis de intensidade (pp, p, mf, f, ff);
- Reconhecer diferentes tipos de andamentos (lento, moderado, rápido).

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
2º ANO

ANO LETIVO 2017/ 2018

RITMO (SENSORIAL/ORAL)

- Reconhecer e percutir a pulsação de canções/excertos de Obras com diferentes características;

- Distinguir auditivamente a divisão binária ou ternária de canções ou excertos de obras (vocais/instrumentais/orquestrais...);

- Imitar frases rítmicas em divisão binária e divisão ternária associada a diversos andamentos e indicações de dinâmica;

- Improvisar frases rítmicas (sobre um ostinato, em ABA, etc...).

RITMO (LEITURA/ESCRITA)

Divisão binária	Divisão ternária

- Ler frases rítmicas em divisão binária e ternária com as seguintes figuras rítmicas:

- Reconhecer a frase rítmica tocada de um conjunto de frases rítmicas apresentadas (ditado rítmico visual);

- Identificar e corrigir erros numa frase rítmica escrita e tocada no piano - Escrever frases rítmicas tocadas pelo professor (5 pulsações) - Conhecer e realizar leituras com os compassos:

2 3 4 6

4 4 4 8

MELODIA (SENSORIAL/ORAL)

- Entoar canções em diferentes sistemas musicais (tonal/modal/pentatónico);

- Cantar canções com marcação simultânea de pulsação /divisão /ritmo;

- Cantar melodias e canções simples com nome de notas;

- Transpor, sensorialmente, frases melódicas e canções aprendidas;

- Reproduzir, por imitação, frases melódicas (tonais e modais).

- Associar o movimento gestual ao movimento melódico (subida, descida, permanência) – fonomímica;

- Improvisar frases melódicas (sobre um encadeamento harmónico tocado ao piano, tipo pergunta/resposta,...).

MELODIA (LEITURA/ESCRITA)

- Ler e entoar frases melódicas, por relatividade (sem clave), escritas na pauta;

- Reconhecer frases melódicas simples (sem ritmo), a partir de diferentes frases melódicas escritas na pauta;

- Conhecer a clave de sol e de fá, assim como a sua função e posição na pauta dupla. - Ler e escrever notas em clave de sol (dó 3 – dó 4) e clave de fá (dó 2 – dó 3);

- Representar, na pauta, uma frase melódica simples em Dó M, sem ritmo (seis sons, por grau conjunto ou repetidos).

HARMONIA (SENSORIAL)

- Reconhecer, sensorialmente e por comparação, frases melódicas suspensivas e frases melódicas conclusivas;

- Distinguir, por comparação, o modo maior e menor de uma melodia;

- Entoar acordes maiores e menores (sem nome de notas), em posição cerrada ;

- Distinguir, por comparação, o modo maior e menor de acordes de três sons;

- Entoar acompanhamentos simples de melodias, com fundamentais de I e V (sem nome de notas).

OUTROS CONTEÚDOS MUSICAIS

- Reconhecer diferentes texturas vocais e/ou instrumentais (p. ex. quarteto de cordas, orquestra de cordas, orquestra sinfónica...);

- Conhecer as famílias de instrumentos da orquestra sinfónica, de uma forma mais detalhada (sopros – madeiras, de sopros-metais), reconhecendo o timbre de

diferentes instrumentos;

- Reconhecer o número de partes (frases) que constitui uma canção e reconhecer diferenças/semelhanças entre diferentes frases;

- Conhecer os diferentes níveis de intensidade (pp, p, mf, f, ff), sabendo interpretá-los de forma autónoma;

- Reconhecer diferentes tipos de andamentos (lento, moderado, rápido).

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3º ANO

ANO LETIVO 2017/ 2018

RITMO (SENSORIAL/ORAL)

- Reconhecer e percutir a pulsação de canções/excertos de obras com diferentes características

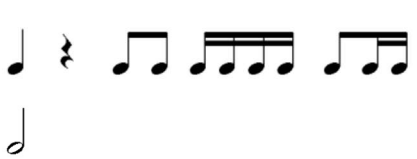
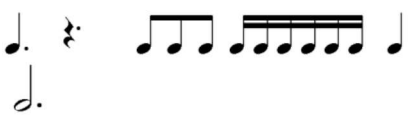
- Distinguir auditivamente a divisão binária ou ternária de canções ou excertos de obras (vocais/instrumentais/orquestrais...);

- Reconhecer a divisão (binária ou ternária) de uma frase rítmica ouvida;

- Imitar frases rítmicas em divisão binária e divisão ternária, associadas a diferentes andamentos e indicações de dinâmica;

- Improvisar frases rítmicas (sobre um ostinato, em ABA, etc...)

RITMO (LEITURA/ESCRITA)

Divisão binária	Divisão ternária
	

- Ler frases rítmicas, com marcação de pulsação, em divisão binária e ternária e com as seguintes figuras rítmicas:

- Reconhecer a frase rítmica tocada de um conjunto de frases rítmicas apresentadas (ditado rítmico visual);

- Ler frases polirrítmicas em grupo;

- Ler frases rítmicas, executadas em dois níveis diferentes, de uma forma intercalada;

- Identificar e corrigir erros numa frase rítmica escrita e tocada pelo professor;

- Escrever frases rítmicas tocadas pelo professor (seis pulsações);

- Escrever o ritmo de uma melodia ouvida, com base nas notas previamente dadas e escritas na pauta;

- Conhecer e realizar leituras com os compassos:

2 3 4 6

4 4 4 8

MELODIA (SENSORIAL/ORAL)

- Entoar canções em diferentes sistemas musicais (tonal/modal/pentatónico);

- Cantar canções com marcação simultânea de pulsação /divisão /ritmo;

- Cantar melodias e canções simples com nome de notas;

- Entoar cânones a duas partes;

- Reproduzir, por imitação, frases melódicas (tonais e modais);

- Associar o movimento gestual a frases melódicas ouvidas e entoadas;

- Transpor, sensorialmente e com nome de notas, frases melódicas e canções simples;

- Improvisar frases melódicas (sobre um encadeamento harmónico tocado ao piano, tipo pergunta/resposta,...);

- Entoar por imitação e reconhecer por comparação intervalos de 2ª , 5ª e 8ª.

MELODIA (LEITURA/ESCRITA)

- Reconhecer frases melódicas simples (sem ritmo), a partir de diferentes frases melódicas escritas na pauta;

- Representar, na pauta, uma frase melódica simples em Dó M, sem ritmo (6-8 sons, por grau conjunto ou intervalo para tónica);

- Ler, entoando, frases melódicas em Dó M ou lá m (graus conjuntos);

- Reconhecer e escrever frases melódicas, com graus conjuntos, sendo dado o ritmo;

- Ler e escrever notas em clave de sol (dó 3 – fá 4) e clave de fá (sol 2 – dó 3).

HARMONIA (SENSORIAL)

- Reconhecer, sensorialmente e por comparação, frases melódicas suspensivas e frases melódicas conclusivas;

- Distinguir, por comparação, o modo maior e menor de uma melodia;

- Entoar acordes maiores e menores (com e sem nome de notas), em posição cerrada e por imitação;

- Distinguir, por comparação, o modo maior e menor de acordes de 3 sons (em qualquer posição);

- Entoar acompanhamentos simples de melodias, com fundamentais de I, IV e V (sem nome de notas);

OUTROS CONTEÚDOS MUSICAIS

- Reconhecer diferentes texturas vocais e/ou instrumentais;

- Conhecer de forma detalhada diferentes famílias de instrumentos (p. ex. cordas

dedilhadas, cordas friccionadas, cordas percutidas/beliscadas), reconhecendo diferentes instrumentos pelo seu timbre;

- Reconhecer o número de partes (frases) que constitui uma canção e reconhecer diferenças/semelhanças entre diferentes frases;

- Conhecer os diferentes níveis de intensidade (pp, p, mf, f, ff), sabendo interpretá-los de forma autónoma;

- Reconhecer diferentes tipos de andamentos e a sua terminologia (Adagio, Andante, Moderato, Allegro…).

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

4º ANO

ANO LETIVO 2017/ 2018

RITMO (SENSORIAL/ORAL)

- Reconhecer e percutir a pulsação e divisão de canções/excertos de obras com diferentes características;

- Imitar frases rítmicas em divisão binária e divisão ternária, associadas a diferentes andamentos e indicações de dinâmica;

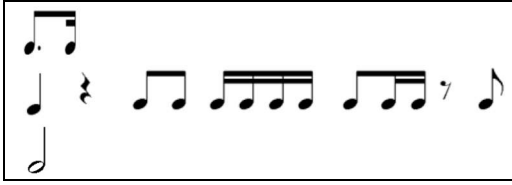
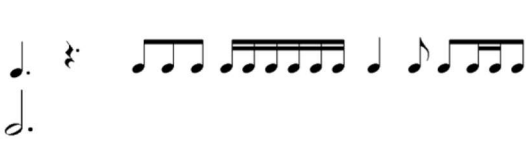
- Improvisar frases rítmicas (sobre um ostinato, em ABA, etc...);

- Reconhecer a divisão (binária ou ternária) de uma frase rítmica ouvida;

- Realizar cânones rítmicos.

RITMO (LEITURA/ESCRITA)

- Ler frases rítmicas, com marcação de pulsação, em divisão binária e ternária com as seguintes figuras rítmicas:

Divisão binária	Divisão ternária
	

- Reconhecer a frase rítmica tocada de um conjunto de frases rítmicas apresentadas (ditado rítmico visual);

- Identificar e corrigir erros numa frase rítmica escrita e tocada pelo professor;

- Escrever frases rítmicas tocadas pelo professor (6-8 pulsações);

- Ler frases polirrítmicas em grupo;

- Ler frases rítmicas, executadas em dois níveis diferentes, de uma forma intercalada;

- Escrever o ritmo de uma melodia ouvida, com base nas notas previamente dadas e escritas na pauta;

- Conhecer e realizar leituras com os compassos:

2 3 4 6

4 4 4 8

MELODIA (SENSORIAL/ORAL)

- Entoar canções em diferentes sistemas musicais (tonal/modal/pentatónico);

- Cantar canções com marcação simultânea de pulsação /divisão /ritmo;

- Cantar melodias e canções simples com nome de notas;

- Entoar cânones a duas ou três partes;

- Reproduzir, por imitação, frases melódicas (tonais e modais);

- Associar o movimento gestual a frases melódicas ouvidas e entoadas;

- Transpor, sensorialmente e com nome de notas, frases melódicas e canções simples;

- Improvisar frases melódicas (sobre um encadeamento harmónico tocado ao piano, tipo pergunta/resposta,...);

- Entoar e reconhecer auditivamente intervalos de 2º, 3ª, 5ª e 8ª.

MELODIA (LEITURA/ESCRITA)

- Reconhecer frases melódicas simples (sem ritmo), a partir de diferentes frases melódicas escritas na pauta;

- Representar, na pauta, uma frase melódica simples em Dó M, sem ritmo (10 sons, por

grau conjunto ou intervalos dentro do acorde de tónica);

- Reconhecer e escrever frases melódicas, com graus conjuntos e 3a, sendo dado o ritmo;

- Ler e entoar frases melódicas com graus conjuntos e intervalos de 3a, por relatividade, escritas na pauta;

- Ler, entoando, frases melódicas em Dó M ou lá m (graus conjuntos, 3as e D-T);

- Ler e escrever notas em clave de sol e clave de fá (incluindo até 1 linha suplementar inferior e superior);

- Classificar, quantitativamente, intervalos até à 8ª;

HARMONIA (SENSORIAL)

- Reconhecer auditivamente frases melódicas suspensivas e frases melódicas conclusivas;

- Reconhecer o modo maior e menor de uma melodia;

- Entoar acordes maiores e menores (com e sem nome de notas), em estado fundamental e a partir do som mais grave dado;

- Reconhecer acordes de 3 sons, tocados em qualquer posição (Maior e menor);

- Entoar acompanhamentos simples de melodias, com fundamentais de I, IV e V (com e sem nome de notas).

OUTROS CONTEÚDOS MUSICAIS

- Reconhecer diferentes texturas vocais e/ou instrumentais;

- Reconhecer diferentes instrumentos pelo seu timbre;

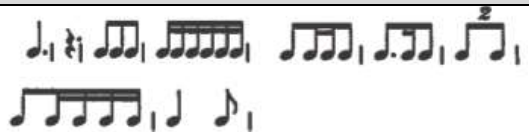
- Reconhecer, auditivamente, formas simples (forma binária, ABA, forma rondó);

- Reconhecer, visualmente, a armação de clave de Dó M/lá m, Sol M/Mi m e Fá M/Ré m.

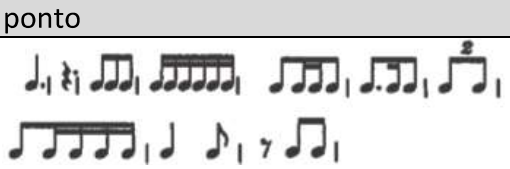
1º GRAU/ 5ºANO

ANO LETIVO 2017/ 2018

- Reconhecer auditivamente frases rítmicas que podem incluir as seguintes células:

Unidade de tempo = semínima	Unidade de tempo = semínima com ponto
	

- Ler frases rítmicas que podem incluir as seguintes células:

Unidade de tempo = semínima	Unidade de tempo = semínima com ponto
	

- Identificar os seguintes intervalos (melódicos e harmónicos):

Auditivamente	Classificação e construção
2ªM – 3ªM – 5ªP – 8ªP	Até à 5ªP (M, m, P) na pauta simples

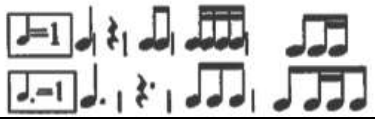
-Trabalho nas seguintes tonalidades:

DóM, FáM, Sol M e Lám

- Fazer entoações com acompanhamento nas tonalidades propostas.

- Fazer ditados de sons até ao intervalo de 3ª, evidenciando o arpejo bem como o intervalo de V - I dentro das tonalidades estudadas.

- Efetuar ditados melódicos a uma voz, até ao intervalo de 3ª, com as seguintes características:

Tonalidades	Células Rítmicas
Dó M, Fá M, Sol M e Lá m	

- Identificar os acordes:

Auditivamente	Classificação e construção
M – m no estado fundamental	M – m no estado fundamental

- Trabalho sensorial utilizando as funções tonais:

I, IV e V graus, nos modos Maior e menor

-Trabalho nos compassos:

Simples	Compostos
2/4, 3/4, 4/4	6/8, 9/8, 12/8

- Ler nas seguintes claves:

Clave de sol (2ª linha) Clave de fá (4ª linha) Em pauta dupla (alternando as duas claves).

- Fazer improvisações entoadas sem o nome das notas, a partir de uma sequência harmónica em D-T/ SD-D-T nas tonalidades Maiores e menores.

- Identificar as escalas:

Auditivamente	Construção/ Classificação
M – m natural	M – m natural

- Agógica e dinâmica: Forte, piano, crescendo, diminuendo, acelerando, retardando.

- Forma musical: AB, ABA, A – A var. – B, ABACA...

- Ligaduras: Prolongação e expressão.

- Andamento: Presto, Allegro, Andante, Adágio.

- Sinais de repetição: (mais usuais – D.C., 1ª vez, 2|ª vez).

<u>Literatura (opcional):</u>

Gomes, A. E Vasconcelos, C. (2011) Música ao Nosso Ritmo – Formação Musical 1º e 2º graus.

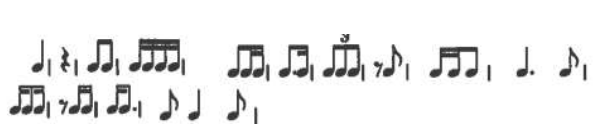
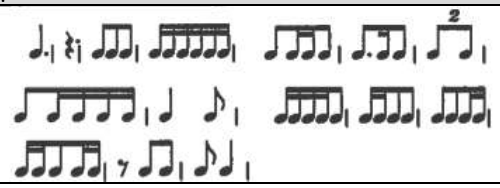
Firmino, J. (1976) Leituras Musicais vol. 1 Coimbra: Edição de autor

Leituras musicais variadas de repertório erudito e tradicional.

2º GRAU/ 6ºANO

ANO LETIVO 2017/ 2018

- Ler e reconhecer auditivamente frases rítmicas que podem incluir as seguintes células:

Unidade de tempo = semínima	Unidade de tempo = semínima com ponto
	

- Identificar os seguintes intervalos (melódicos e harmónicos):

Auditivamente	Classificação e construção
2ªM - 2ªm - 3ªM - 3ªm - 4ªP - 5ªP - 8ªP	Todos (A e d) na pauta dupla

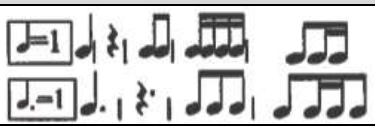
-Trabalho nas seguintes tonalidades:

Maiores, até 2 alterações; Menores, até 1 alteração, nas formas natural e harmónica

- Fazer entoações com acompanhamento nas tonalidades propostas.

- Fazer ditados de sons até ao intervalo de 5ª e 8ª, dentro das tonalidades estudadas.

- Efetuar ditados melódicos a uma voz, até ao intervalo de 3ª, com as seguintes características:

Tonalidades	Células Rítmicas
Dó M, Fá M, Sol M e Lá m	

- Identificar os acordes:

Auditivamente	Classificação e construção
M – m - d no estado fundamental	M – m – d no estado fundamental

- Trabalho sensorial utilizando as funções tonais:

I, IV e V graus, nos modos Maior e menor

-Trabalho nos compassos:

Simples	Compostos
2/4, 3/4, 4/4	6/8, 9/8, 12/8

- Ler nas seguintes claves:

Clave de sol (2ª linha) Clave de fá (4ª linha) Em pauta dupla (alternando as duas claves). Em pauta dupla (leitura vertical).

- Fazer improvisações entoadas sem o nome das notas, a partir de uma sequência harmónica em D-T/ SD-D-T nas tonalidades Maiores e menores.

- Identificar as escalas:

Auditivamente	Construção/ Classificação
M – m natural – m harmónica	M – m natural – m melódica

<u>Literatura (opcional):</u>

Gomes, A. E Vasconcelos, C. (2011) Música ao Nosso Ritmo – Formação Musical 1º e 2º graus.

Firmino, J. (1976) Leituras Musicais vol. 2 Coimbra: Edição de autor

Fontaine, F. (1955). *Traité Pratique du rythme mesuré*. Paris: Ed. Henry Lemoine

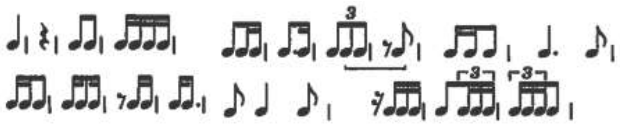
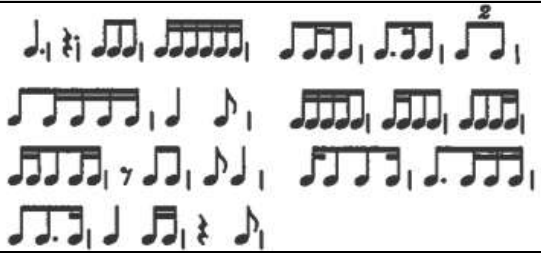
Hindemith, Paul (1946) *Elementary Training for Musicians*. Berlin: Schott

Leituras musicais variadas de repertório erudito e tradicional.

3º GRAU/ 7ºANO

ANO LETIVO 2017/ 2018

- Ler e reconhecer auditivamente frases rítmicas que podem incluir as seguintes células:

Unidade de tempo = semínima	Unidade de tempo = semínima com ponto
	

- Identificar os seguintes intervalos (melódicos e harmónicos):

Auditivamente	Classificação e construção
2ªM - 2ªm - 3ªM - 3ªm - 4ªP - 5ªP – 6ªM – 6ªm - 8ªP	Todos, com alternância de clave

-Trabalho nas seguintes tonalidades:

Maiores, até 2 alterações; Menores, até 2 alterações, nas formas natural e harmónica

- Fazer entoações com acompanhamento nas tonalidades propostas.

- Fazer ditados de sons até ao intervalo de 5ª e 8ª, dentro das tonalidades estudadas.

- Efetuar ditados melódicos a uma voz, até ao intervalo de 3ª, com as seguintes características:

Tonalidades	Células Rítmicas
Dó M, Fá M, Sol M e Lá m	

- Efetuar ditados melódicos a duas vozes.

- Identificar os acordes:

Auditivamente	Classificação e construção
M – m (E.F. e Inversões) e d (E.F.)	M – m (E.F. e Inversões) e d (E.F.)

- Escrever a melodia do baixo com indicação da função tonal:

I, IV e V graus, nos modos Maior e menor

-Trabalho nos compassos:

Simples	Compostos
2/4, 3/4, 4/4	6/8, 9/8, 12/8

- Ler nas seguintes claves:

Clave de sol (2ª linha). Clave de fá (4ª linha). Em pauta dupla (alternando as duas claves). Em pauta dupla (leitura vertical). Clave de dó (3ª linha).

- Fazer improvisações entoadas sem o nome das notas e com o ritmo dado.

- Identificar as escalas:

Auditivamente	Construção/ Classificação
M – m natural – m harmónica – m melódica	M – m natural – m harmónica – m melódica – Cromática

<u>Literatura (opcional):</u>

Gomes, A. E Vasconcelos, C. (2011) Música ao Nosso Ritmo – Formação Musical 3º grau. Porto: Bolsa de Estudos

Firmino, J. (1976) Leituras Musicais vol. 3 Coimbra: Edição de autor

Fontaine, F. (1955). *Traité Pratique du rythme mesuré*. Paris: Ed. Henry Lemoine

Hindemith, Paul (1946) *Elementary Training for Musicians*. Berlin: Schott

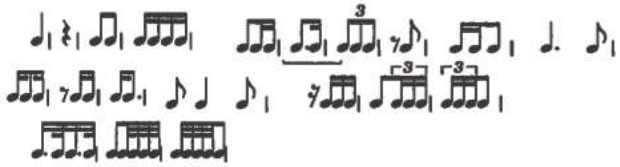
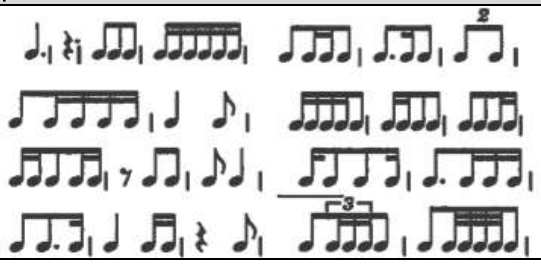
Jollet, J. (ed.) (1955) Dictées Musicales: vol. 3. Paris: Gérard Billaudot

Leituras musicais variadas de repertório erudito e tradicional.

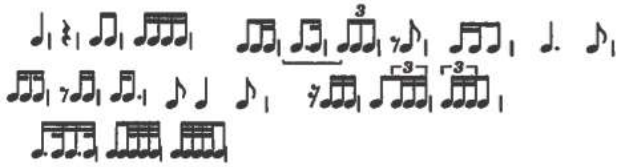
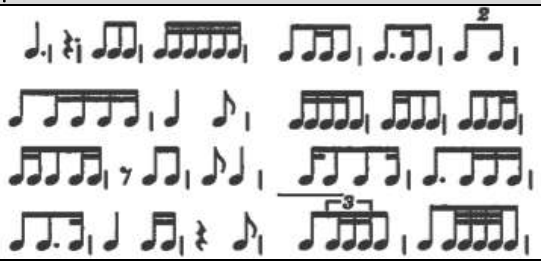
4º GRAU/ 8ºANO

ANO LETIVO 2017/ 2018

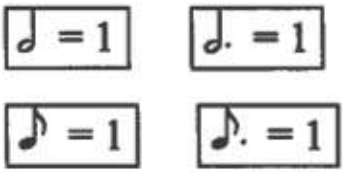
- Reconhecer auditivamente frases rítmicas que podem incluir as seguintes células:

Unidade de tempo = semínima	Unidade de tempo = semínima com ponto
	

- Ler e reconhecer auditivamente frases rítmicas que podem incluir as seguintes células:

Unidade de tempo = semínima	Unidade de tempo = semínima com ponto
	

E todas estas células com as unidades de tempo:



- Identificar os seguintes intervalos (melódicos e harmónicos):

Auditivamente	Classificação e construção
2ªM - 2ªm - 3ªM - 3ªm - 4ªP - 4ªA (5ªd) - 5ªP – 6ªM – 6ªm – 7ªM – 7ªm - 8ªP	Todos, com alternância de clave

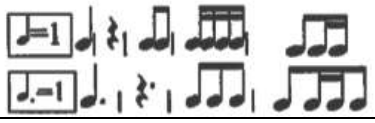
-Trabalho nas seguintes tonalidades:

Maiores, até 3 alterações; Menores, até 3 alterações, nas formas natural, harmónica e melódica.

- Fazer entoações com acompanhamento nas tonalidades propostas.

- Fazer ditados de sons até ao intervalo de 5ª e 8ª, dentro das tonalidades estudadas.

- Efetuar ditados melódicos a uma voz, até ao intervalo de 3ª, com as seguintes características:

Tonalidades	Células Rítmicas
Dó M, Fá M, Sol M e Lá m	

- Efetuar ditados melódicos a duas vozes.

- Identificar os acordes:

Auditivamente	Classificação e construção
M – m – d (E.F. e Inversões) e A	M – m – d (E.F. e Inversões) e A

- Escrever a melodia do baixo com indicação da função tonal:

I, IV, V, I6 e V6 graus, nos modos Maior e menor

-Trabalho nos compassos:

Simples	Compostos
2/4, 3/4, 4/4, 2/2, 3/2, 4/2, 2/8, 3/8, 4/8	6/8, 9/8, 12/8, 6/4, 9/4, 12/4, 6/16, 9/16, 12/16

- Ler nas seguintes claves:

Clave de sol (2ª linha). Clave de fá (4ª linha). Em pauta dupla (alternando as duas claves). Em pauta dupla (leitura vertical). Clave de dó (3ª linha). Clave de dó (4ª linha)

- Fazer improvisações: Entoadas sem o nome das notas com cadência à dominante, à tónica e à relativa Maior; Entoada com o nome das notas e com o ritmo dado.

- Identificar as escalas:

Auditivamente	Construção/ Classificação
M – m (natural, harmónica, melódica), Mista (M, m), Hexáfona	M – m (natural, harmónica, melódica), Mista (M, m), Cromática, Hexáfona

Literatura (opcional):

Gomes, A. E Vasconcelos, C. (2011) Música ao Nosso Ritmo – Formação Musical 4º grau. Porto: Bolsa de Estudos

Firmino, J. (1976) *Leituras Musicais* vol. 4 Coimbra: Edição de autor

Fontaine, F. (1955). *Traité Pratique du rythme mesuré*. Paris: Ed. Henry Lemoine

Hindemith, Paul (1946) *Elementary Training for Musicians*. Berlin: Schott

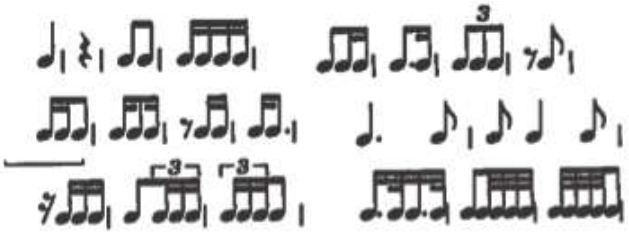
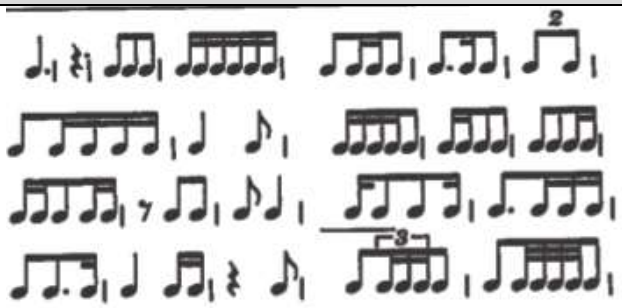
Jollet, J. (ed.) (1955) Dictées Musicales: vol. 4. Paris: Gérard Billaudot

Leituras musicais variadas de repertório erudito e tradicional.

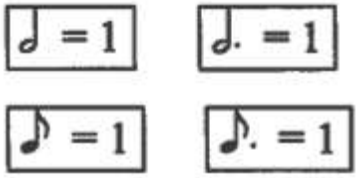
5º GRAU/ 9ºANO

ANO LETIVO 2017/ 2018

- Ler e reconhecer auditivamente frases rítmicas que podem incluir as seguintes células:

Unidade de tempo = semínima	Unidade de tempo = semínima com ponto
 Colocar ligaduras no início do tempo, ritmos síncopados	 Colocar ligaduras no início do tempo, ritmos síncopados

E todas estas células com as unidades de tempo:



- Identificar os seguintes intervalos (melódicos e harmónicos):

Auditivamente	Classificação e construção
2ªM - 2ªm - 3ªM - 3ªm - 4ªP - 4ªA (5ªd) - 5ªP – 6ªM – 6ªm – 7ªM – 7ªm - 8ªP	Todos, com alternância de clave

-Trabalho nas seguintes tonalidades:

Maiores, até 4 alterações; Menores, até 4 alterações, nas formas natural, harmónica e melódica.

- Fazer entoações com acompanhamento nas tonalidades propostas.

- Fazer ditados de sons até ao intervalo de 5ª e 8ª, dentro das tonalidades estudadas.

- Efetuar ditados melódicos a uma voz, até ao intervalo de 3ª, com as seguintes características:

Tonalidades	Células Rítmicas
Dó M, Fá M, Sol M e Lá m	

- Efetuar ditados melódicos a duas vozes.

- Identificar os acordes:

Auditivamente	Classificação e construção
M – m – d (E.F. e Inversões), A e 7ª dom.	M – m – d (E.F. e Inversões), A e 7ª dom.

- Escrever a melodia do baixo com indicação da função tonal:

I, IV, V, I6, V6 e VI graus, nos modos Maior e menor

-Trabalho nos compassos:

Simples	Compostos
2/4, 3/4, 4/4, 2/2, 3/2, 4/2, 2/8, 3/8, 4/8	6/8, 9/8, 12/8, 6/4, 9/4, 12/4, 6/16, 9/16, 12/16

- Ler nas seguintes claves:

Clave de sol (2ª linha). Clave de fá (4ª linha). Clave de dó (4ª linha). Clave de dó (3ª linha) Com 3 claves diferentes (leitura vertical)

- Fazer improvisações: Entoadas com o nome das notas e com o ritmo dado; Entoadas com o nome das notas, a partir de uma sequência harmónica, utilizando os graus previstos na harmonia.

- Identificar as escalas:

Auditivamente	Construção/ Classificação
M – m (natural, harmónica, melódica), Mista (M, m), Hexáfona, Hispano-Árabe e Cigano-húngara	M – m (natural, harmónica, melódica), Mista (M, m), Cromática, Hexáfona, Hispano-Árabe e Cigano-húngara

<u>Literatura (opcional):</u>

Fontaine, F. (1955). *Traité Pratique du rythme mesuré*. Paris: Ed. Henry Lemoine

Hindemith, Paul (1946) *Elementary Training for Musicians*. Berlin: Schott

Jollet, J. (ed.) (1955) Dictées Musicales: vol. 5. Paris: Gérard Billaudot

Labrousse, M. (1993) Cours de Formation Musicale: 5ème année. Paris: Editions Henry Lemoine

Leituras musicais variadas de repertório erudito e tradicional.

6º GRAU/ 10ºANO

ANO LETIVO 2017/ 2018

- Ler e reconhecer auditivamente frases rítmicas com as seguintes características:

Escrita	Unidade de tempo = semínima com ponto
Tempo=tempo (t=t) Semínima = 1 Mínima = 1 Colcheia = 1	Tempo = tempo (t=t) Parte = parte (p=p) Semínima com ponto = 1 Mínima com ponto = 1 Colcheia com ponto = 1

- Identificar os seguintes intervalos (melódicos e harmónicos):

Auditivamente	Escrita
Até duas oitavas	Iniciar o ditado melódico atonal

-Trabalho nas seguintes tonalidades:

Maiores, todas as alterações; Menores, todas as alterações, nas formas natural, harmónica e melódica; Todas as escalas e modos aprendidos

- Fazer entoações com acompanhamento em qualquer tonalidade ou modo.

- Fazer entoações de reportório modal (dórico e frígio) e atonal.

- Fazer ditados de preenchimento de espaços.

- Efetuar ditados melódicos tocados a quatro vozes para retirar o Soprano e Baixo, sendo dado o Alto e Tenor.

- Identificar os acordes:

Auditivamente	Classificação e construção
M – m – d (E.F. e Inversões), A e 7ª dom., 7ªm e 7ªdim.	M – m – d (E.F. e Inversões), A e 7ª dom., 7ªm e 7ªdim.

- Escrever a melodia do baixo com indicação da função tonal:

I, IV, V, I6, V6, VI V/V e V/VI graus, nos modos Maior e menor

-Trabalho nos compassos:

Irregulares
5/8, 7/8

- Ler nas seguintes claves:

Todas as claves aprendidas anteriormente (melódica ou verticalmente) Clave de dó (1ªlinha)

- Fazer improvisações rítmicas com compassos irregulares.

Literatura (opcional):

Fontaine, F. (1955). *Traité Pratique du rythme mesuré*. Paris: Ed. Henry Lemoine

Hindemith, Paul (1946) *Elementary Training for Musicians*. Berlin: Schott

Jollet, J. (ed.) (1995) Dictées Musicales: vol. 5. Paris: Gérard Billaudot

Labrousse, M. (1993) Cours de Formation Musicale: 6ème année. Paris: Editions Henry Lemoine

Leituras musicais variadas de repertório erudito e tradicional: tonalismo, modalismo e atonalismo

7º GRAU/ 11ºANO

ANO LETIVO 2017/ 2018

- Ler e reconhecer auditivamente frases rítmicas com as seguintes características:

Escrita	Unidade de tempo = semínima com ponto
Tempo=tempo (t=t) parte = parte (p=p) Semínima = 1 Mínima = 1 Colcheia = 1	Tempo = tempo (t=t) Parte = parte (p=p) tempo = parte (t=p) Semínima com ponto = 1 Mínima com ponto = 1 Colcheia com ponto = 1

- Identificar os seguintes intervalos (melódicos e harmónicos):

Auditivamente	Escrita
Qualquer intervalo	Continuar o ditado melódico atonal

-Trabalho nas seguintes tonalidades:

Maiores, todas as alterações; Menores, todas as alterações, nas formas natural, harmónica e melódica; Todas as escalas e modos aprendidos

- Fazer entoações com acompanhamento em qualquer tonalidade ou modo.

- Fazer entoações de reportório modal (dórico, frígio, lídio e mixolídio) e atonal.

- Fazer ditados de preenchimento de espaços.

- Efetuar ditados melódicos tocados a quatro vozes para retirar o Soprano, Alto e Baixo, sendo dado o Tenor.

- Identificar os acordes:

Auditivamente	Classificação e construção
M – m – d (E.F. e Inversões), A e 7ª dom., 7ªm e 7ªdim, 7ª sensível e 7ªM	M – m – d (E.F. e Inversões), A e 7ª dom., 7ªm e 7ªdim, 7ª sensível e 7ªM

- Escrever a melodia do baixo com indicação da função tonal:

I, IV, V, I6, V6, VI V/V e V/VI, V6/4-5/3, V4-3 IV6 V6/V graus, nos modos Maior e menor

-Trabalho nos compassos:

Irregulares
Todos

- Ler nas seguintes claves:

Todas as claves aprendidas anteriormente (melódica ou verticalmente) Clave de dó (2ªlinha) Leitura vertical em 4 claves

- Fazer improvisações entoadas com nome de notas, em qualquer tonalidade, sobre um encadeamento harmónico tocado no piano.

Literatura (opcional):

Fontaine, F. (1955). *Traité Pratique du rythme mesuré*. Paris: Ed. Henry Lemoine

Hindemith, Paul (1946) *Elementary Training for Musicians*. Berlin: Schott

Labrousse, M. (1993) Cours de Formation Musicale: 6ème année. Paris: Editions Henry Lemoine

Leituras musicais variadas de repertório erudito e tradicional: tonalismo, modalismo e atonalismo

8º GRAU/ 12ºANO

ANO LETIVO 2017/ 2018

- Ler e reconhecer auditivamente frases rítmicas com as seguintes características:

Escrita	Unidade de tempo = semínima com ponto
Tempo=tempo (t=t) parte = parte (p=p) Tempo=parte (t=p) Parte=tempo (p=t) Qualquer combinação Semínima = 1 Mínima = 1 Colcheia = 1	Tempo = tempo (t=t) Parte = parte (p=p) tempo = parte (t=p) qualquer combinação Semínima com ponto = 1 Mínima com ponto = 1 Colcheia com ponto = 1

- Identificar os seguintes intervalos (melódicos e harmónicos):

Auditivamente	Escrita
Qualquer intervalo	Continuar o ditado melódico atonal

-Trabalho nas seguintes tonalidades:

Maiores, todas as alterações; Menores, todas as alterações, nas formas natural, harmónica e melódica; Todas as escalas e modos aprendidos

- Fazer entoações com acompanhamento em qualquer tonalidade ou modo.

- Fazer entoações de reportório modal (dórico, frígio, lídio e mixolídio) e atonal.

- Fazer ditados de preenchimento de espaços.

- Efetuar ditados melódicos tocados a quatro vozes para retirar o Soprano, Alto, Tenor e Baixo.

- Identificar os acordes:

Auditivamente	Classificação e construção
M – m – d (E.F. e Inversões), A e 7ª dom (E.F. e inversões), 7ªm e 7ªdim, 7ª sensível e 7ªM, 9ªM e 9ªm	M – m – d (E.F. e Inversões), A e 7ª dom (E.F. e inversões), 7ªm e 7ªdim, 7ª sensível e 7ªM, 9ªM e 9ªm

- Escrever a melodia do baixo com indicação da função tonal:

Todos os graus, nos modos Maior e menor

-Trabalho nos compassos:

Irregulares
Todos

- Ler nas seguintes claves:

Todas as claves aprendidas anteriormente (melódica ou verticalmente) Clave de fá (3ªlinha) Leitura vertical com 4 claves

- Fazer improvisações entoadas com nome de notas, em qualquer tonalidade, sobre um encadeamento harmónico tocado no piano.

<u>Literatura (opcional):</u>

Fontaine, F. (1955). *Traité Pratique du rythme mesuré*. Paris: Ed. Henry Lemoine

Hindemith, Paul (1946) *Elementary Training for Musicians*. Berlin: Schott

Labrousse, M. (1993) Cours de Formation Musicale: 7ème année. Paris: Editions Henry Lemoine

Leituras musicais variadas de repertório erudito e tradicional: tonalismo, modalismo e atonalismo

Anexo VII – Conteúdos Programáticos

Departamento de Classe de Conjunto – Disciplina de Opção

Disciplina de Opção I - Baixo Contínuo

A disciplina de Baixo Contínuo, é prevista nos planos de estudos dos cursos secundários de música criados ao abrigo da Portaria n.º 243-B/2012, de 13/08, com a Declaração de Retificação n.º 58/2012, de 12/10, alterada pela Portaria n.º 419-B/2012, de 20/12, pela Portaria n.º59-B/2014, de 7 de março e pela Portaria n.º 165-A/2015, de 3 de junho, nomeadamente no que respeita à Componente de Formação Técnica-Artística na disciplina de Opção.

No que toca à disciplina de Opção prevista na Componente de Formação Técnica-Artística para o 11º ano, a oferta formativa recai na disciplina de Baixo Contínuo por se tratar, no seu entendimento, da disciplina que melhor corresponde ao perfil diversificado que se verifica ao nível dos alunos deste Conservatório de Música.

Assim, a disciplina Baixo Contínuo será ministrada no 11º ano do Curso Secundário de Música com uma carga horária semanal de 45 minutos.

Conteúdos Programáticos

A multiplicidade de formações ao nível de Baixo Contínuo e as variadas possibilidades neste âmbito de intervenção artística requer a divisão entre dois parâmetros, a saber:

1º) Competências específicas a adquirir.

Harmonia Funcional
Progressões e Encadeamentos
Harmonização em tempo real
Cifragem

2º) Aplicação das competências específicas adquiridas em contexto artístico.

Harmonização de melodias
Acompanhamento de Conjuntos Vocais
Acompanhamento de Conjuntos Instrumentais
Realização de partes de Baixo Contínuo, no âmbito da música Barroca

Disciplina de Opção II - Acompanhamento e Improvisação

A disciplina de Acompanhamento e Improvisação, é prevista nos planos de estudos dos cursos secundários de música criados ao abrigo da Portaria n.º 243-B/2012, de 13/08, com a Declaração de Retificação n.º 58/2012, de 12/10, alterada pela Portaria n.º 419-B/2012, de 20/12, pela Portaria n.º59-B/2014, de 7 de março e pela Portaria n.º 165-A/2015, de 3 de junho, nomeadamente no que respeita à Componente de Formação Técnica-Artística na disciplina de Opção.

No que toca à disciplina de Opção prevista na Componente de Formação Técnica-Artística para o 12º ano, a oferta formativa recai na disciplina de Acompanhamento e Improvisação por se tratar, no seu entendimento, da disciplina que melhor corresponde ao perfil diversificado que se verifica ao nível dos alunos deste Conservatório de Música.

Assim, a disciplina Acompanhamento e Improvisação será ministrada no 12º do Curso Secundário de Música com uma carga horária semanal de 45 minutos.

Conteúdos Programáticos

A multiplicidade de formações ao nível de Acompanhamento e Improvisação e as variadas possibilidades neste âmbito de intervenção artística requer a divisão entre dois parâmetros, a saber:

1º) Competências específicas a adquirir.

Harmonia Funcional
Progressões e Encadeamentos
Acompanhamento em tempo real
Padrões rítmicos e melódicos

2º) Aplicação das competências específicas adquiridas em contexto artístico.

Acompanhamento de Conjuntos Vocais
Acompanhamento de Conjuntos Instrumentais
Improvisação Livre

Anexo VIII – Conteúdos Programáticos

Departamento de Classe de Conjunto – Disciplina de Classe de conjunto

Conteúdos Programáticos - Classe de Conjunto

A disciplina de classe de conjunto visa oferecer a oportunidade aos alunos de cantarem, ou de tocarem o seu instrumento juntamente com os seus colegas, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento da capacidade performativa a nível individual.

Por outro lado, fomenta o trabalho de equipa com um objetivo comum a todos os intervenientes – o gosto pela música onde o esforço de cada um constrói um todo, promovendo assim a cooperação, e não a competição.

Parte integrante do currículo oficial nos vários níveis de ensino básico e secundário ministrados no Conservatório de Música de Vila do Conde, a disciplina de Classe de conjunto desempenha um importante papel na medida em que:

- Promove uma dinamização da escola através de concertos/audições para a comunidade escolar;
- Projeta a escola na Comunidade em geral;
- Fomenta o desenvolvimento de interações sociais saudáveis e permite potencializar as capacidades musicais dos alunos na segurança do grupo.
- Proporciona uma maior experiência de palco aos alunos, que, através das apresentações públicas desenvolvem uma maior naturalidade num contexto normalmente associado a nervosismo e desassossego.
- Propicia o desenvolvimento da cultura musical do aluno.
- Promove um conjunto de normas essenciais a todos os estudantes: disciplina, bom comportamento, respeito pelos pares, método e hábitos de estudo, autonomia e criatividade.

Competências específicas a desenvolver

1 – Postura
2 – Pulsação
3 – Afinação
4 – Ritmo
5 – Sonoridade/Timbre
6 – Fraseado
7 – Dinâmica
8 – Articulação
9 – Estilo
10 - Desempenho em Público

Transversalidade de Objetivos

Os conteúdos para os diferentes grupos formados no âmbito da disciplina de classe de conjunto são elaborados levando em conta o que se consideram ser as aprendizagens a desenvolver em cada ano e graus de ensino nas disciplinas de Formação Musical e Instrumento.

Os conteúdos são flexíveis e transversais aos vários anos de ensino na medida em que vão sendo aprofundados e desenvolvidos com maior grau de exigência nos anos subsequentes.
O repertório procura ser eclético e visa o conhecimento musical e reconhecimento de diversos géneros, estilos, épocas, e contextos geográficos.

ANEXO II – CRONOGRAMA DO ESTÁGIO

Nome do aluno:		João Gomes Reis																																																	
	Dia da semana	S	S	D	Seg.		T	Q	Q	S	S	D	Seg.		T	Q	Q	S	S	D	Seg.		T	Q	Q	S	S	D	Seg.		T	Q	Q	S	S	D	Seg.		T	Q	Q	S	S
	Grau				4.º	6.º							4.º	6.º							4.º	6.º							4.º	6.º							4.º	6.º					
2018	Setembro		1	2	3	3	4	5	6	7	8	9	10	10	11	12	13	14	15	16	17	17	18	19	20	21	22	23	24	24	25	26	27	28	29	30							
	Outubro				1	1	2	3	4	5	6	7	8	8	9	10	11	12	13	14	15	15	16	17	18	19	20	21	22	22	23	24	25	26	27	28	29	29	30	31			
	Novembro								1	2	3	4	5	5	6	7	8	9	10	11	12	12	13	14	15	16	17	18	19	19	20	21	22	23	24	25	26	26	27	28	29	30	
	Dezembro		1	2	3	3	4	5	6	7	8	9	10	10	11	12	13	14	15	16	17	17	18	19	20	21	22	23	24	24	25	26	27	28	29	30	31	31					
2019	Janeiro						1	2	3	4	5	6	7	7	8	9	10	11	12	13	14	14	15	16	17	18	19	20	21	21	22	23	24	25	26	27	28	28	29	30	31		
	Fevereiro									1	2	3	4	4	5	6	7	8	9	10	11	11	12	13	14	15	16	17	18	18	19	20	21	22	23	24	25	25	26	27	28		
	Março	1	2	3	4	4	5	6	7	8	9	10	11	11	12	13	14	15	16	17	18	18	19	20	21	22	23	24	25	25	26	27	28	29	30	31							
	Abril				1	1	2	3	4	5	6	7	8	8	9	10	11	12	13	14	15	15	16	17	18	19	20	P	22	22	23	24	25	26	27	28	29	29	30				
	Maio							1	2	3	4	5	6	6	7	8	9	10	11	12	13	13	14	15	16	17	18	19	20	20	21	22	23	24	25	26	27	27	28	29	30	31	
	Junho		1	2	3	3	4	5	6	7	8	9	10	10	11	12	13	14	15	16	17	17	18	19	20	21	22	23	24	24	25	26	27	28	29	30							

OBSERVAÇÃO
PLANIFICAÇÃO
PLANIFICAÇÃO x 2
Troca de Turmas

Aulas / Grau	Obs.	Plan.
4.º grau	10	10
6.º grau	11	11

ANEXO III – OBSERVAÇÕES DE AULA (8º ANO)

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 1

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário: João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 8.º ano / 4.º grau **Regime:** Articulado
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula:** 8 **Duração:** 90' **Hora:** 14h45-16h15	**Data:** 15/10/18

Registo de observação

Texto descritivo:

A turma observada tem cerca de 15 alunos. A sala de aula está organizada em duas filas compridas de mesas, paralelas, viradas para o professor. Está ainda equipada com um piano de meia cauda, uma aparelhagem de som, um projetor e um quadro branco de canetas com pentagrama.

A hora prevista do início da aula era as 14h45, no entanto, a aula só começou às **14h54**. Os alunos entraram de forma relativamente ordeira, mas bastante barulhentos e em conversa.

Antes de começar a aula, **o professor cooperante apresentou-me** como o "professor João Reis", informando os alunos de que eu estou a finalizar a minha profissionalização na área da Formação Musical e que dali a duas aulas seria eu a lecionar a disciplina naquele horário. Os alunos pareceram reagir bem e é observável que os alunos se sentem à vontade com o docente **(duração: 4 minutos)**.

Às **14h58**, foi ditado o **sumário** com os seguintes itens:

- Correção do trabalho de casa;

- Audição, memorização e escrita de uma melodia.

Quanto ao segundo item, o docente deu a entender que seria uma atividade da aula anterior que não tiveram oportunidade de realizar.

Às **15h00**, **o professor escreveu no quadro uma melodia com espaços em branco por completar**, para os alunos copiarem para o caderno (8 compassos, em

compasso quaternário simples, na tonalidade de Sol maior). Observação: o barulho causado pelos alunos enquanto o docente escrevia a melodia era volumoso. Tiveram de ser chamados à atenção várias vezes para se manterem minimamente concentrados na tarefa pedida.

Às **15h08**, **o professor foi passando por cada aluno para conferir e corrigir o exercício pedido para ser realizados em casa**, figurado no manual de Formação Musical adotado ("Formação Musical: a sério? 4", ficha 8, p.88) [anexo 1]. Neste exercício era pedido ao aluno que construísse tríades aumentadas partindo de uma nota oferecida, a ser considerada como tónica, sobrepondo dois intervalos de 3.ª maior.

Por conferir que vários alunos realizaram o exercício de forma errada, ou tiveram dúvidas, o professor perguntou à turma como é que se constrói uma tríade aumentada. Perante a ausência de respostas seguras, além dos palpites ocasionais dos alunos, sentou-se ao piano e tocou alguns acordes para a turma dizer a qualidade dos mesmos (entre acorde maior ou menor).

De seguida, tocou o tema principal da valsa "Danúbio Azul", com o respetivo acompanhamento harmónico, no piano, aproveitando para perguntar se a turma conhece a melodia, em que compasso e em que modo está escrito. A turma, de uma forma geral, respondeu corretamente - compasso ternário / tonalidade maior.

Depois, tocou o mesmo tema, substituindo os acordes maiores por acordes aumentados, no acompanhamento harmónico e perguntou o que acham que tinha mudado. A turma conseguiu ouvir a diferença, dizendo que os acordes eram aumentados e que a alteração residia na subida da 3.ª nota do acorde. Refere ainda que o acorde aumentado é o "mais enigmático" em termos de sonoridade e que não tem resoluções próximas, nem inversões possíveis por dividir a 8.ª em três pedaços iguais, por dividir em três intervalos de 3.ª maior (desenhou um gráfico circular, dividido em três partes iguais e fez uma piada sobre o símbolo da Mercedes, que provocou uma risada geral).

Para ajudar a **corrigir o trabalho de casa**, o docente projetou o exercício na parede e completou algumas partes do mesmo, para que os alunos pudessem continuar a fazê-lo em casa. Acrescenta que neste tipo de exercício, seria positivo tocarem as notas nos seus instrumentos, para ouvirem o que estão a escrever de modo a não ser um trabalho estritamente teórico **(duração: 35 minutos)**.

Às **15h35**, o professor pediu à turma para **cantar a escala de Sol maior**, acompanhada pelo piano, e **de seguida o arpejo**, sucessivamente pedindo para omitirem notas (ex.: cantar Sol, Si, Ré, Sol → [silêncio], Si, Ré, Sol → [silêncio], [silêncio], Si, Ré,

Sol → [silêncio], [silêncio], Si, [silêncio], Sol → etc.). A turma estava bastante desconcentrada, foram necessárias várias repetições.

Foi pedido aos alunos que abrissem o manual, na página 6 (anexo 2), que olhassem para a melodia que alise encontrava representada, escrita em Mi maior, e que a cantassem como se estivesse escrita em Sol maior, transpondo diretamente. Os graus da escala estavam escritos por cima das notas, o que podia ter ajudado na transposição direta. No entanto, muitos alunos estavam distraídos e foi, mais uma vez, preciso repetir várias vezes para que o resultado fosse satisfatório.

Por esta razão, o docente pediu que **cantassem o arpejo sobre os principais graus da escala** (I - Sol, IV – Dó e V - Ré). Os alunos continuavam desatentos e tiveram dificuldades em identificar inclusivamente o primeiro grau da escala. Talvez o facto de o professor estar a pedir o arpejo tal como ele estava a ser tocado no piano tenha prejudicado a compreensão dos alunos (ex.: Sol, Si, Ré → Sol, Dó, Mi → Fá#, Lá, Ré → Sol, Si, Ré) **(duração: 13 minutos)**.

Às **15h48**, retomou-se a **melodia escrita no início da aula para a realização de um ditado**, tocado no piano com acompanhamento. A atividade desenvolveu-se da seguinte forma:

1. Ouvir e seguir a partitura. Pergunta sobre a tonalidade (Sol maior, em conformidade com as atividades anteriores)
2. Cantar as notas que são oferecidas ou mesmo tempo que ouvem. Esta tarefa pareceu-me algo difícil, apesar de todas as notas dadas se encontrem a tempo.
3. Ouvir e seguir a partitura, mais uma vez.
4. Pergunta sobre quantas frases tem a melodia (2 frases). Face às dúvidas dos alunos, o professor explica que “só ouvimos a frase completa quando sentimos a necessidade de respirar”.
5. Ouvir e, desta vez, começar a preencher por já terem ouvido 4 vezes. O professor referiu que, se estiveram atentos, as vezes que ouviram deveriam ser suficientes para terem decorado a melodia.
6. Toca mais uma vez apontando para a construção melódica da primeira frase, que se assemelha ao arpejo de Sol maior.
7. Pede para cantarem mais uma vez, sem piano.
8. Quando chegaram à melodia da segunda frase, o professor aponta para as semelhanças melódicas e rítmicas em relação à primeira frase. Depois de a escreverem indica que acontece uma transposição tonal.

9. Na última parte da melodia, onde esta faz uma descida por intervalos de 3.ª e 2.ª, alternadamente, o professor referiu que aquele movimento é algo que eles provavelmente fazem quando estão a aquecer o instrumento (Dó, Mi, Ré, Fá, etc.). Tocou o "O balão do João" e a "Casa do Mickey Mouse", que têm o mesmo contorno melódico, temas que os alunos reconheceram prontamente.
10. O professor pediu para cantarem mais uma vez a segunda frase para terminarem o preenchimento **(duração: 31 minutos)**.

Às **16h19**, a aula terminou.

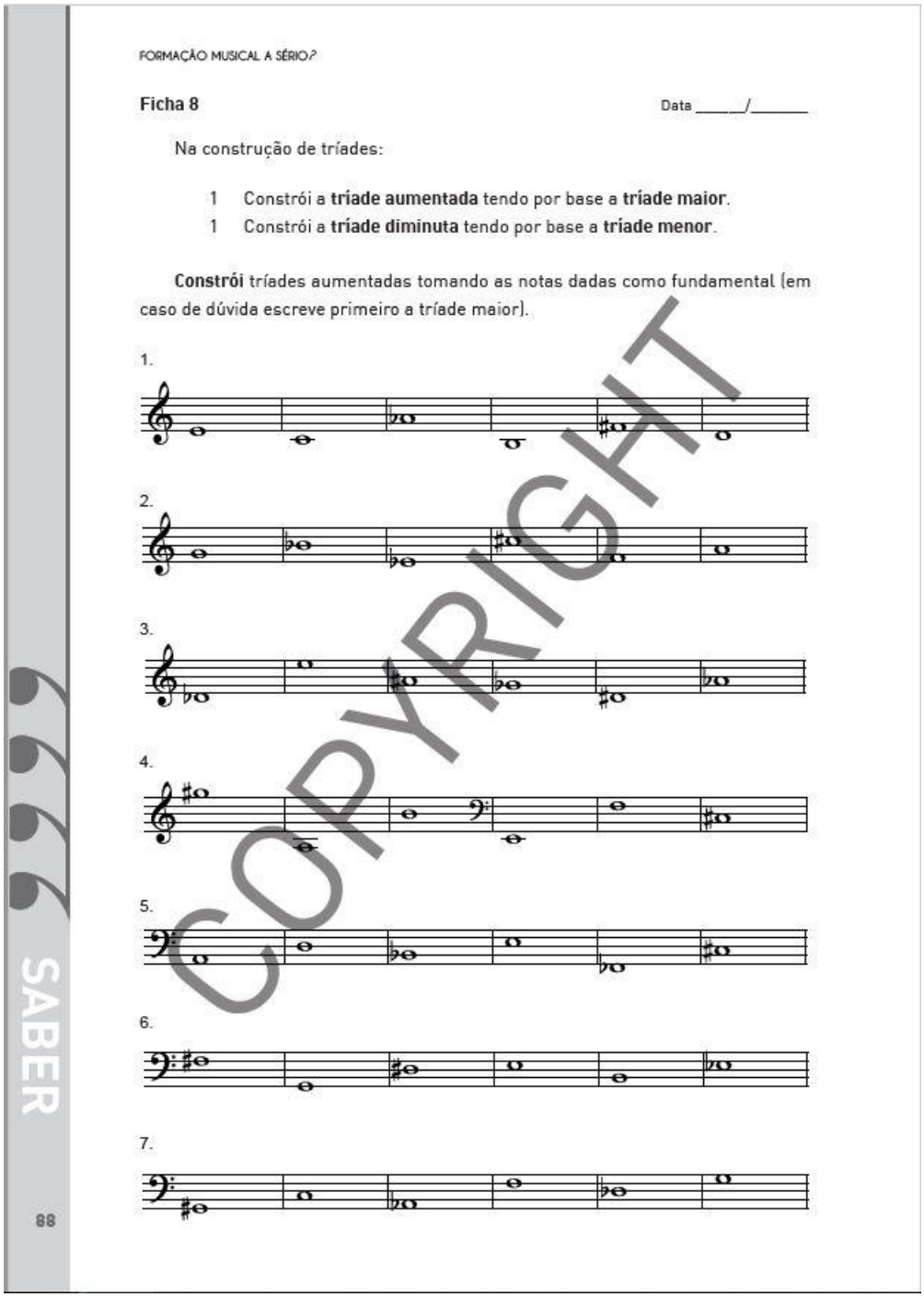
Pensamento reflexivo e crítico

A turma é bastante barulhenta esteve constantemente a conversar. Em conversa com o professor cooperante, descobri que este já tentou mudar a configuração das mesas, na sala de aula, com resultados iguais ou piores.

No fim da aula, a turma estava bastante desatenta, exceto um grupo de alunos que pareciam estar concentrados em acabar o exercício. O grupo de alunos aparenta ter bastantes capacidades, mas prejudica-se com a sua conduta na sala de aula.

Anexos

Anexo 1



FORMAÇÃO MUSICAL A SÉRIO?

Ficha 8 Data _____/_____

Na construção de tríades:

1 Constrói a **tríade aumentada** tendo por base a **tríade maior**.
1 Constrói a **tríade diminuta** tendo por base a **tríade menor**.

Constrói tríades aumentadas tomando as notas dadas como fundamental (em caso de dúvida escreve primeiro a tríade maior).

1.

2.

3.

4.

5.

6.

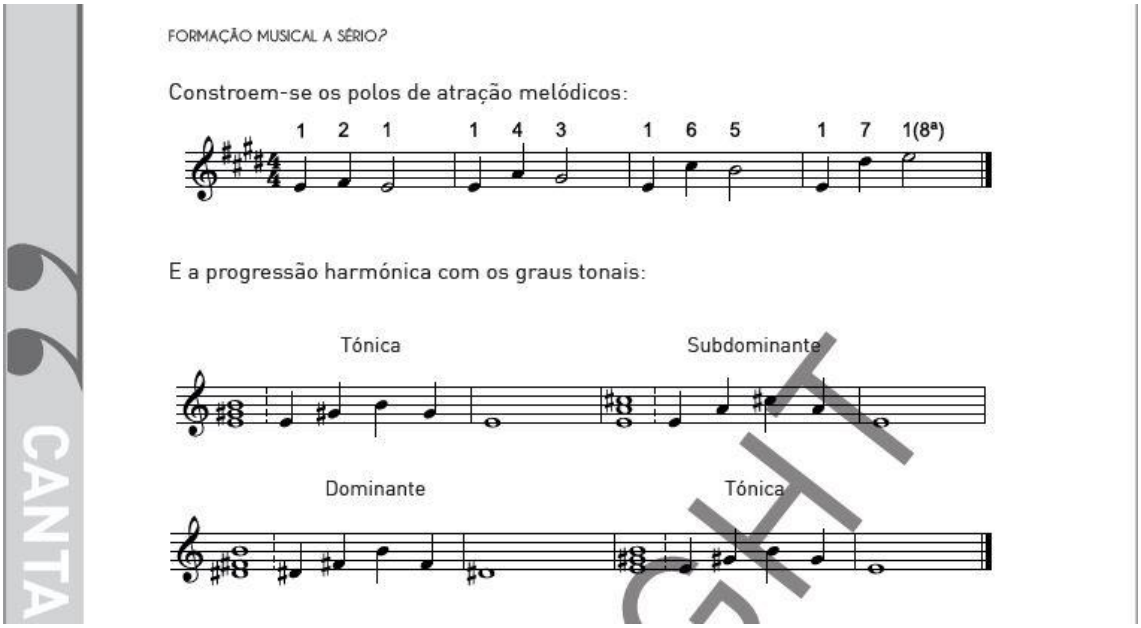
7.

COPYRIGHT

SABER

88

Anexo 2


FORMAÇÃO MUSICAL A SÉRIO?
Constroem-se os polos de atração melódicos:
1 2 1 1 4 3 1 6 5 1 7 1(8ª)
E a progressão harmónica com os graus tonais:
Tónica
Subdominante
Dominante
Tónica
CANTA

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 2

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário: João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 8.º ano / 4.º grau **Regime:** Articulado
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula:** 10 **Duração:** 90' **Hora:** 14h45-16h15	**Data:** 22/10/18

Registo de observação

Texto descritivo:

Os alunos começam a entrar na sala de aula às 14h50, de forma relativamente ordeira, em conversa uns com os outros. Às **14h58,** o professor ditou o **sumário** com os seguintes itens:

- Correção do trabalho de casa;
- Acordes: estado fundamental e inversões;
- Entoação melódica, identificação auditiva, classificação e construção de acordes.

Às **15h05**, começou a ser feita a **correção do trabalho de casa**, sobre acordes aumentados (Formação Musical: s sério?, p.88, ex.1)(anexo 1). Trata-se do mesmo trabalho da aula anterior que foi pedido para ser realizado de novo, em casa.

A correção foi feita oralmente, perguntando um a um o que tinham respondido e questionando a turma se concordavam ou não. Quando os alunos respondiam mal, o professor perguntava ao coletivo dos alunos como resolver o exercício. A turma demorou sempre bastante a responder ou não respondeu. Face a esta situação o professor disse que aquele exercício ia voltar, mais uma vez, para casa e pediu três exercícios adicionais (ex. 4, 5 e 6, p.76) **(duração: 19 minutos)**.

Observação: nesta altura, dois alunos (X e Z) estão a dificultar o funcionamento normal da aula. O aluno X não trouxe o livro, algo que acontece regularmente, e o professor teve de o chamar à atenção, mais uma vez. O aluno Z está a ignorar os

acontecimentos da aula e a distrair colegas próximos dele. O professor chama-o à atenção de forma mais séria do que o costume.

Às **15h14**, foi pedido aos alunos que abrissem o livro (referido anteriormente) na página 10, para que **entoassem a leitura nº 15** (anexo 2). Antes da leitura, o docente perguntou em que **tonalidade** estava escrita a melodia. Um dos alunos respondeu "lá maior" e, apesar da tonalidade ser Fá# menor, a turma concorda. O professor, então, perguntou quantas tonalidades a armação de clave oferece. Os alunos responderam que a armação de clave oferece duas tonalidades, lá maior e fá menor. O professor depois de corrigir os alunos, revela que a tonalidade correta é fá# menor. Depois, pergunta **por que razão que faz sentido a melodia começar em dó#** e **por que razão o mi# está presente na partitura**. Os alunos respondem, correctamente, que o dó# é a dominante na escala de fá# menor e, com ajuda do professor, que o mi# faz parte da escala menor harmónica, correspondendo ao 7.º grau da escala.

De seguida, cantaram a escala de fá# menor com acompanhamento ao piano e os polos de atração melódicos (cantam as resoluções das notas da escala. Exemplo: fá# → mi# → fá# / fá# → sol# → fá# / fá# → si →lá / fá# → ré →dó#) e os arpejos sobre os acordes principais da escala (i, iv, V). Depois, **cantaram a melodia**, com e sem marcação de pulsação **(duração: 16 minutos)**.

Às **15h30**, o professor perguntou **quais são os acordes presentes na melodia** em questão. Ao analisarem a melodia em conjunto, o docente aborda a questão das notas de passagem para que estes não sejam consideradas na construção dos acordes. Chegaram à conclusão que a melodia poderia ser harmonizada utilizando apenas os acordes de fá# menor e dó# menor (i e V) e que a melodia terminava com uma cadência perfeita **(duração: 9 minutos)**.

Depois, às **15h39**, através da ordem das notas na melodia, o professor construiu os acordes no quadro e pediu aos alunos que identificassem em que inversão se encontravam. Aqui, **revê questões relacionadas com inversões de acordes**. Apesar de já terem falado destes conceitos várias vezes, a turma parece não se lembrar de algumas questões básicas. O professor decide ditar o seguinte, para os alunos registarem no caderno:

"O estado de um acorde define-se pela nota mais grave que o compõem. Se essa nota for a tónica, o acorde está no estado fundamental. Se a nota mais grave for a 3.ª do acorde, ele fica na 1.ª inversão. Se for a 5.ª a nota mais grave, o acorde encontra-se na 2.ª inversão.

Devido à rotatividade da disposição das notas que compõem o acorde, é pela identificação auditiva da fundamental do acorde, onde sentimos o seu repouso, que distinguimos auditivamente o estado do acorde:

1- Sentimos o acorde estável quando a fundamental está em baixo;
2- Estamos na 1.ª inversão, quando identificamos a fundamental em cima;
3- Na segunda inversão, a fundamental está dentro do acorde, dando, por isso, uma menor sensação de estabilidade."

Após terminarem de escrever o ditado, o professor tocou vários exemplos no piano para demonstrar o que havia dito.

Às **15h57**, pediu aos alunos que abrissem o livro na página 36, do manual anteriormente referido, para realizarem um **ditado de acordes maiores onde teriam de descobrir a sua inversão** (anexo 3). Após tocar cada um, corrigiu pedindo que cantassem a nota mais grave. O exercício foi repetido, mas com acordes menores e corrigido da mesma forma.

Às **16h12**, o professor pede, como trabalho de casa, para ouvirem no *Youtube* o tema "Sacrifice", da banda sonora do filme "O piano", e identificarem o modo dos acordes e o em que inversão se encontram, no início da música. Terminou a aula.

Pensamento reflexivo e crítico

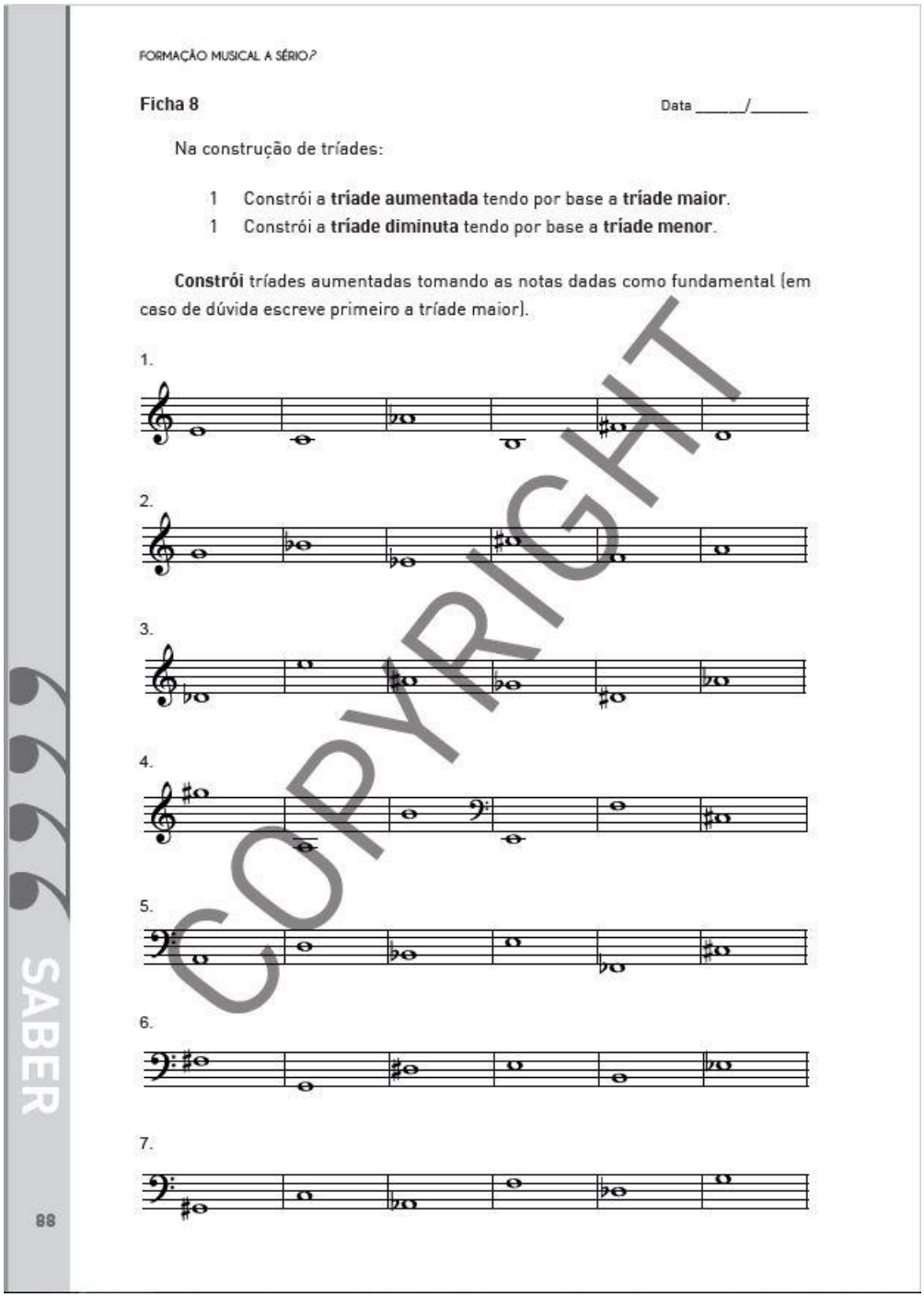
O principal problema desta turma continua a ser o seu comportamento. Penso que maior parte das dúvidas surgem de uma quebra de comunicação entre o professor e os alunos, quando estes se encontram a conversar para o colega ou colegas do lado.

O barulho na sala de aula parece ser um dos fatores que afeta o desempenho escolar dos indivíduos. Segundo Glad, Amundsen e Klæboe (2001), barulho na sala de aula, não especificamente, mas incluindo barulho causado pelos alunos, pode resultar numa diminuição da motivação, da capacidade de extrair informação auditivamente e da atenção. Outros autores chegaram a conclusões semelhantes (Shield & Dockrell, 2002; 2003). Tendo em conta que uma grande parte das aprendizagens na disciplina de Formação Musical, e no ensino de Música, são adquiridas através da audição, o constante barulho em sala de aula é, definitivamente, contraproducente.

Os menos afetados parecem ser os alunos com mais facilidade em absorver os conteúdos, visto que são quase sempre os mesmo que tentam responder ou respondem corretamente.

Anexos

Anexo 1



FORMAÇÃO MUSICAL A SÉRIO?

Ficha 8 Data _____/_____

Na construção de tríades:

1 Constrói a **tríade aumentada** tendo por base a **tríade maior**.
1 Constrói a **tríade diminuta** tendo por base a **tríade menor**.

Constrói tríades aumentadas tomando as notas dadas como fundamental (em caso de dúvida escreve primeiro a tríade maior).

1.

2.

3.

4.

5.

6.

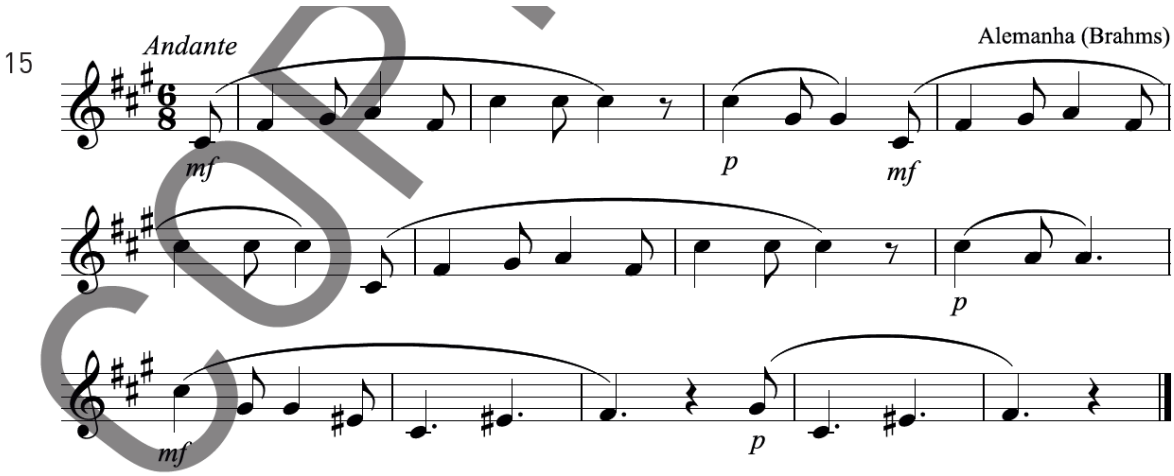
7.

COPYRIGHT

SABER

88

Anexo 2



Anexo 3

Escuta atentamente as seguintes tríades maiores e tríades menores no estado fundamental, 1ª e 2ª inversão. Regista-as pela ordem de audição num total de 8.

Recorda:

Tríade maior			Tríade menor		
Estado Fundamental	1ª Inversão	2ª Inversão	Estado Fundamental	1ª Inversão	2ª Inversão
M	M6	M6/4	m	m6	m6/4

1	2	3	4	5	6	7	8

1. Data _____ / _____

2. Data _____ / _____

3. Data _____ / _____

4. Data _____ / _____

COPYRIGHT

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 3

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário: João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 8.º ano / 4.º grau **Regime:** Articulado
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula:** 18 **Duração:** 90' **Hora:** 14h45-16h15	**Data:** 19/11/18

Registo de observação

Texto descritivo:

A aula começou à hora prevista, com os alunos a entrarem ordeiramente na sala e escolherem um lugar nas mesas, que se encontravam numa disposição diferente para a realização do **teste escrito** (anexo 1).

O teste escrito estava dividido em três secções: 1. Ritmo, 2. Melodia e Harmonia e 3. Teoria.

A primeira secção era constituída por 4 exercícios. O primeiro, um **ditado de células rítmicas em tempo simples, a uma parte**. O exercício foi tocado no piano, com um tempo de pausa a separar cada célula. **O segundo exercício foi semelhante, mas com células rítmicas a duas partes**. **O terceiro exercício foi semelhante, mas em tempo composto e o quarto em tempo composto, a duas vozes**. Os exercícios foram repetidos pelo menos 4 vezes.

A **segunda secção** era constituída por **5 exercícios**. No primeiro pediu-se que os alunos **identificassem uma sequência de 8 intervalos harmónicos**. No segundo, pediu-se que **escrevessem a sequência de 12 sons ouvidos a partir de uma nota dada** e no terceiro exercício, que **identificassem uma sequência 8 acordes**, o seu modo e a sua inversão.

No quarto exercício foi pedido aos alunos **que identificassem as cadências ouvidas e se estariam numa tonalidade menor ou maior**. O último exercício consistiu num **ditado melódico**.

A terceira e última secção consistiu em dois exercícios, um de classificação e construção de intervalos e um de classificação e construção de acordes.

Pensamento reflexivo e crítico

Apesar de não ter conhecimento de muitos formatos de teste escrito, em Formação Musical, o teste descrito acima pareceu-me bastante standard. A exceção foram apenas os ditados de células rítmicas a uma e duas vozes, que acho seriamente contraproducente, mas que se encontra em linha com o manual adotado. Parece-me uma forma muito abstrata de abordar o aspeto rítmico da música. Um exemplo paralelo, talvez um pouco hiperbólico até, seria ensinarmos as letras do alfabeto individualmente e esperar que os alunos conseguissem ler palavras corretamente – pode funcionar, mas existem caminhos certamente melhores, tanto do ponto de vista pedagógico, como da eficácia.

Anexos

Anexo 1

Vila do Conde
Conservatório de Música

8º ano
Turma: A1

Ficha de Avaliação de Formação Musical

1º Período

19 de Novembro de 2018

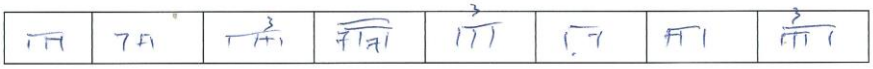
Nome: Correcção

Avaliação: _____ Prof.: _____

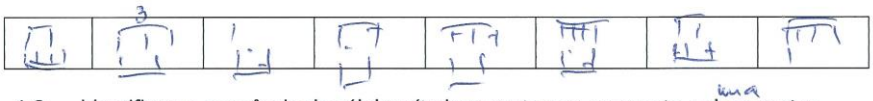
Enc. Educação: _____

1. Ritmo

1.1. Identifique a sequência de células rítmicas em tempo simples a uma parte.



1.2. Faça o mesmo em tempo simples a duas partes.



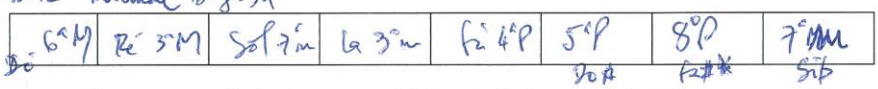
1.3. Identifique a sequência de células rítmicas em tempo composto a ~~duas~~ uma partes.

1.4. Faça o mesmo em tempo composto a duas partes.

2. Melodia e harmonia

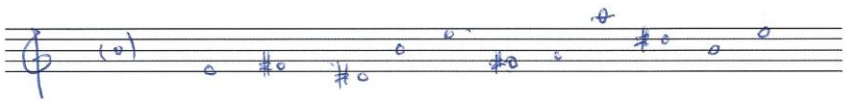
2.1. Identifique a sequência de intervalos harmónicos simples.

nº 12 Manual Dg. 34



2.2. Escreva a sequência de sons ouvidos a partir da nota dada (12 sons no total).

Mi Maior



1

DGEstE
Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

ARTESANATO E PATRIMÓNIO VILA DO CONDE

Associação para Defesa do Artesanato e Património de Vila do Conde.

Praça Luís de Camões, 31 - 2º Dto
4480-719 Vila do Conde, Portugal
www.adapvc.pt

tel. +351 252 627 700
fax +351 252 607 505
geral@adapvc.pt

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

2.3 Identifique a sequência de acordes na sua qualidade e posição.

FaM5	Sol m6/4	ReM6	mi m6	SiM 6/4	Do m 6/4	Re m5	Si lim5

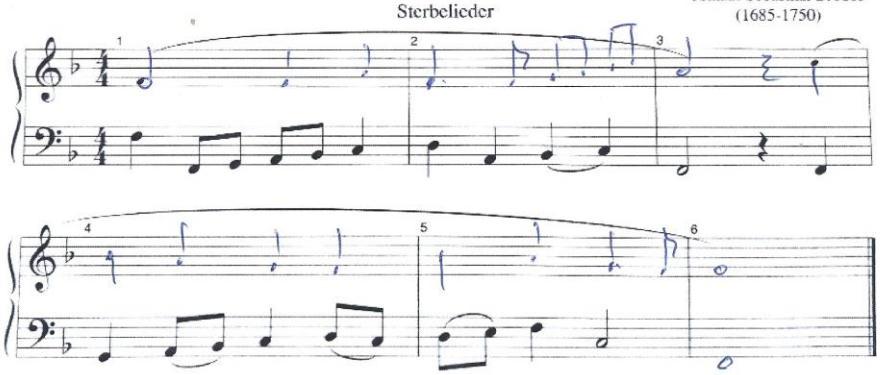
2.4 Identifique as 4 cadências que vai ouvir.

1. menor - Suspensiva
2. menor - Picarda
3. Maior - Suspensiva
4. Maior - Perfeita

2.5 Completa a seguinte melodia

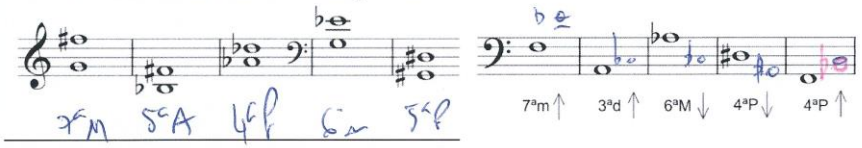
ACH, DAß NICHT DIE LETZTE STUNDE
Sterbelieder

Johann Sebastian BACH
(1685-1750)

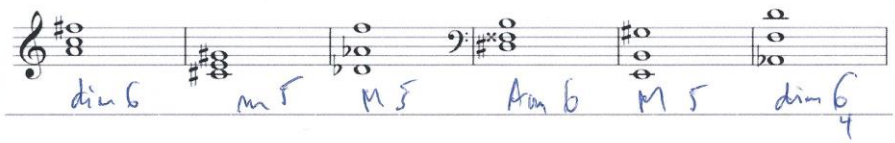


3. Teoria

3.1 Classifica e constrói os seguintes intervalos.



3.2 Classifica e constrói os seguintes acordes



2

DGEstE
Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

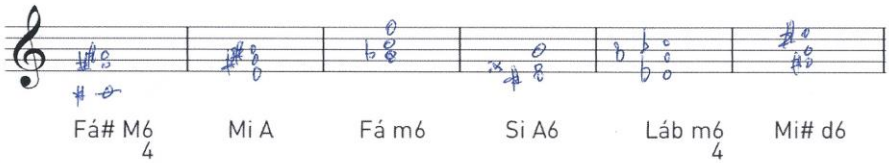
ARTESANATO E PATRIMÓNIO VILA DO CONDE

Associação para Defesa do Artesanato e Património de Vila do Conde.

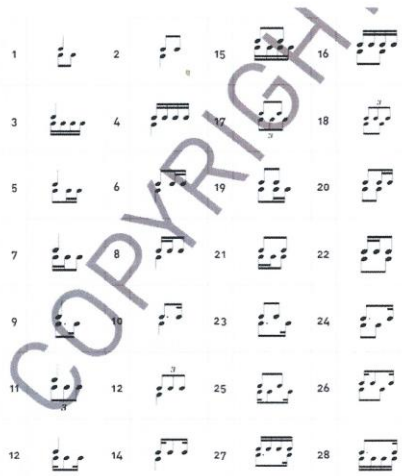
Praça Luís de Camões, 31 - 2º Dto
4480-719 Vila do Conde, Portugal
www.adapvc.pt

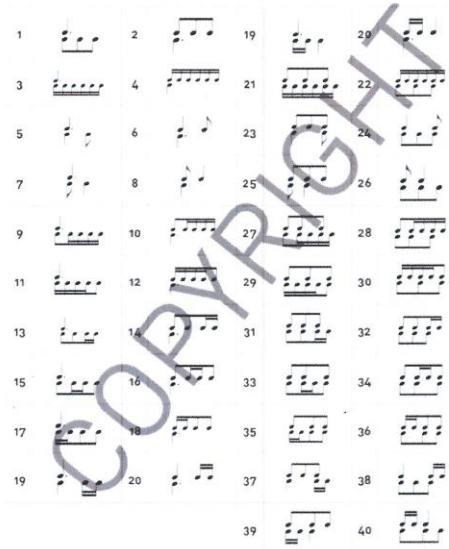
tel +351 252 627 700
fax +351 252 607 505
geral@adapvc.pt

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO



(tabelas de apoio aos ditados rítmicos)





COPYRIGHT
COPYRIGHT

3

DGEstE
Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

ARTESANATO E PATRIMÓNIO VILA DO CONDE
Associação para Defesa do Artesanato e Património de Vila do Conde.
Praça Luís de Camões, 31 - 2º Dto
4480-719 Vila do Conde, Portugal
www.adapvc.pt
tel. +351 252 627 700
fax +351 252 607 505
geral@adapvc.pt

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 4

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário: João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 8.º ano / 4.º grau **Regime:** Articulado
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula:** 20 **Duração:** 90' **Hora:** 14h45-16h15	**Data:** 26/11/18

Registo de observação

Texto descritivo:

A aula começou à hora prevista com a entrada dos alunos na sala de aula. Assim que se encontravam todos sentados, o professor distribuiu pelos alunos duas folhas (anexo 1 e 2) com exercícios que fariam parte do **teste oral** que iriam realizar dentro de alguns minutos. Estes exercícios estão presentes no livro "Jeuz de rythmes et jeux de clés 4", ao qual os alunos têm acesso.

De seguida foram informados que teriam 5 minutos para estudar, individualmente e em silêncio, os exercícios fornecidos. Adicionalmente, foi-lhes dito que se escolhessem o exercício 6.1 (anexo 1, a vermelho), teriam de ler o exercício 18.2 (anexo 2, a vermelho), se escolhessem o exercício 18.1 (anexo 2, a verde), teriam de ler o exercício 6.2 (anexo 1, a verde), e que o exercício 6.3 seria obrigatório, além da entoação que fora enviada para os alunos na semana anterior ("Children's Song nº 4", de Chick Corea). Enquanto os alunos estudavam foi-me pedido que participasse na avaliação dos alunos.

O professor sorteou os números dos alunos e foi pedindo um a um, que lessem o exercício que tinham escolhido. Repetiu o mesmo processo para todos os exercícios. Na altura do exercício de entoação, o professor sentou-se ao piano para acompanhar os alunos. A aula terminou ligeiramente depois da hora prevista.

Pensamento reflexivo e crítico

Como é de esperar, a turma é bastante heterogénea em termos de proficiência de leitura rítmica, solfejo e entoação. No decorrer da minha avaliação da prestação dos alunos tive bastante dificuldade atribuir um valor definitivo a muitos deles. Não ter critérios predefinidos e claros dificulta imenso este processo.

Nos alunos que quase não falhavam, a avaliação torna-se bastante fácil em exercícios com apenas uma voz (exercícios 6.1, 6.2, 18.1, 18.2), o intervalo 16-20 é bastante fácil de atribuir. Abaixo disso as prestações dos alunos começam todas a misturar-se, mostrando-se todas muitos semelhantes e impossíveis de distinguir sem uma análise detalhada de onde, quando e quais foram as falhas.

A título de exemplo, muitos dos alunos que escolheram o exercício 6.2 falharam a célula rítmica [pausa de semicolcheia → semicolcheia → pausa s.c. → s.c. → semínima], que está presente um pouco por todo o exercício. Essa célula certamente terá mais "valor" do que outras, dentro do exercício, mas sem um valor predefinido, torna-se ambíguo avaliar a sua correta ou incorreta leitura.

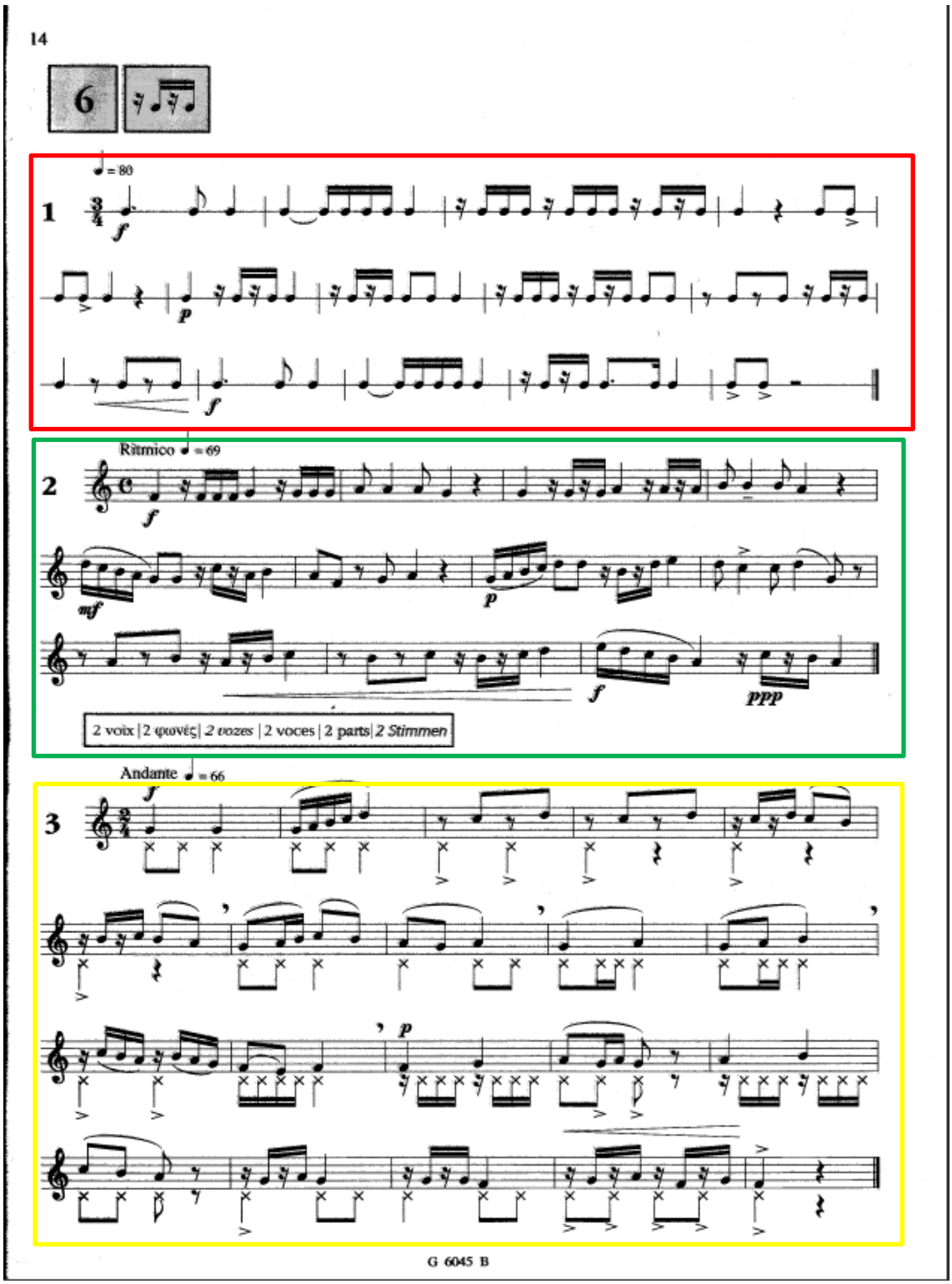
Outro exemplo, especialmente relevante, foi a dificuldade de leitura que os dois alunos que escolheram o exercício 6.1 tiveram. O facto de terem ouvido os seus colegas a lerem o exercício 18.1, em compasso composto, fez com que fossem incapazes de ler quase a totalidade do exercício em compasso simples corretamente. Como avaliamos casos como este? Pedimos para repetirem ou "damos um desconto na penalização" por sabermos daquilo que eles são capazes nas aulas?

Foi um exercício complicado e dissonante com aquilo que acho que é uma avaliação justa, pois acaba sempre por ser uma avaliação "à zona". No entanto, quando comparei a minha avaliação com a do professor cooperante, o desvio de pontos nas notas finais estava compreendido entre 0 e 10 pontos, tirando três casos, em que era superior.

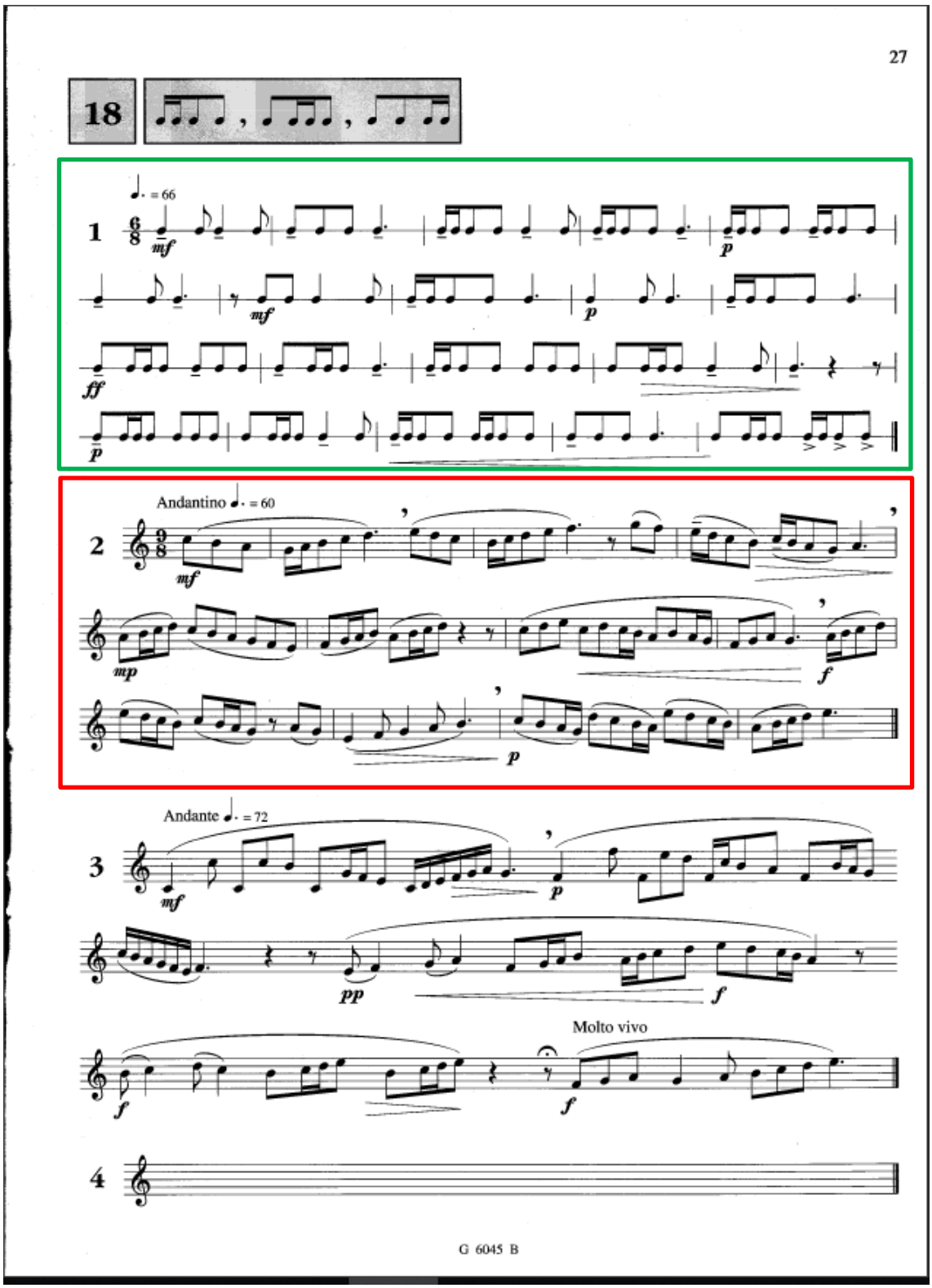
Tendo em conta a diferença mínima entre notas finais e o peso dos testes na disciplina de Formação Musical (40% da nota), pede uma avaliação mais precisa e justa, mas também muito mais trabalhosa e morosa para os alunos e professores? Continuo a achar que sim, mas por vezes a situações reais não o permitem. Fatores tão simples como turmas desta dimensão não permitem a uma avaliação individual precisa, porque é necessário avaliar todos os alunos em 90 minutos. Certamente uma discussão a ter.

Anexos

Anexo 1



Anexo 2


27
18
1
= 66
mf
p
mf
p
ff
p
2
Andantino = 60
mf
mp
f
p
3
Andante = 72
mf
p
pp
f
f
Molto vivo
f
4
G 6045 B

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 5

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário: João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 8.º ano / 4.º grau **Regime:** Articulado
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula:** 39 **Duração:** 90' **Hora:** 14h45-16h15	**Data:** 18/02/19

Registo de observação

Texto descritivo:

A aula começou à hora prevista com a entrada dos alunos na sala de aula. Depois do sumário ser ditado, o professor começou por corrigir o trabalho de casa, por volta das **15h**.

O primeiro exercício do trabalho de casa foi uma leitura solfejada com percussão simultânea de uma linha rítmica. Os alunos foram avisados que irão ter um exercício muito parecido na prova oral com júri. Foi pedido a um dos alunos que leia o exercício sozinho por ter afirmado que tinha estudado, mas rapidamente se percebeu que era um *bluff* quando percebeu que iria estar a ler sozinho. O aluno em questão não é, de todo, tímido e os próprios colegas disseram que ninguém se ia rir dele, porque ninguém tinha estudado. Contrariado, acabou por ler, com muitos erros. O professor foi solicitando outros alunos para irem continuando a leitura, também individualmente. Apenas 3 alunos leem o exercício quase sem erros, os restantes leem-no sem pulsação constante, com inúmeras paragens e sem o "balanço" do compasso composto (neste caso, 6/8).

Depois da prestação dos alunos o professor reforçou que antes de começarem a ler devem sempre ver com atenção o *tempo* e a *pulsação*. Disse ainda que um problema de provas em conjunto é que, ao ouvirem os colegas a lerem, podem ser induzidos em erro. De seguida pediu aos alunos que, em conjunto, lessem alguns compassos em particular e nota-se logo uma diferença grande, com a contagem e pulsação marcada pelo professor. Para finalizar, diz que não devem "rezar" os exercícios, devem acentuá-los

como se fosse texto literário. Para reforçar as ideias expressadas anteriormente, o docente decidiu pediu para lerem o outro exercício da mesma página.

Continuando a correção, segue para o próximo **exercício de entoação**, **em clave de Dó 3.º linha**, e pede à aluna que toca viola para solfejar as notas (por ser a clave do seu instrumento) e, só depois, pede aos outros alunos para solfejarem em conjunto. De seguida, entoam as notas sem ritmo, a tempo, e, com a melodia já memorizada, cantam com ritmo e acompanhamento ao piano **(duração: 48 minutos)**.

Às **15h48,** foram distribuídos pelos alunos dois *lieder*. O professor explicou o conceito de *lied*, rapidamente. **Pediu para lerem verticalmente a partitura do primeiro *lied* "An Silvia" – Op. 106, Nº4/D891, de Franz Schubert** (anexo 1). Por ser a primeira vez que o iriam fazer, também lhes foi explicada a prática de ler verticalmente uma partitura antes de o fazerem. Seguidamente, **o professor fez a contextualização tonal e aquecimento vocal para o *lied* em questão e procederam à sua entoação (duração: 12 minutos)**.

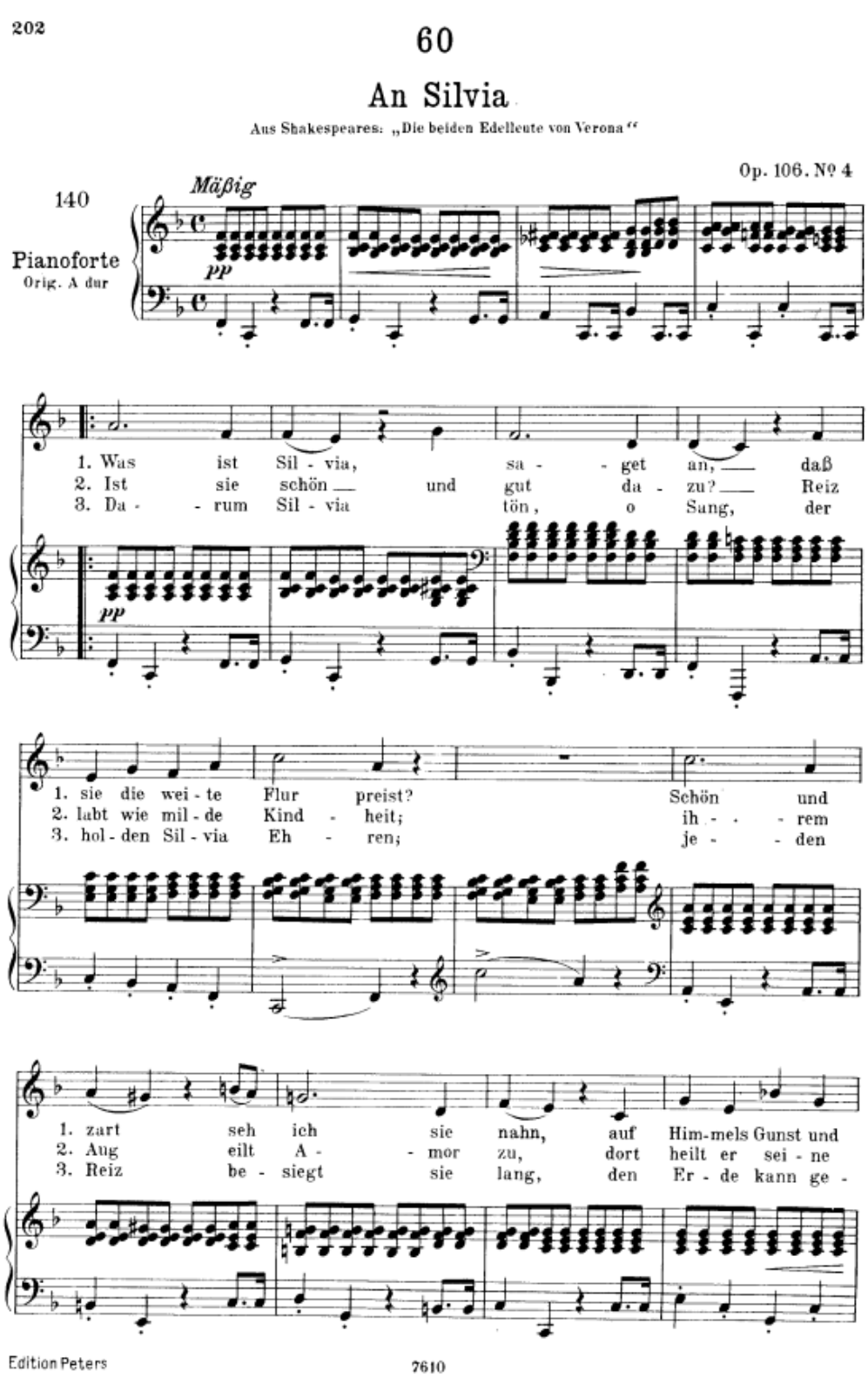
O mesmo processo é repetido para o segundo *lied*, "Dimmi, Amore", de Arcangelo del Leuto **(duração: 15 minutos)**. A aula terminou à hora prevista.

Pensamento reflexivo e crítico

Sinto que o que observei nesta aula que, por sinal, é a primeira aula do professor cooperante de volta à sua turma, não apresentou nada de novo em relação àquilo que já tenho vindo a escrever desde o início do estágio, nomeadamente, nas reflexões das aulas lecionadas. Ainda assim, os alunos, hoje, pareceram mais calmos e menos disruptivos. Talvez se deva, exatamente, ao facto de estarem de volta com o professor titular.

Apenas me resta apontar o constante incumprimento da realização dos trabalhos de casa, que nem a aproximação da prova oral parece causar algum tipo de mudança de atitude.

Anexo 1 – *Lied* "An Silvia", de Franz Schubert



1. Spur weist, daß ihr al - les
2. Blind - heit, und ver - weilt in
3. wäh - ren: Krän - - ze ihr und

pp

1. un - - ter - tan, daß ihr al - les un - - ter -
2. sü - - ßer Ruh, und ver - weilt in sü - - ßer
3. Sai - - ten - klang, Krän - ze ihr und Sai - - ten -

1. 2.
1. tan.
2. Ruh.

3.
3. klang!

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 6

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário: João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 8.º ano / 4.º grau **Regime:** Articulado
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula:** 41 **Duração:** 90' **Hora:** 14h45-16h15	**Data:** 11/03/19

Registo de observação

Texto descritivo:

O tempo de aula foi dedicado à prova oral de Formação Musical, não só da turma a quem pertence este horário (A1), mas também da outra turma de 8.º ano (A2). Eu, no papel de professor estagiário, também participei na atribuição de classificações, juntamente com o professor titular das duas turmas e outros dois professores de Formação Musical do Conservatório de Vila do Conde.

A prova foi realizada a 3 alunos de cada vez, com outros 3 alunos a estudar em silêncio durante a prova dos primeiros na mesma sala de aula. **Este momento de avaliação consistiu em 4 exercícios**: **uma leitura solfejada, em clave de sol, uma leitura rítmica, percutida na mesa, uma leitura solfejada e rítmica, em simultâneo, e uma entoação preparada com antecedência**. As cotações, para cada exercício, foram 25, 20, 25 e 30 pontos, respetivamente, dando uma soma de 100 pontos.

Cada um dos 3 alunos completou cada exercício antes de seguirem para o seguinte. A avaliação dos 25 alunos demorou cerca de 2 horas.

Pensamento reflexivo e crítico:

Apesar de já ter experienciado o ato de avaliar uma prova oral de Formação Musical, no início do estágio, desta vez o processo revelou-se consideravelmente mais moroso, na sua globalidade, e complexo em situações específicas.

Para começar, a turma onde estagiei, de uma forma geral, teve um desempenho razoável, com algumas surpresas pela positiva e com outras pelo seu contrário. Nem todos os alunos que considero terem mais facilidade à disciplina de F.M. tiveram um desempenho de acordo com a sua descrição. Suponho que poderá estar relacionado com o nervosismo de ser uma prova com júri, mas não acho que seja justificação para todos. Os alunos com mais dificuldades conseguiram classificações razoáveis, excepto um que nem a entoação preparada foi capaz de realizar, sendo-lhe atribuída a única nota negativa da minha tabela. A turma A1 teve atingiu uma classificação média de 78/100, com a maior parte dos alunos situada acima dos 75 pontos.

O desempenho da turma A2 foi bastante medíocre, apenas atingindo uma classificação média de 63/100, com apenas 3 alunos acima dos 75 pontos. Quase nenhum aluno, segundo a minha atribuição de pontos, conseguiu atingir uma nota positiva no primeiro exercício e, nos restantes exercícios (exceptuando a entoação preparada) muitos tiveram classificações no limiar da nota positiva.

Na totalidade das provas, apenas 3 ou 4 alunos foram capazes de ler corretamente os ritmos e , ou distinguir os ritmos anteriores de uma tercina de colcheias. Fiquei seriamente espantado. Além disto, na leitura rítmica, que estava escrita em compasso binário composto, nenhum aluno foi capaz de acentuar a primeira colcheia da subdivisão do tempo, fazendo com que a percussão do ritmo em questão soasse a uma linha rítmica sem sentido, antecedência ou consequência.

De um modo geral, penso que falta aos alunos, acima de tudo, estudo, o que não é novidade, e musicalidade. Musicalidade, no sentido de serem capazes de compreender que aquilo que estão a ler, percutir ou cantar tem um desenvolvimento lógico e de que não se trata de uma sucessão de notas que estão lá “por acaso” ou “só porque sim”. É claro que esta abordagem ou pensamento torna-se difícil em exercícios “amusicais”, como solfejo “rezado”, mas ainda assim existem padrões, cadências e sequências rítmicas e de notas que conduzem a nossa leitura.

Para terminar, o ato de avaliar não foi problemático nos alunos bons ou razoáveis. No entanto, nos alunos que tiveram um desempenho francamente medíocre, a atribuição de uma classificação torna-se muito difícil. No meio de notas erradas, ritmo errado, pulsação irregular, leitura incorreta do tipo de compasso, é muitíssimo complexo saber o que consideramos certo ou errado.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 7

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário: João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 8.º ano / 4.º grau **Regime:** Articulado
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula:** 43 **Duração:** 90' **Hora:** 14h45-16h15	**Data:** 01/04/19

Registo de observação

Texto descritivo:

A aula começou à hora prevista com a entrada de alguns alunos e **serviu, essencialmente, para a correção do teste escrito realizado há duas aulas**.

O professor começou por pedir a um aluno para ir ao quadro e escrever a frase rítmica, em compasso 6/8 e a duas vozes, que lhe iria ditar. A frase ditada figura compassos com tempos a mais e células rítmicas que não pertencem ao compasso binário composto. Quando o professor lhe pergunta o que está de errado com o que tinhas acabado de escrever, o aluno, passado algum tempo apenas identificou os erros na escrita das células rítmicas.

Pediu que um segundo aluno fosse ao quadro fazer o mesmo que o primeiro, com outra frase rítmica. O aluno escreve a frase rítmica de forma preguiçosa e displicente, com péssima caligrafia musical. Alguns colegas riem-se, outros mostram-se aborrecidos com a atitude do aluno. Parece gostar da atenção. O professor repreendeu o aluno, mas o comportamento manteve, mais ou menos, o mesmo.

Foram feitas as mesmas perguntas a este aluno e ele respondeu que não sabia se o compasso 6/8 tem dois ou três tempos por compasso. Os colegas iam respondendo, uns certo, outros errado. O professor disse que ficava espantando com a quantidade de alunos que não sabiam responder corretamente àquela questão.

A sala de aula está dominada pelo barulho ensurdecedor de conversas paralelas dos alunos, excetuando 4 ou 5 que estão a mostrar interesse pela correção do teste.

De seguida, pede a outros dois alunos para resolverem, no quadro, os exercícios de identificação e escrita de intervalos. A correção é feita em conjunto, intervalo a intervalo. Ambos tiveram bastantes erros na realização do exercício e as dúvidas sobre esta temática pareceram unânimes no resto da turma. Este processo de correção continuou de forma semelhante para outros exercícios.

Depois disto, o professor sentou-se ao piano e tocou algumas progressões harmónicas para os alunos identificarem oralmente. Os alunos, de uma forma geral, foram respondendo corretamente. Uns mais vocais do que outros, mas não pareceu haver grandes dúvidas.

Ainda ao piano, tocou a melodia do ditado do teste escrito. Pediu para cantarem de volta e, algumas vezes depois, com o nome das notas. Cometeram alguns erros, mas nada de muito grave. O professor perguntou-lhes, se era assim tão fácil para eles cantarem com o nome das notas, por que razão tinham cometido erros tão graves no teste. Disse, inclusivamente, que nem o contorno melódico tinham acertado.

Nos últimos 15 minutos de aula, o teste corrigido foi entregue aos alunos e a nota conjunta do teste escrito e oral. No fim da aula, é pedido aos alunos que reflitam em casa sobre o seu desempenho ao longo do período, tendo em conta vários parâmetros: *atitudes*, *t.p.c*, *trabalho em aula*, *testes* e *projeto coletivo*.

Pensamento reflexivo e crítico

Esta foi uma aula algo atípica e deduzo que o comportamento dos alunos, juntamente com o facto de ser a última aula do período, se deva exatamente a isso.

Detetei algumas situações problemáticas, mas que vêm reforçar aquilo que tenho observado como não participante, mas também na lecionação desta turma. Existe uma falta de consistência nos conhecimentos básicos da música. As dúvidas acerca da identificação de intervalos e das características dos compassos compostos são constantes e não é por falta de insistência do professor cooperante ou por não se terem abordado os conteúdos.

A desatenção e atitude perante a disciplina e a aula podem ser responsáveis por esta situação, mas apenas em parte. Não encontro razão uma justificação para alunos do 4.º grau não terem estas bases bem solidificadas. Talvez o problema resida no tipo de ensino que tiveram nos graus anteriores.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 8

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário: João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 8.º ano / 4.º grau **Regime:** Articulado
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula:** 51 **Duração:** 90' **Hora:** 14h45-16h15	**Data:** 29/04/19

Registo de observação

Texto descritivo:

A aula começou às **14h55**, com a entrada dos alunos da sala de aulas e a escrita do sumário.

O professor começou por pedir aos alunos que abrissem o manual de Formação Musical na página 26, exercício 29 (leitura melódica a duas vozes, em Lá menor). **Interrogou os alunos sobre a tonalidade da melodia**, mas está bastante barulho na sala de aula e os alunos demoram a responder. Alguns alunos responderam corretamente, mas justificaram mal, confusos com as alterações que aparecem ao longo da peça. O professor, para tentar que eles consigam justificar-se, **relembrou os vários tipos de escala menor e pediu aos alunos para descreverem as diferenças entre elas**. Apenas um aluno pareceu estar a seguir o raciocínio, enquanto os outros esperavam pela resposta. O professor apontou para o facto destas alterações (Fá# e Sol#) só aparecerem em movimento melódicas ascendentes. Um dos alunos disse que se, corretamente, que se tratava do movimento ascendente da escala menor melódica.

De seguida, o professor sentou-se ao piano e pediu para os alunos **cantarem a escala de Lá menor natural**. Alguns alunos cantaram a escala com sensível, o que levou o professor tocar os dois intervalos para os alunos verem a diferença. A título de exemplo, tocou a introdução do tema "Eye of the Tiger", dos Survivor, para demonstrar uma progressão harmónica que usa a escala menor natural. Depois de os tocar, pediu aos alunos para cantarem os arpejos dos acordes (Lá menor, Sol maior e Fá maior).

Finalmente, dividiu a turma em dois. A um grupo pediu para cantarem a universalmente conhecida linha do baixo do tema em questão e ao outro pediu para cantarem a nota longa que está presente ao longo da introdução, apenas mudando no último acorde. Os alunos pareceram entusiasmados no início da atividade, mas no fim já pareciam aborrecidos.

Após esta atividade, o professor informou os alunos que iriam **realizar pequenas improvisações cantadas, sobre os acordes da tónica, sobredominante e dominante da escala de lá menor melódica.** Começa por cantar pequenas frases melódicas para os alunos imitarem. Fê-lo duas vezes e questionou os alunos sobre como é que eles achavam que ele tinha decorado aquelas melodias todas. Os alunos responderam que se tratava sempre de melodias parecidas, mas a começar em notas diferentes.

Depois, pediu aos alunos para escolherem uma nota do acorde de lá menor e a cantarem. Mantendo a nota, pediu que cantassem a nota mais próxima da deles, mas que pertencesse ao acorde de Fá Maior (VI) e, a seguir, Mi (V). Vão alternando entre acordes. O professor, então, explicou que numa improvisação, além de considerarem o acorde que está a ser tocado, também podem ter em conta qual é nota mais próxima entre os dois acordes ou se podem suspender a nota que já estão a cantar.

Às 15h30, **cantaram a melodia superior do exercício referido no início da observação, em conjunto**. Dividiu a turma em dois grupos, rapazes e raparigas e cantam algumas vezes as vozes isoladas para, depois, cantarem juntos com e sem acompanhamento do piano.

No final da aula surgiu uma dúvida que envolveu os conceitos de meio tom "cromático" e "diatónico". O professor acabou por explicar extensivamente, utilizando a escala cromática e a escala maior, para explicar as diferenças entre um e outro.

A aula terminou à hora programada.

Pensamento reflexivo e crítico

A aula foi relativamente pacífica. Apesar do constante barulho, alternado por burburinho, da turma, a aula não foi especialmente prejudicada. Talvez também se deva ao facto de o professor cooperante não ter dado tanta atenção aos elementos mais perturbadores.

Aquilo que tenho vindo a escrever acerca desta turma mantém-se imutável. Os alunos têm várias lacunas em conceitos teóricos base, por exemplo, na nomeação das funções tonais e na identificação das mesmas, e na simples organização de notas

por 3.as para formarem acordes. Como já referi, suspeito que seja algo que vem de trás, de outros graus.

Achei muito interessante esta primeira abordagem à improvisação, com a explicação, de forma muito sensorial, de o que é a condução de vozes. Com trabalho constante, certamente levará a improvisações mais coerentes e pensadas.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 9

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário: João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 8.º ano / 4.º grau **Regime:** Articulado
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula:** 53 **Duração:** 90' **Hora:** 14h45-16h15	**Data:** 06/05/19

Registo de observação

Texto descritivo:

A aula começou por volta das 15h. Começaram por escrever o seguinte **sumário**:

- Sinfonia do Novo Mundo, 2.º andamento:

- Escuta analítica; ditado melódico-rítmico; ditado rítmico; leitura de notas em clave de sol, fá e dó; transposição.

Antes de passarem às atividades descritas no sumário, o professor andou de lugar em lugar a confirmar quem tinha feito o trabalho de casa e a fazendo algumas correções no momento. Ao reparar que os erros cometidos pelos alunos eram quase sempre os mesmos decidiu explicar, para toda a turma, o processo de construção de escalas cromáticas a partir de tonalidades maiores.

Por volta das 15h20, **o docente distribuiu uma ficha de trabalho** (anexo 1) **e fez uma breve contextualização da obra e do compositor sumariados**. Maior parte dos alunos já sabia a resposta, principalmente, por eu já ter abordado o mesmo andamento e obra numa aula anterior.

Pediu que ouvissem o excerto do 2.º andamento da sinfonia, com duração de 10 minutos, **e que realizassem o primeiro exercício da ficha enquanto ouviam**. Nesse exercício pedia-se que os alunos **identificassem quantas partes tinha o andamento e várias características relacionadas com o andamento, dinâmicas, células rítmicas predominantes instrumentos e tipo de frase**. No final da audição o professor brincou

com o facto de os alunos terem aguentado ouvir 10 minutos de música, já que estão habituados a ouvir só 3, normalmente.

Questionou os alunos sobre as características que tinham apontado e quantas partes. Comparam a introdução, escrita em forma de coral, tocada pelos metais, com o solo de corne inglês e o professor referiu a "contradição" de o andamento rápido estar no modo menor e o lento em modo maior. Falam dos restantes parâmetros pedidos pela ficha.

Às 15h55, os **cantaram os primeiros quatro compassos da melodia do solo de corne inglês**, acompanhados pelo piano, **e foi-lhes pedido que a escrevessem**. **No final da aula, cantaram a melodia em conjunto com o nome das notas e escreveram as frases seguintes em conjunto**.

A aula terminou à hora programada.

Pensamento reflexivo e crítico

Achei estranha a escolha de repertório pelo professor cooperante, visto que eu já tinha trabalhado o 2.º andamento desta sinfonia. É sempre interessante observar uma abordagem alternativa e mais historicamente informada motivada pela experiência profissional e gosto pela música.

Penso que o facto de os alunos já terem ouvido e escrito a melodia anteriormente acelerou o processo e os fez responder com mais segurança a algumas das questões colocadas pelo professor. Talvez devesse ser uma prática, não contida dentro da aula de F.M., mas transversal às ciências musicais. Abordar o mesmo repertório de várias perspetivas em várias disciplinas. Não é uma ideia nova, mas continua a ser relevante.

Anexos

Anexo 1 – Ficha de trabalho

Exploration 2

SYMPHONIE DU NOUVEAU MONDE
2ème Mouvement
Antonin DVOŘÁK

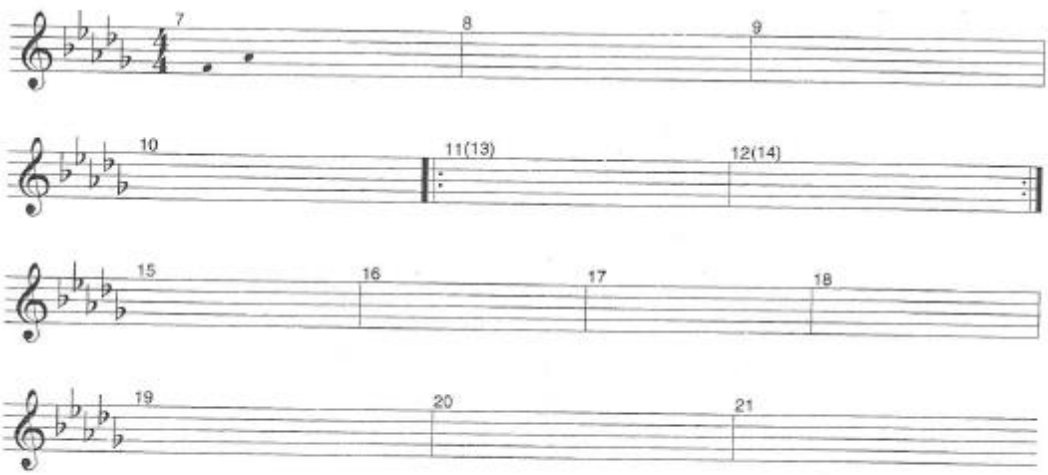
ECOUTE ANALYTIQUE

Vous distinguerez durant cette écoute deux parties.
*Entourez en **rouge** les éléments constitutifs de la 1ère partie et en **bleu** ceux de la 2ème partie.*

nuances	tempo	instruments	écriture	rythme	phrasé
pp	**Vivace**	Tutti	mélodie accompagnée	𝅗𝅥	⌒
p	**Allegro**	instrument solo: –flûte –violon –cor anglais	accords	♩. ♪ ♩	*piqué*
mf	**Andante**			♪ ♩.	*legato*
f	**Allegro**	vents	-	♫ ♩	*détaché*
< >	**Largo**	cordes		𝅘𝅥𝅯𝅘𝅥𝅯𝅘𝅥𝅯𝅘𝅥𝅯𝅘𝅥𝅯 ♩	
ff	**Larghetto**			♫	

DICTEE *(indiquez le phrasé et les nuances)*

Instrument: .....



26282 H.L.

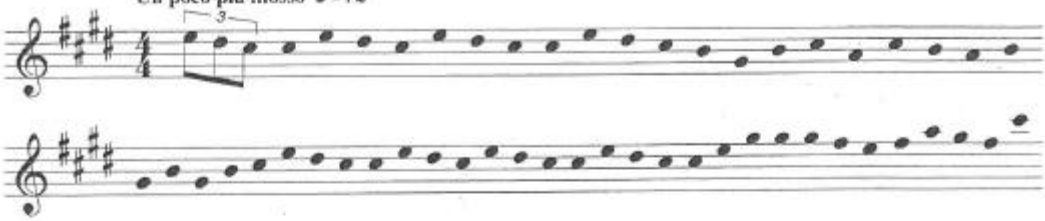
Exploration 2

DICTEE RYTHMIQUE

Ton: .....

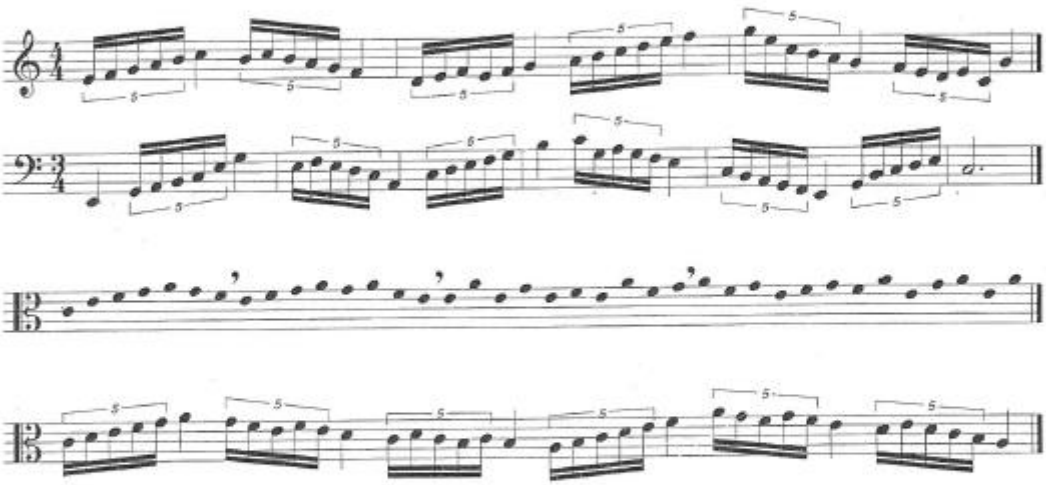
Ajoutez les nuances et le phrasé

Un poco più mosso ♩ = 72



LECTURE DE NOTES AVEC RYTHME

= ♩ quintolet



TRAVAIL PRATIQUE

① *Transcrivez les mesures 46 à 53 (page 44) de la partie d'alto en clé de sol.*

② *Ecrivez la gamme utilisée par Dvořák pour ce thème.*
Indiquez la place des ½ tons.

③ *Traduisez l'expression* "un poco più mosso": .....

④ *Quel est l'instrument qui utilise la clé de fa et la clé d'ut 4ème ligne:* .....

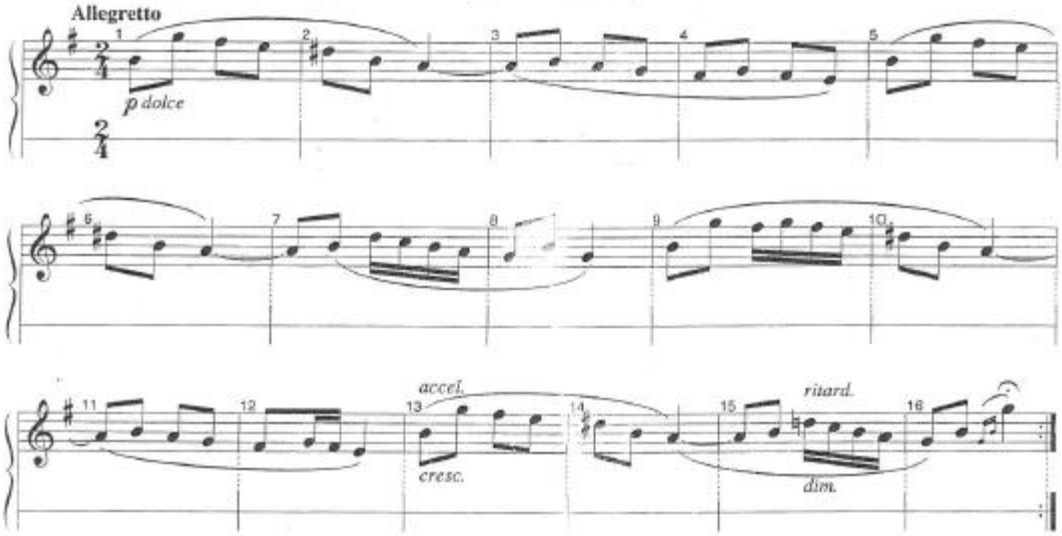
LECTURE RYTHMIQUE

① *Jouez le rythme puis inventez, en le respectant, une mélodie en Mi Majeur.*

Allegretto

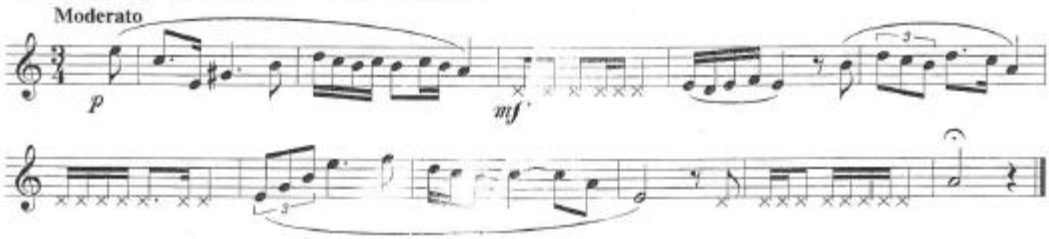
② *Voici une mélodie:* Danse slave N° 2 Op. 46 *de Dvořák.*
Chantez et jouez-la, puis improvisez un accompagnement rythmique; écrivez-le ensuite.

Allegretto

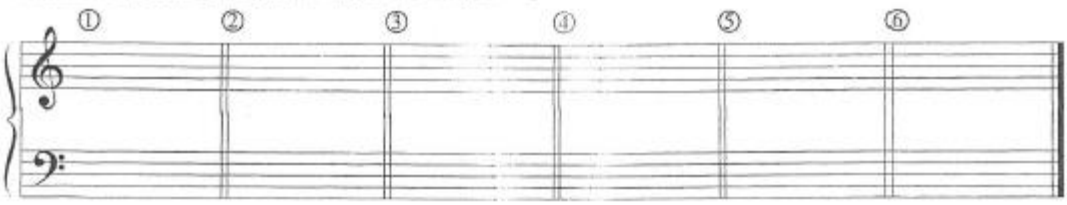


③ Lecture alternée (parlée / jouée et frappée)

Moderato



DICTEE D'INTERVALLES ET D'ACCORDS



26282 H.T.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 10

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário: João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 8.º ano / 4.º grau **Regime:** Articulado
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula:** 55 **Duração:** 90' **Hora:** 14h45-16h15	**Data:** 13/05/19

Registo de observação

Texto descritivo:

O tempo desta aula foi utilizado predominantemente para terminar a ficha de trabalho começada na aula anterior (anexo 1). **Começaram por terminar o ditado do solo de corne inglês do 2.º andamento da Sinfonia do Novo Mundo, de Dvorak**. Depois de escreverem a melodia na sua totalidade, o professor pediu aos alunos para analisarem quantas notas diferentes escreveram. Chegaram à conclusão que só havia 5 notas diferentes de que se trataria de uma escala pentatónica.

Por volta das 15h15, continuando com a ficha, **realizaram um ditado rítmico com notas dadas, em conjunto.** Foi pedido aos alunos que identificassem as células rítmicas predominantes antes de começarem a escrever o ritmo. A estratégia provou-se eficaz pela facilidade demonstrada pelos mesmo na posterior realização do exercício. A última célula rítmica tratava-se de uma **quintina**.

O docente explicou o conceito e desconstrui a célula para melhor compreensão, comparando-a com outras quiálteras, como a tercina ou sextina, e com outras subdivisões como 4 semicolcheias. Fizeram, de seguida, **um exercício no qual lhes foi pedido que, mantendo a pulsação, percutissem as várias subdivisões por número de figuras (semínima, 2 colcheias, tercina, 4 semicolcheias, quintina, sextina) e depois alternando entre elas.**

De seguida, por volta das 16h05, seguiram para **a leitura entoada da "Dança Eslava", do mesmo compositor**, mas antes o professor fez várias perguntas sobre a

tonalidade da obra. **Cantaram a escala de mi menor harmónica e os arpejos dos graus tonais e a melodia, com o acompanhamento e dobragem da melodia no piano**.

A aula terminou com um último exercício da ficha interrompido por falta de tempo.

Pensamento reflexivo e crítico (Referências bibliográficas que contribuam para esta reflexão)

A turma esteve ligeiramente menos barulhenta nesta aula, provavelmente por causa do calor que se sentia dentro da sala, devido `s temperaturas altas que marcaram esta semana.

Achei interessante o professor utilizar a melodia do 2.º andamento da Sinfonia do Novo Mundo para chegar à escala pentatónica. No entanto, já o tinha observado a utilizar a mesma estratégia na turma de 10.º ano, o que me leva a questionar se terá sido por causa da aluna menos avançada ou se simplesmente não há uma altura determinada para a abordagem deste conceito.

Os alunos conseguiram facilmente perceber e reproduzir as quintinas, através do exercício proposto. A introdução gradual de figuras dentro do espeço de um tempo é uma forma bastante eficaz de abordar a questão, sem ser necessário uma extensa explicação teórica.

Anexos

Anexo 1 – Ficha de trabalho (ver Observação nº9)

ANEXO IV – OBSERVAÇÕES DE AULA (10.º ANO)

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 1

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário(a): João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 10.º ano / 6.º grau **Regime:** Misto
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula:** 5 **Duração:** 90' **Hora:** 18h45 – 20h15	**Data:** 15/10/18

Registo de observação

Texto descritivo

A turma observada tem 4 alunos, 3 do regime supletivo e um do regime articulado. A sala de aula, bastante pequena, está organizada em três filas de 4 mesas individuais, viradas para o professor. Está ainda equipada com um quadro branco de canetas com pentagrama, um piano vertical e um ecrã LCD. Para efeitos de descrição e anonimato, irei referir-me a cada aluno ou aluna, no masculino e com as letras A, B, C e D .

A hora prevista de início da aula era as 18h45, no entanto, a aula começou às **19h00**. A esta hora só se encontra uma aluna na sala.

O professor cooperante falou um pouco com a aluna (aluna A), sobre possíveis dúvidas que tenham ficado da aula passada, nomeadamente sobre classificação de intervalos.

Observação: Desta breve conversa pude deduzir que, apesar de estar numa turma de 6.º grau, esta aluna tinha poucos conhecimentos musicais teóricos. Posteriormente, em conversa com o professor, fui informado de que a aluna teria entrado diretamente para aquele grau, sem nunca ter tido uma aula de Formação Musical no Ensino Artístico.

De seguida o docente começou a **relembrar o conceito de "intervalo"**, classificando vários através da contagem dos seus tons e meios tons. Utilizou uma imagem do teclado do piano para auxiliar na visualização dos mesmos (intervalos de 2.ª e 3.ª maior / menor). Quando abordou o intervalo de 4.ª perfeita, deu exemplos musicais

e tocou-os ao piano ("Hino da Eurovisão", o movimento do baixo na música popular portuguesa, "Tiro Liro").

Explicou, ainda, que se invertermos a posição das notas de um intervalo, dá origem a um intervalo diferente. Aqui, deu o exemplo do 4.º andamento da Sinfonia do Novo Mundo, de Dvořák, que no início tem uma subida gradual, tocada por toca a orquestra que passa por todos os intervalos **(duração: 20 minutos)**.

Às **19h20**, chegam mais dois alunos (B e C) e o professor comentou o atraso.

Agora com mais alunos, o professor mudou o tema. Perguntou se no ano passado tinham trabalhado escalas pentatónicas e os alunos B e C responderam que só teoricamente. Depois, mandou o aluno B para o piano e pediu-lhe para improvisar uma melodia, só tocando nas teclas pretas (que constitui a escala pentatónica de Fá# / Solb maior). Quando o aluno terminou, o professor referiu que tocando apenas as notas da escala pentatónica, "tudo soa bem" (por não existirem meios tons, dissonâncias fortes ou trítonos).

O aluno voltou ao lugar e o docente mostrou o vídeo (através do computador ligado ao ecrã LCD) da música "Don't Worry Be Happy", do Bobby McFerrin e sobre que escala é que lhes parece que o tema em questão está contruído (https://youtu.be/d-diB65scQU). A turma deduz que está construído sobre uma escala pentatónica. Aproveita para falar um pouco do autor, dizendo que ele é conhecido pela sua música e por desmistificar a música para o público em geral, mostrando outro vídeo em que o Bobby McFerrin faz música com o público de uma conferência sobre neurociência, baseando-se na escala pentatónica (https://youtu.be/ne6tB2KiZuk).

Voltando ao primeiro vídeo mostrado, propõe aos alunos que **escrevam a partitura do tema**, da seguinte forma:

1 – Descobrir o compasso (quaternário simples);

2 – Tentar descobrir a tonalidade auditivamente (Si maior);

3 – Descobrir quantos "instrumentos" tem a música (são todos cantados pelo Bobby McFerrin)

4 – Descobrir e escrever as notas, sem ritmo. Aqui, viu-se claramente que a melodia só usava notas da escala pentatónica em Si maior;

5 – Descobrir e escrever o ritmo da primeira frase da melodia;

6 – Descobrir e escrever a melodia do segundo instrumento, de acompanhamento (ritmo constante, melodia simples, constituída pelas tónicas dos acordes);

7 – Descobrir e escrever a linha do baixo **(duração: 55 minutos)**.

Às **20h15** a aula terminou.

Pensamento reflexivo e crítico

Penso que a utilização de música “recente” e conhecida, no caso do Don’t Worry Be Happy, ajudou bastante no processo de memorização e escrita. Mesmo a aluna A, que tem menos conhecimentos teóricos musicais conseguiu seguir e participar ativamente nesta parte da aula.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 2

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário(a): João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 10.º ano / 6.º grau **Regime:** Misto
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula:** 6 **Duração:** 90' **Hora:** 18h45 – 20h15	**Data:** 22/10/18

Registo de observação

Texto descritivo

A hora prevista de início da aula era as 18h45, no entanto, a aula começou só às 19h05, quando entrou na sala o aluno A. O professor começou por perguntar se o aluno estava com algum tipo de dúvidas sobre a matéria ou exercícios feitos na semana anterior. Fiquei a saber que a aluno tem aulas adicionais de apoio a Formação Musical. Às 19h10, chegou o segundo aluno (B) e informou que os restantes colegas (C e D) não iriam comparecer à aula.

Às **19h14**, o professor iniciou a aula relembrando o que tinha sido feito na aula anterior (trabalho sobre a escala pentatónica) e que tinha pedido para os alunos ouvirem o 2.º andamento da Sinfonia do Novo Mundo, de Dvořák. De seguida, reproduz a música no computador e ouvem em silêncio. O andamento em questão começa com um solo do corne inglês.

Assim que o solo termina, o professor referiu que, tal como na música que ouviram na aula anterior (Don't Worry Be Happy, de Bobby McFerrin), conseguiam identificar uma escala pentatónica na melodia principal e **pergunta qual o instrumento que está a tocar**. Os alunos responderam "oboé" e foi lhes explicado que, na verdade, se tratava de um corne inglês, contando a história da má tradução do nome do instrumento (*corps angulé* [corpo angulado], em vez de *cor anglais* [corne inglês]).

O docente, reproduziu o tema uma segunda vez, pedindo aos alunos que escutassem e tentassem decorar e, no fim, **perguntou quantas frases teria a melodia**

do corne inglês (anexo 1) e pediu para **escreverem apenas as notas (sem ritmo)** como se estivesse em Dó maior, oferecendo a primeira nota (Dó). Para ajudar na escrita da melodia, o professor pediu para descobrirem o primeiro intervalo em conjunto e, consequentemente, a terceira nota, por ser igual à primeira. Daqui em diante, o aluno A, que tem mais dificuldades, é acompanhado com mais frequência pelo professor, enquanto o aluno B trabalha mais autonomamente.

Em seguida, passam para a **escrita do ritmo da melodia**. Aqui, o professor coloca riscos representativos da pulsação por baixo das notas já escritas, de modo a ajudar na perceção dos tempos fortes do compasso. Com ajuda, o aluno A descobre e escreve o ritmo da primeira frase da melodia e o aluno B escreve a segunda, apenas com alguma ajuda do docente.

No fim do exercício, explicou que a melodia escrita por Dvořák remetia para as canções populares que ele encontrou no "Novo Mundo" (Estados Unidos da América), pelo seu âmbito curto (o maior intervalo é de 5.ª perfeita) e pelo seu ritmo repetitivo **(duração: 29 minutos)**.

Às **19h43**, o professor pediu aos alunos que abrissem o "Dossier de Formação Musical – 11º ano", na página 51 (anexo 2), para realizarem o **ditado rítmico**, **com as notas dadas**, da Sonata nº1 em Fá menor, de Brahms. Antes de ouvirem o excerto, o professor explicou que, normalmente, quando as músicas estão escritas em compasso binário simples (2/4), quer dizer que estão escritas com figuras rítmicas mais pequenas do que o costume. Disse, ainda, que antes de ouvirem e escreverem devem tentar encontrar padrões na melodia, visualmente, para não perderem tempo a escrever a mesma coisa várias vezes. A atividade desenvolveu-se da seguinte forma:

1- O professor perguntou aos alunos qual seria a tonalidade do excerto. O aluno B respondeu e o professor pediu que ele explicasse o processo que o levou àquela resposta ao colega (A);
2- Reproduz a faixa de áudio e pergunta qual é a pulsação. Face a alguma dificuldade dos alunos em sentir a pulsação corretamente, o professor indica que será mais fácil sentirem a música marcando a colcheia;
3- Preenchem os primeiros dois compassos em conjunto. Os alunos chamam à atenção em relação ao primeiro padrão rítmico que se repete no 3.º e 4.º compassos;

4- Descobrem os restantes padrões, com ajuda do professor, e completam a partitura (anexo 3, a resolução do professor, feita em simultâneo com os alunos);

5- O professor pede aos alunos para cantarem a melodia ao mesmo tempo que a gravação, agora completa com ritmo, mas marcando a pulsação à semínima **(duração: 32 minutos)**.

Às **20h15**, termina a aula.

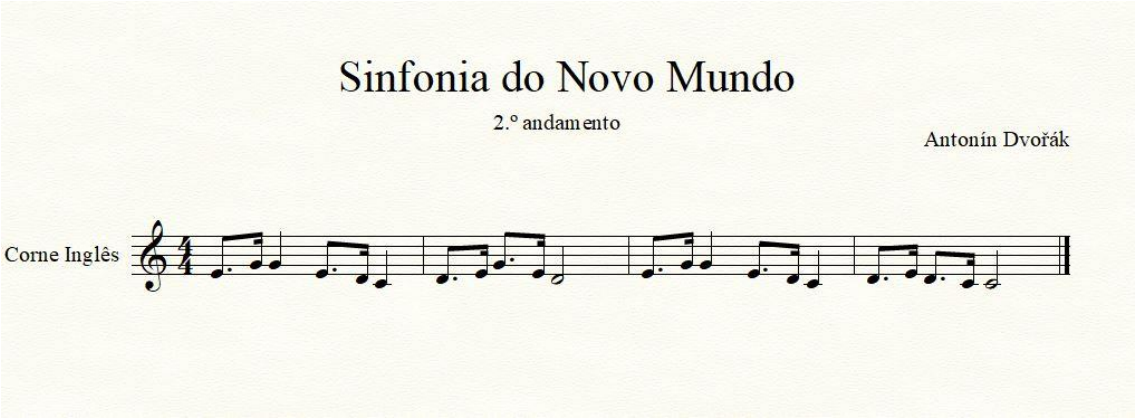
Pensamento reflexivo e crítico

Esta foi a segunda aula que observei, em que a turma, que é apenas constituída por 4 alunos, não está completa. A ausência dos restantes colegas acaba por ser positiva para o aluno A, pois consegue um acompanhamento mais individualizado

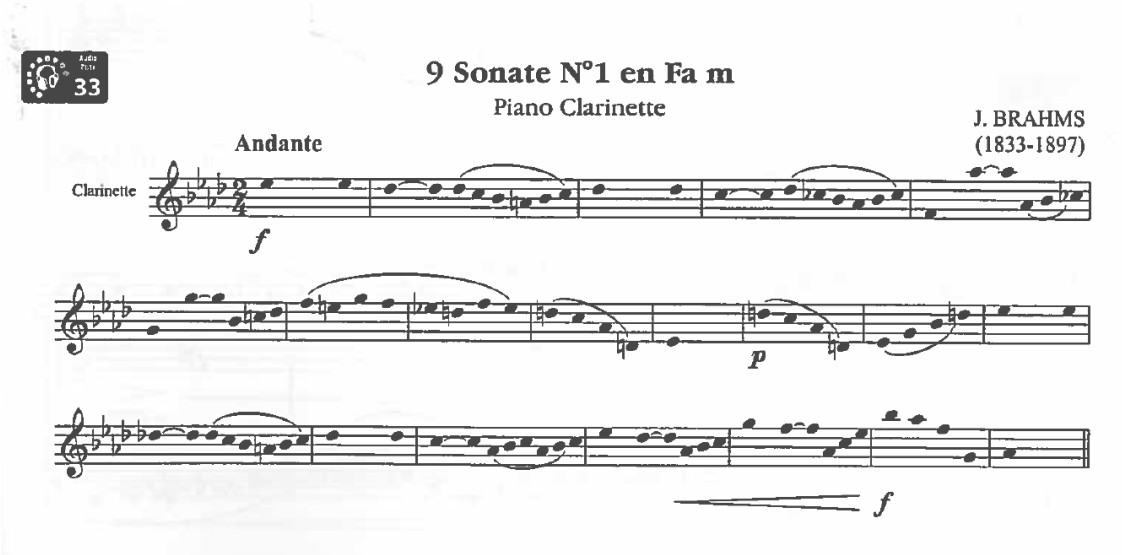
Algumas das atividades estão acima do nível de conhecimento do aluno A, como é natural, mas nota-se que o professor adapta os conteúdos para conseguir incluir o aluno referido.

Anexos

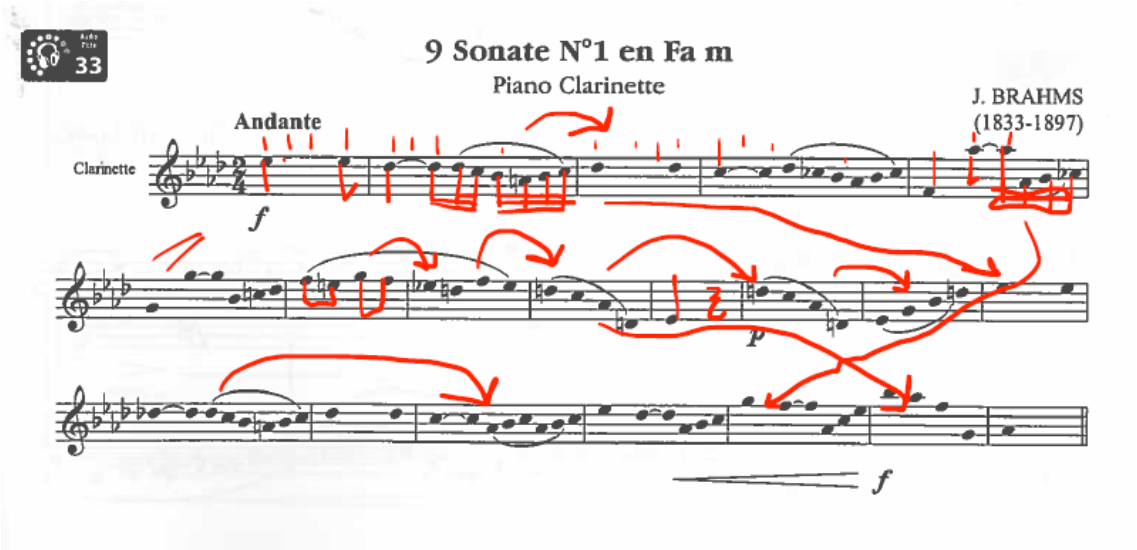
Anexo 1



Anexo 2



Anexo 3


33
9 Sonate N°1 en Fa m
Piano Clarinette
J. BRAHMS
(1833-1897)
Andante
Clarinette
f
p
f

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 3

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário(a): João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 10.º ano / 6.º grau **Regime:** Misto
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula:** 7 **Duração:** 90' **Hora:** 18h45 – 20h15	**Data:** 29/10/18

Registo de observação

Texto descritivo

A aula começou à hora prevista, apenas com o **aluno A**. Em conjunto com o professor, o aluno realizou vários **exercícios de escrita de escalas maiores e menores**. Pareceu ser a continuação de um exercício da aula de apoio que o aluno A tem imediatamente antes da aula em questão. Abordaram-se as questões do lugar dos meios tons nas escalas, da ordem dos sustenidos e bemóis, com base no ciclo de 5.as.

Às 19h04, chegou o aluno B. O professor parou a atividade com o aluno A para começar a aula planeada. **Reproduziu a faixa de áudio de "BWV:140 Chorale: Wachet Auf, Ruft uns Die"**, de J. S. Bach. Entretanto, chegou o aluno C (19h11). Enquanto ouviam, o professor foi escrevendo as armações de clave e indicação de compasso em duas pautas (clave de sol e fá), no quadro.

Quando terminaram de ouvir, foi perguntado aos alunos **qual seria o estilo da obra**. O aluno C respondeu "música clássica". O professor explicou que prefere o termo "música erudita" porque o termo "clássico" também se usa em referência ao período clássico que, aliás, é uma designação transversal a toda a Arte. O aluno C disse que excluía o período Romântico devido à técnica do violino, falando das arcadas e movimentos melódicos mais característicos desse período, mantendo a sua resposta inicial (período clássico).

Face a isto, o professor reproduz mais uma vez um excerto da obra e **pergunta que instrumentos ouvem**. Os alunos acertam vários instrumentos e é lhes explicado o

papel que os mesmos estão a desempenhar nesta obra: os sopros têm papeis melódicos importantes, o oboé e o fagote fazem contraponto com as vozes, os metais tocam a melodia principal, etc. Acrescenta que não se ouve vibrato, a articulação não é tão marcada, que existe um ostinato rímico, que existe uma grande utilização do coro e que, por isso, estavam a ouvir uma cantata do período Barroco. Explicou, ainda, o que era uma cantata (**duração: 26 minutos**).

Às **19h30**, pediu para **cantar a escala de mib maior e os arpejos** da tónica, subdominante e dominante. De seguida, pediu para **ouvirem e memorizarem a 1ª frase a melodia** dos trompetes, duplicada pela voz (anexo 1, contorno vermelho) e para **escreverem as notas, sem ritmo**. Resolvem o exercício em conjunto, no quadro. **Repetiram o processo para as segunda e terceira frases** (anexo 1, contornos verde e azul, respectivamente). Ao escreverem a melodia, o professor foi explicando a estrutura melódica e encontrando padrões facilmente identificáveis (subidas por 3.as, descidas por 4.as, etc.) Às **19h38**, chegou o aluno D e a turma ficou completa.

Assim que as melodias estavam escritas foi perguntado aos alunos **o que acontecia entre cada frase da melodia** e os alunos responderam, corretamente, que existia uma secção instrumental entre cada uma. Foi-lhes explicado, então, que aqueles pequenos interlúdios eram comuns no período Barroco e se chamavam *ritornellos* – caracterizados pelo ritmo constante (ostinato) e pela pergunta e resposta.

Às **19h45**, é reproduzido outro coral da mesma cantata. É perguntado aos alunos se reconhecem a melodia. Os alunos respondem negativamente, apesar de se tratar da mesma melodia do primeiro coral, com duração de notas diferente. É reproduzido um terceiro coral da mesma cantata e o professor pede aos alunos para descreverem as diferentes estruturas/texturas entre os três. Às **19h55**, pediu para **escreverem o ritmo da melodia (duração: 25 minutos)**.

Às **20h03**, começaram a escrever o baixo. Para descobrirem as notas finais de cada frase, o professor pediu que ouvissem a faixa de áudio mais uma vez e que identificassem a cadência final. Repetiram o processo para cada frase. Não conseguiram acabar de escrever a linha do baixo, foi pedido que terminassem em casa **(duração: 12 minutos)**.

A aula termina às **20h15**.

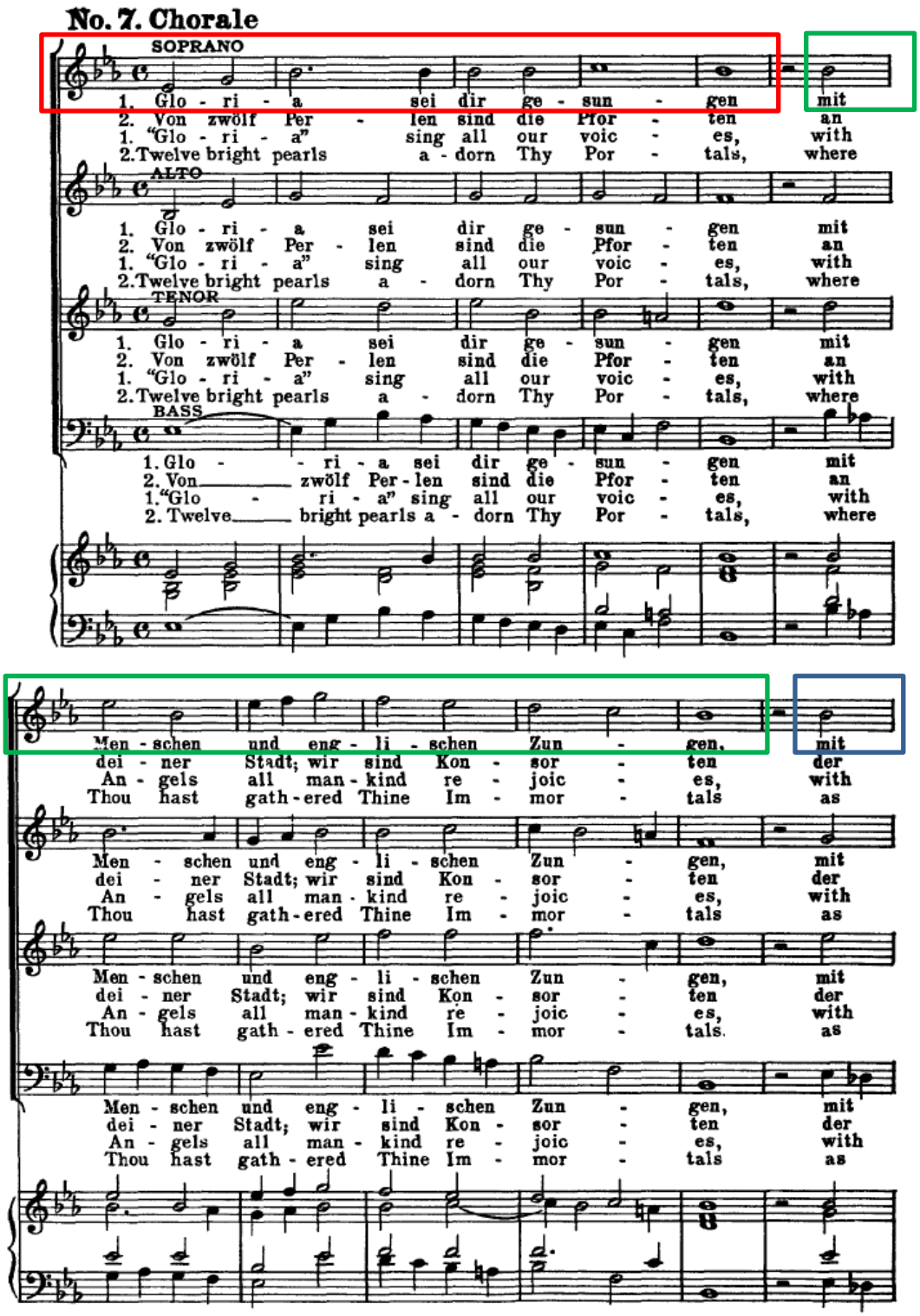
Pensamento reflexivo e crítico

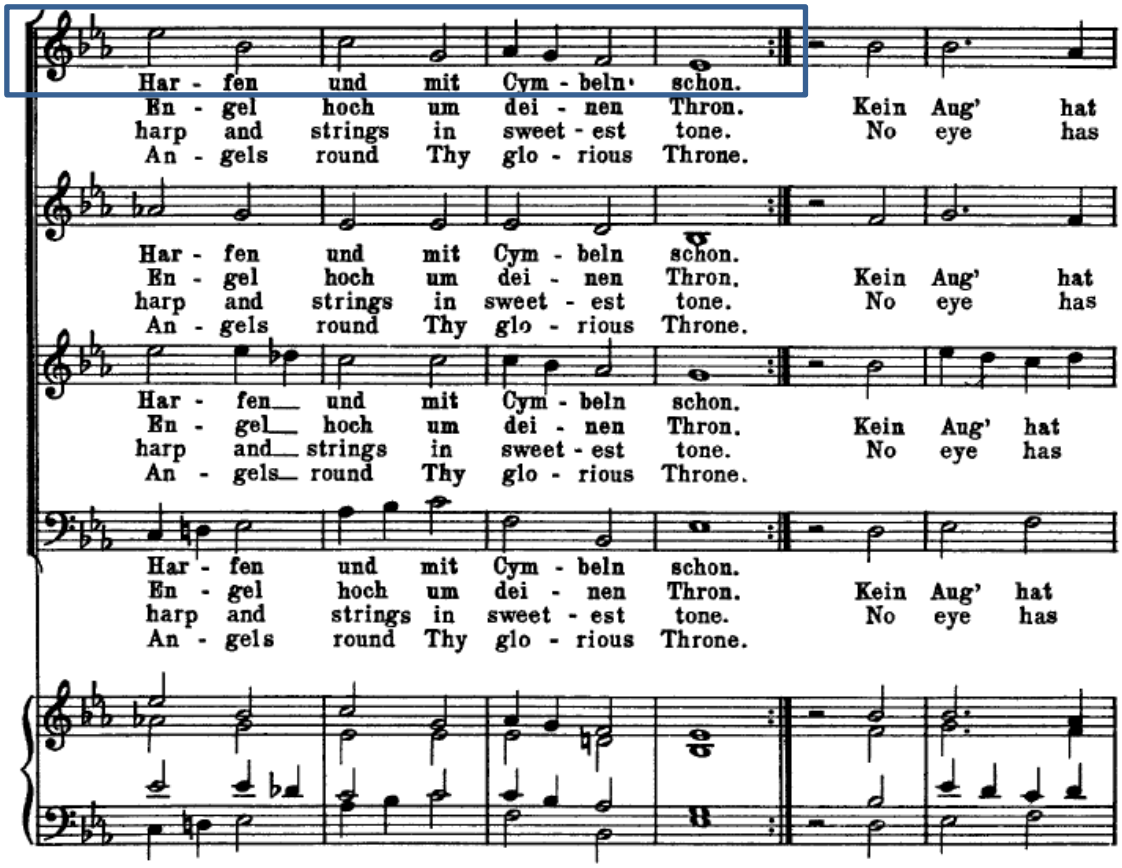
Esta foi a primeira aula em que estiveram presentes todos os alunos da turma. Nota-se que o aluno D, que esteve presente pela primeira vez desde que comecei a observar as aulas, juntamente com o aluno C, prejudica um pouco a aula. Qualquer barulho ou conversa paralela, numa turma com 4 elementos, é bastante audível.

O professor continua a usar repertório para os vários exercícios, estabelecendo ligações com o que foi trabalhado nas aulas anteriores, o que me parece muito positivo tanto para o aluno A, que tem menos conhecimentos, como para os restantes.

Anexos

Anexo 1




Har - fen und mit Cym - beln schon.
En - gel hoch um dei - nen Thron. Kein Aug' hat
harp and strings in sweet - est tone. No eye has
An - gels round Thy glo - rious Throne.
Har - fen und mit Cym - beln schon.
En - gel hoch um dei - nen Thron. Kein Aug' hat
harp and strings in sweet - est tone. No eye has
An - gels round Thy glo - rious Throne.
Har - fen und mit Cym - beln schon.
En - gel hoch um dei - nen Thron. Kein Aug' hat
harp and strings in sweet - est tone. No eye has
An - gels round Thy glo - rious Throne.
Har - fen und mit Cym - beln schon.
En - gel hoch um dei - nen Thron. Kein Aug' hat
harp and strings in sweet - est tone. No eye has
An - gels round Thy glo - rious Throne.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 4

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário(a): João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 10.º ano / 6.º grau **Regime:** Misto
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula:** 8 **Duração:** 90' **Hora:** 18h45 – 20h15	**Data:** 05/11/18

Registo de observação

Texto descritivo

A aula começou à hora prevista, apenas com o aluno A na sala de aula. O professor realizou dois ditados de sons, com notas à volta do arpejo das tonalidades de dó maior e menor. O aluno parece muito inseguro na identificação das alterações de várias escalas. O docente tenta ajudar, remetendo para o ciclo de 5.as, mas mesmo assim o aluno demora muito tempo a responder. Às **19h05**, chega o aluno B e informa que os alunos C e D não iriam estar presentes na aula. Apesar da interrupção, o professor termina o exercício com o aluno A, e conclui falando do teste escrito, a realizar-se na próxima semana. Refere que o aluno A não poderá realizar o mesmo teste, por ainda não estar ao nível de 10.º ano (relembro que este aluno foi o que entrou diretamente para o 6.º grau, sem conhecimentos musicais teóricos prévios) **(duração: 30 minutos)**.

Às **19h15**, foi pedido aos alunos que abrissem o dossier do 6.º grau na página 3, para realizarem um **ditado melódico a uma voz, de um excerto do 1º andamento, da "Symphonie Nº3", de Mendelssohn** (anexo 1 e 2). O professor pediu que ouvissem e tentassem **identificar as frases, o andamento e a tonalidade**. O último item pedido foi o que causou mais confusão, pois apesar de na armação de clave constar um sustenido, o excerto encontra-se em lá menor.

Ouvem uma 2ª vez e foi pedido que comparassem as duas primeiras frases. Chegaram à conclusão que a segunda frase era igual à primeira, mas transposta uma 3ª maior acima, e procederam à sua escrita. De seguida, ouviram outra vez e tentaram

escrever a 3ª e 4ª frases, que são iguais. Houve algumas dúvidas nesta fase e o professor decidiu analisar intervalo a intervalo, para facilitar a escrita **(duração: 43 minutos)**.

De seguida, às **19h58**, mostrou a partitura do 2.º andamento da Sinfonia nº6, de Beethoven, ou "Pastoral", e explicou a estrutura da mesma, dizendo que tem quatro andamentos com carácter diferente. Aqui, o aluno A perguntou se só as sinfonias é que têm "andamentos" e foi-lhe explicado que não, e foram dados vários exemplos (*Suite*: *allemande, sarabande, gigue, gavotte*, etc., são danças/andamentos que constituem a *suite*.

Direcionou, ainda, a atenção para alguns compassos da partitura, em 12 por 8, mas que estavam escritos como se fossem de divisão binária, e que este fenómeno se chama "hemíola" (anexo 3, destacado a vermelho). A aula terminou com a audição da obra em questão, à hora prevista **(duração: 17 minutos)**.

Pensamento reflexivo e crítico

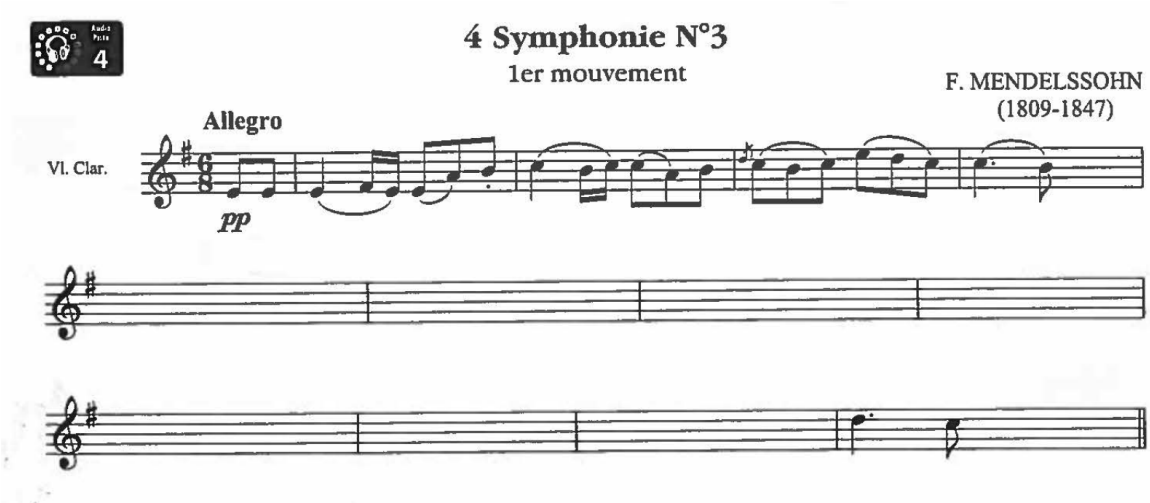
A utilização de repertório nas aulas de Formação Musical é uma constante com este professor, o que, como já referi, é extremamente positivo. Este facto exponencia-se na frequência de um aluno com muito menos conhecimento musical que em todas as aulas conhece, pelo menos, uma obra musical do cânon musical da europa ocidental.

Ainda assim, e apesar de a aula ser algo adaptada para considerar as dificuldades do aluno A, o problema da diferença de conhecimentos entre este e os restantes, continua a não estar resolvido, nem vejo como será possível. O professor referiu que o aluno em questão irá fazer um teste com um nível de dificuldade diferente, mas até que ponto é que esta questão não se irá arrastar o resto do ano ou anos?

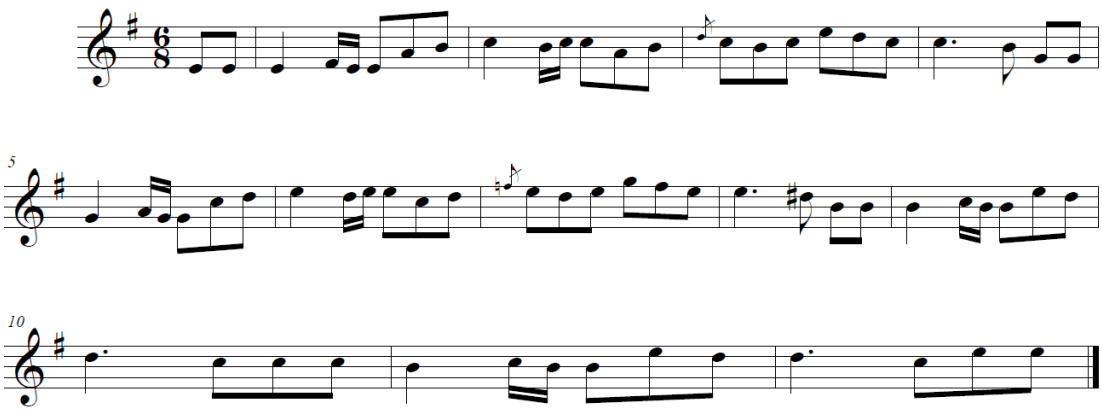
Parece-me uma situação desconfortável para os docentes e, possivelmente, para o aluno, criada por uma imposição da instituição de integrar um aluno sem conhecimentos, no nível de ensino secundário. Parece-me extremamente injusto para o aluno.

Anexos

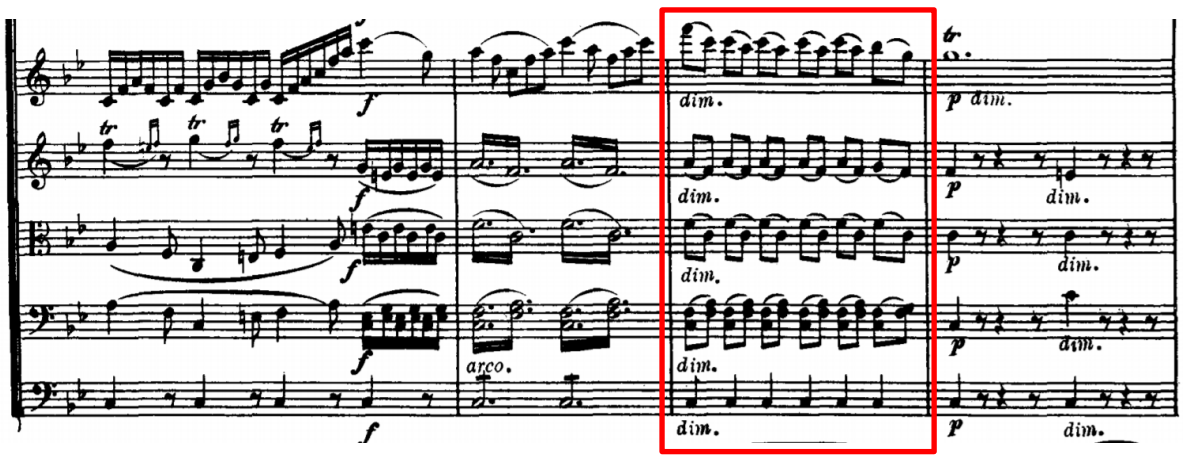
Anexo 1



Anexo 2



Anexo 3



Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 5

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário(a): João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 10.º ano / 6.º grau **Regime:** Misto
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula:** 9 **Duração:** 90' **Hora:** 18h45 – 20h15	**Data:** 12/11/18

Registo de observação

Texto descritivo

A aula começou às 18h55, apenas com o aluno A na sala. Às 19h05, chegaram os restantes alunos, o professor informou que a aula seria dedicada à leitura e distribuiu fotocópias de algumas páginas do livro "Jeux de rythmes et jeux de clés V".

Às 19h10, foi pedido ao aluno D que percutisse o **exercício 1,** da página 10 (anexo 1), batendo na mesa. De seguida pediu ao aluno B para corrigir os erros do colega, percutindo desde o início do exercício, e pede o mesmo ao aluno C e A. Este último teve bastantes dúvidas e o docente pediu-lhe que desenhasse pequenos traços que representassem a pulsação, por cima do exercício. Explicou, ainda, que o facto de estar escrito sem barras de compasso dificulta a leitura, porque as barras de compasso ajudam a situar os tempos fortes e a organizar as frases, células, etc. De seguida, pediu para percutirem com palmas, novamente, sem baterem o tempo com o pé **(duração: 15 minutos)**.

Às 19h25, avançam para o **exercício 2, da mesma página** (anexo 2). O exercício consiste numa secção de **solfejo e uma curta secção de improvisação**. Leram o exercício em conjunto e na secção de improvisação, improvisaram um de cada vez, começando pelo professor. Apenas o aluno A teve problemas nesta secção. Pareceu inibido e consciencioso em relação às notas que escolhia (nome das notas, na verdade), apesar de não interessar, visto que era um exercício rítmico **(duração: 12 minutos)**.

Às 19h37, seguiram para o **exercício 4, da página 11**, uma **leitura rítmica a duas vozes**. O professor começou a percutir o ritmo a um andamento muito rápido, os alunos enganaram-se imediatamente e ficaram a ouvi-lo até ao fim. Isto resultou num momento relaxado e cómico. A um andamento mais lento, solfejam a linha superior e percutem a linha inferior (duração: 8 minutos).

Às 19h45, continuam para o **exercício 1 e 2, da página 12** (anexo 3). Leram os exercícios em conjunto, com marcação de compasso e percutindo na mesa com a mão e uma caneta, respetivamente **(duração: 8 minutos)**.

Às 19h53, o professor pede aos alunos que abram o dossier da disciplina e mostra alguns exemplos de exercícios que podem ser pedidos no teste oral, nomeadamente, sobre leitura de partituras escritas para instrumentos transpositores **(duração: 7 minutos)**. No seguimento do descrito, realizaram algumas leituras verticais, nas quatro claves.

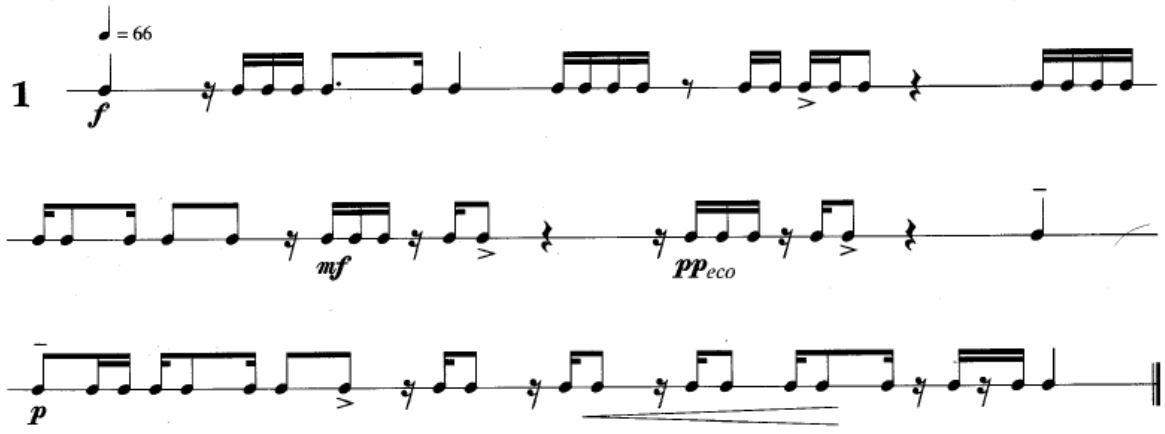
Às 20h05, fizeram um último exercício de entoação, de "Ma Poi Morta", de Haendel. O professor começou por perguntar a tonalidade (lá menor) e cantaram a escala respetiva e os arpejos dos principais graus da escala. Por fim, analisaram harmonicamente a partitura e cantaram a melodia com acompanhamento do piano (duração: 10 minutos).

Pensamento reflexivo e crítico

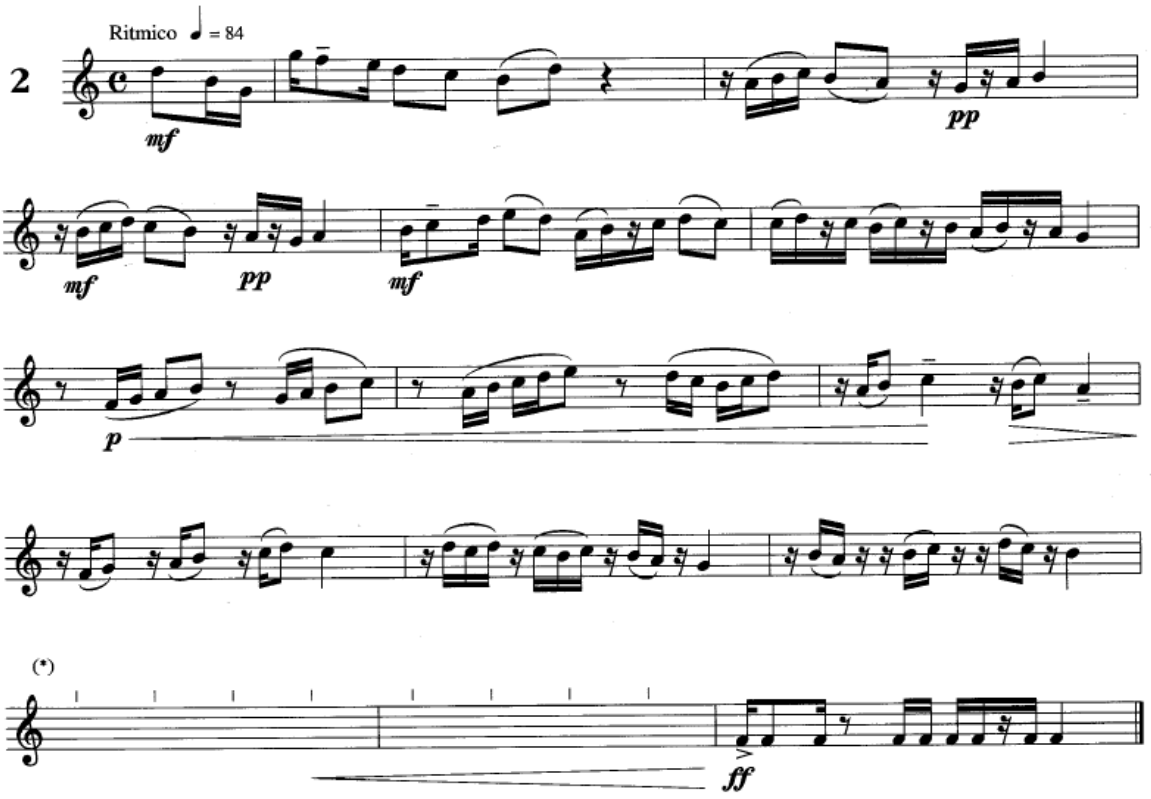
Esta aula serviu como uma espécie de preparação para o teste oral, apesar de ainda faltarem duas semanas. Pareceu-me que o professor escolheu dedicar a aula à leitura porque a turma não é especialmente estudiosa e desta forma relembraram vários conteúdos. O aluno A acompanhou, mas com alguma dificuldade.

Anexos

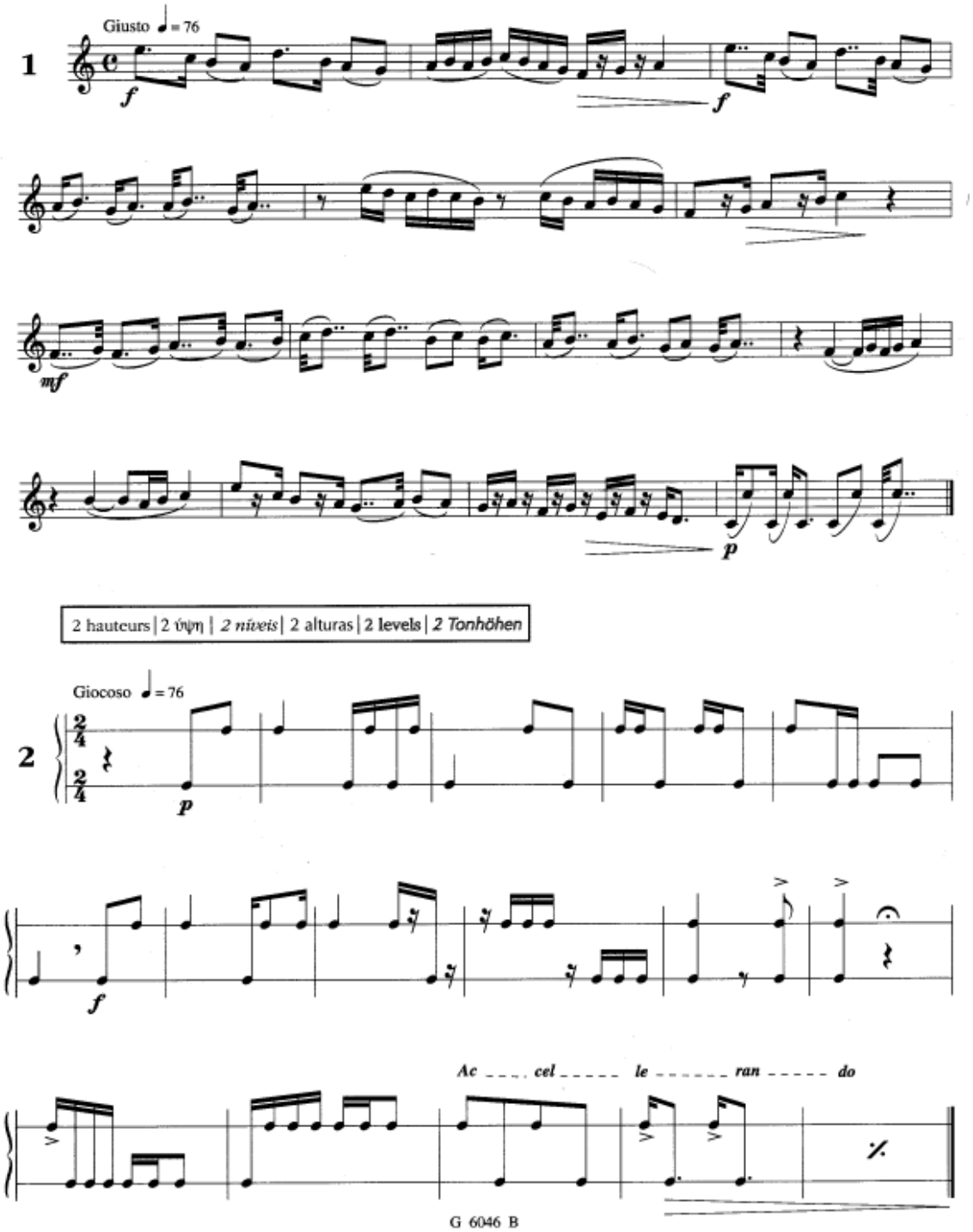
Anexo 1



Anexo 2



Anexo 3


Giusto ♩ = 76
1
f
f
mf
p
2 hauteurs | 2 ύψη | 2 níveis | 2 alturas | 2 levels | 2 Tonhöhen
Giocoso ♩ = 76
2
p
f
Ac ____ cel _____ le _____ ran _____ do
G 6046 B

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 6

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário(a): João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 10.º ano / 6.º grau **Regime:** Misto
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula:** 10 **Duração:** 90' **Hora:** 18h45 – 20h15	**Data:** 19/11/18

Registo de observação
Texto descritivo
A aula começou por volta das 19h00, hora de chegada dos alunos B e C. Visto que esta aula será para a realização do **teste escrito do 6.º grau,** o aluno A foi dispensado pois fará um teste diferente, mais adequado ao seu nível. O primeiro exercício do teste consistiu no preenchimento de ritmo do excerto musical, com notas dadas. A faixa áudio do tema orquestral, foi repetida várias vezes, até todos terem concluído o exercício **(duração: 20 minutos)**. O segundo exercício consistiu no preenchimento das linhas superior e inferior de um coral (soprano e baixo). Para este exercício foi o professor que tocou o coral, no piano. Tocou várias vezes até todos terem preenchido o exercício. Deu, inclusivamente, indicações para se focarem ora no soprano, ora no baixo, em alturas diferentes **(duração: 30 minutos)**. O terceiro e último exercício consistiu no preenchimento de espaços e deteção de erros. O excerto musical foi reproduzido várias vezes, numa primeira fase para a realização do ditado das notas em falta, e numa segunda fase para que encontrassem os erros na partitura. Não foi possível terminar este exercício e ficou combinado que o fariam na aula seguinte **(duração: 25 minutos)**.

Pensamento reflexivo e crítico

Nesta aula realizou-se o teste escrito e, como tal, a minha observação das práticas ficou condicionada a isso mesmo. Ainda assim, acho relevante referir que não senti aquela obrigação ou preocupação, nem da parte do professor, nem dos alunos, para que eles escreverem o ditado "só ouvindo *n* vezes". Penso que é uma prática por vezes enervante e desmotivante para os alunos. Obviamente, o número reduzido de alunos desta turma permite um acompanhamento durante o teste muito mais individual.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 7

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário(a): João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 10.º ano / 6.º grau **Regime:** Misto
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula:** 11 **Duração:** 90' **Hora:** 18h45 – 20h15	**Data:** 26/11/18

Registo de observação

Texto descritivo

A aula começou à hora prevista, apenas com o aluno A na sala de aula, que estava a terminar a parte teórica do seu teste escrito, começado na aula de apoio de Formação Musical. O aluno B chegou por volta das 19h e informou que os alunos C e D não iriam estar presentes na aula.

O professor devolveu o **teste escrito inacabado** para que o aluno B terminasse o terceiro exercício, nomeadamente, a identificação de erros. O docente foi reproduzindo a faixa de áudio várias vezes. Entretanto mostrava no televisor (ligado ao computador), três exercícios que constituiriam o teste oral do aluno A e pediu-lhe para ir estudando em silêncio (um solfejo, uma leitura rítmica e uma entoação).

Passado algum tempo, o professor pediu que o aluno A lesse o primeiro exercício. Face às dificuldades do aluno, o professor pediu-lhe que lesse apenas o ritmo, antes de ler com o nome das notas. Depois de algumas tentativas, o aluno conseguiu ler o exercício do início ao fim, com bastante ajuda do professor.

Quando o aluno B terminou o teste escrito, o professor pediu-lhe para abrir o dossier do 6.º grau e praticar um exercício escolhido pelo professor. Enquanto isto acontecia, foi pedido ao aluno A que percutisse o segundo exercício, a leitura rítmica. Mais uma vez, cumpriu com alguma ajuda do professor. Pediu-lhe que seguisse para o terceiro exercício, a entoação. O aluno não está habituado a entoar e teve bastantes dificuldades, inclusivamente, a cantar a primeira nota. O professor sentou se ao piano e tocou uma vez

a melodia, com acompanhamento harmónico, para o aluno se habituar à tonalidade. Após algumas tentativas, o aluno conseguiu cantar a melodia com alguns erros no nome das notas.

Perto do final da aula, foi pedido ao aluno B, então, que solfejasse o exercício pedido. Começou com um andamento muito rápido e o professor percutiu o tempo que queria. Assim, o aluno conseguiu solfejar, com alguns erros, o exercício.

Pensamento reflexivo e crítico

Continua a ser bastante problemática a frequência do aluno A numa turma deste nível. Mesmo com um teste escrito e oral mais simples, o aluno teve inúmeras dificuldades em vários exercícios "básicos". O professor esforça-se por adaptar os conteúdos e as práticas, mas nos momentos de avaliação é bem patente a dificuldade, quer do professor para ensinar 6 graus num só, quer da aluna, a tentar assimilá-los. É uma situação injusta para todas as partes.

Quanto à falta de assiduidade dos alunos, principalmente dos alunos C e D, parece uma situação que causa instabilidade logística, principalmente em momentos de avaliação. O aluno B já realizou o teste escrito e o uma parte do teste oral, o aluno C realizou apenas uma parte do teste escrito e o aluno D não realizou nenhum teste. É importante referir que os alunos frequentam o Conservatório em regime supletivo e que o peso dos testes é definitivamente relativo, ainda assim, é uma situação pouco estável para todos.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 8

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário(a): João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 10.º ano / 6.º grau **Regime:** Misto
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula:** 13 **Duração:** 90' **Hora:** 18h45 – 20h15	**Data:** 07/01/19

Registo de observação

Texto descritivo

A aula começou por volta das **19h10**, hora de chegada dos alunos A, B e C. Não me deram certezas, mas o aluno D terá desistido do curso supletivo. A turma neste momento tem 3 alunos (A, B e C).

O professor começou por falar das avaliações do período, informando os alunos que o teste oral de Formação Musical será nos dias 7 ou 8 de março, com a presença de um júri. Referiu, ainda, que as turmas de Formação Musical terão um concerto e que, por isso, dedicariam algumas das próximas aulas a ensaiar uma peça para esse efeito, começando por aquela.

De seguida, distribuiu a partitura de um exercício chamado "Fuguing by Doing", do livro "Modal and tonal counterpoint: from Josquin to Stravinsky", de Harold Owen. (anexo 1), explicando que iriam explicar ao público o que é uma "fuga", interpretando a peça em questão. Depois, contextualizou historicamente a *fuga* e utilizou a letra da peça para demostrar a estrutura deste tipo de composição **(duração:15 minutos)**.

Às **19h25**, foram distribuídas a vozes pelos três alunos, que começaram a estudar individualmente as suas linhas. Cerca de 5 minutos depois, a turma leu cada voz, em voz a alta, batendo a pulsação. Mais tarde passam para a leitura em conjunto. Repetem várias vezes, sem batimento da pulsação e com dinâmicas **(duração: 45 minutos)**.

A aula terminou à hora programada.

Pensamento reflexivo e crítico

Penso que a peça escolhida para a presentar à interessante do ponto de vista performativo, se houver uma breve explicação da obra ao público, e como desafio técnico para os alunos.

Anexo 1

CHAPTER

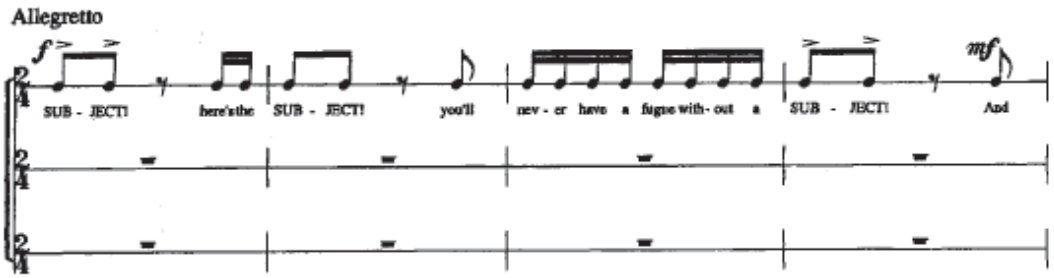
23

Fugue III

Development; Episodes; Contrapuntal Techniques and Devices; Stretto; Concluding Techniques

While the order of events in the exposition of a fugue is relatively predictable, what happens in the remainder of the fugue depends upon the nature of the subject, the general character of the fugue, and the composer's skill and imagination. Study and perform Examples 23-1 and 23-2 and those at the beginning of Chapter 20 as you discuss the questions which follow.

EX. 23-1 "Fuguing by Doing" by the author



250

5

noth-ing fits it bet-ter than a Coun - ter-sub - ject, Coun-ter-sub - ject, Coun-ter-sub - ject,

f SUB - JECT! here's the SUB - JECT! you'll nev - er have a fugue with-out a

9

like hand in glove. *p* Now coun-ter-point, now coun-ter-point; we'll

mf SUB - JECT! And noth-ing fits it bet-ter than a Coun - ter-sub - ject, Coun-ter-sub - ject,

f SUB - JECT! here's the SUB - JECT! you'll

13

fill in with some coun-ter point; syn - co - pa - tion at the *cresc.*

Coun-ter-sub - ject, like hand in glove. More coun-ter-point, and *cresc.*

nev - er have a fugue with-out a *mf* SUB - JECT! And now that all have en-tered, you can see how we come to the *cresc.*

17

ca - *f* dence. *mp* with im - i - ta-tion, and lit - tle

then *f* the de - vel - op-ment comes next, *mp* and lit - tle mo-tives.

end of the ex - po - si - *f* tion. *mp* with im - i - ta-tion,

21

mo-tivesfrom the A - gain! Coun-ter-sub - ject. Let's

SUB - JECT! here's the SUB - JECT! you'll nev-er have a fugue with-out a SUB - JECT!

A gain? Coun-ter - sub - ject? Let's have an - oth - er

25

cresc.

have it, let's have it, and now in stret to. My turn now:

in se - quence, in se - quence. SUB - JECT! here's the SUB - JECT!

ep - i- sode, ep - i- sode. SUB - JECT! here's the SUB - JECT! you'll

29

SUB - JECT! here's the SUB - JECT! you'll nev-er have a fugue with-out a SUB - JECT! What the

you'll nev-er have a fugue with-out a SUB - JECT! (Some fil - ler) (Some coun-ter-point)

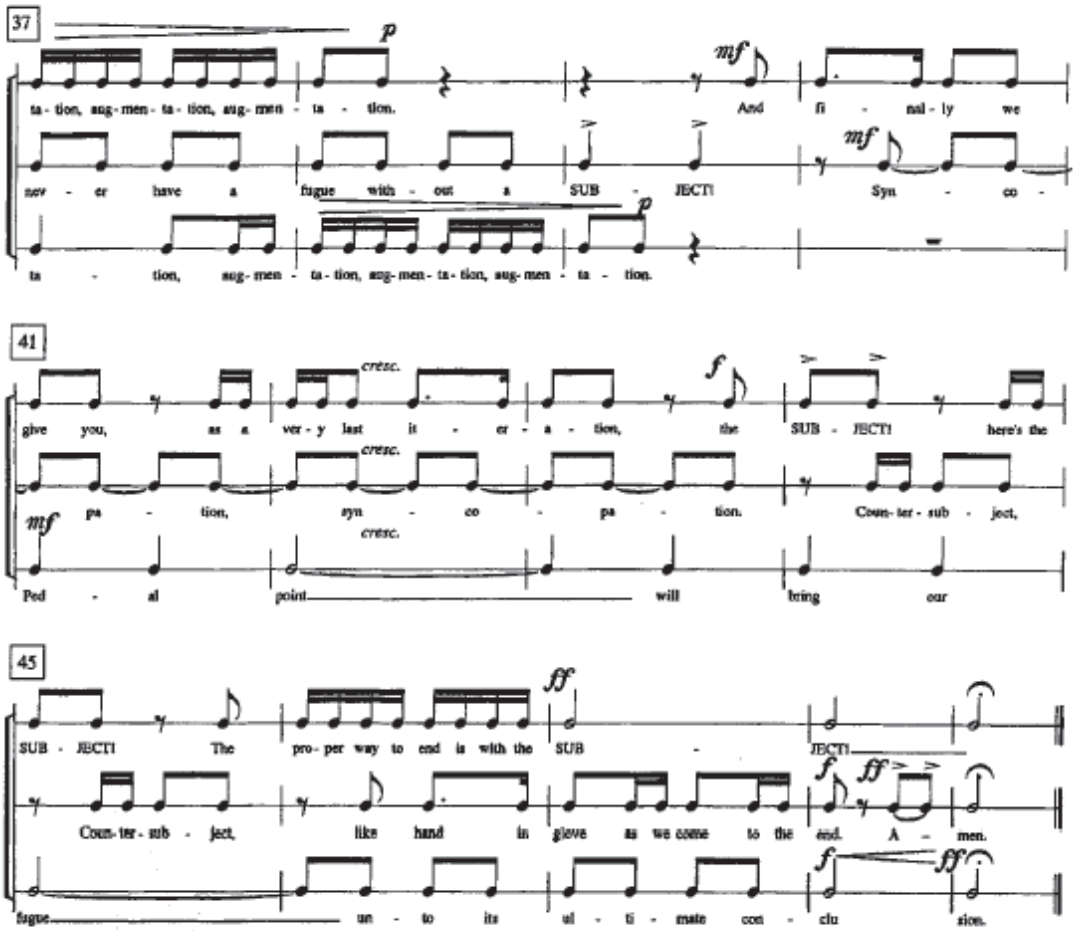
nev-er have a fugue with-out a SUB - JECT! If you like you can dou - ble the length of the notes of the

33

name of the game is... what we took from the book is... Aug-men-

SUB - JECT! here's the - SUB JECT! you'll

SUB - JECT! This en - tic - ing de-vice is... what we chose to com-pose is aug-men-


37
p
mf
ta - tion, aug - men - ta - tion, aug - men - ta - tion. And fi - nal - ly we
nev - er have a fugue with - out a SUB - JECT! Syn - co -
p
ta - tion, aug - men - ta - tion, aug - men - ta - tion, aug - men - ta - tion.
41
cresc.
f
give you, as a ver - y last it - er - a - tion, the SUB - JECT! here's the
cresc.
mf
pa - tion, syn - co - pa - tion. Coun - ter - sub - ject,
cresc.
Ped - al point will bring our
45
ff
SUB - JECT! The pro - per way to end is with the SUB - JECT!
f
ff
Coun - ter - sub - ject, like hand in glove as we come to the end. A - men.
f
ff
fugue un - to its ul - ti - mate con - clu sion.

Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 9

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário(a): João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 10.º ano / 6.º grau **Regime:** Misto
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula:** 16 **Duração:** 90' **Hora:** 18h45 – 20h15	**Data:** 28/01/19

Registo de observação

Texto descritivo

A aula começou por volta das **19h15**, hora de chegada dos alunos B e C. Parece-me seguro afirmar que o aluno D terá mesmo deixado de frequentar o Conservatório de Música de Vila do Conde.

O professor pediu aos alunos para abrirem o dossier na pág. 50 e olharem para exercício nº6 – um **ditado rítmico, com notas dadas, de um excerto do 3.º andamento da 5.ª Sinfonia de Schubert** (anexo 1). Começou por contextualizar o compositor austríaco, falando um pouco da sua história e obra. Referiu ainda as características comuns de um 3.º andamento de uma sinfonia, nomeadamente o facto de, normalmente, serem danças e estarem escritos em compasso ternário.

Na primeira audição os alunos confundiram a pulsação, marcando-a a um (batimento por compasso), devido à velocidade elevada do andamento. Ouvem uma segunda vez e o professor pede para escreverem o ritmo na partitura. O espaço entre notas ajuda bastante no preenchimento do ritmo, visto que esta melodia em particular repete bastante o motivo rítmico. A dificuldade do exercício reside na rapidez da do excerto **(duração: 30 minutos)**.

De seguida, foi pedido aos alunos que virassem a página e olhassem para o exercício nº7 – outro ditado rítmico, com notas dadas, do 1.º andamento da 3.ª Sinfonia de Schumann. À semelhança do exercício anterior, o docente contextualizou o autor. Também à semelhança do exercício anterior, os alunos tiveram dificuldade em marcar a

pulsação, pela mesma razão do exercício anterior. Depois de algumas audições foi pedido aos alunos que escrevessem o ritmo **(duração: 15 minutos)**.

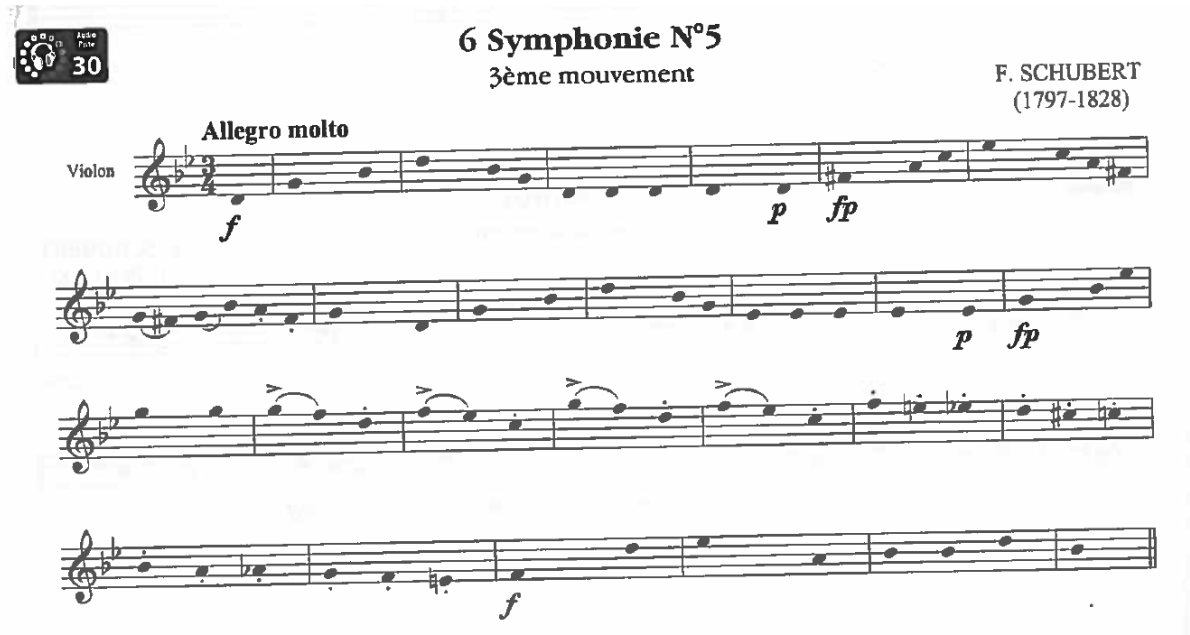
A última parte da aula foi dedicada a **leituras solfejadas dentro do mesmo sistema rítmico** – 3.º andamento da sinfonia nº4, de Schumman e Quarteto nº16, de Bethoveen (anexo 3). No primeiro, a dificuldade residiu, exatamente, na velocidade pedida pelo professor e na leitura das notas em linhas suplementares. No segundo, a dificuldade sentiu-se na conjugação das 3 vozes.

A aula terminou à hora programada.

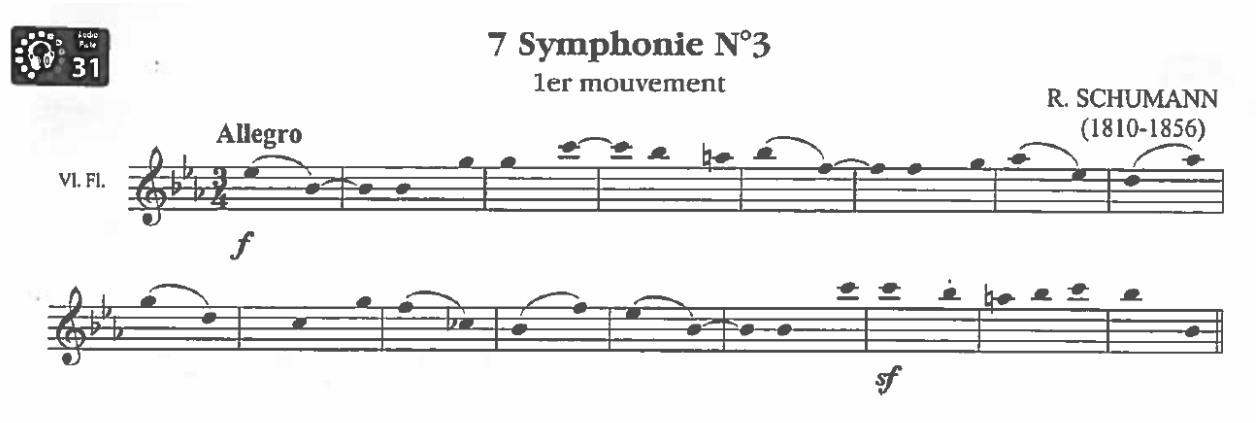
Pensamento reflexivo e crítico

O único assunto relevante a mencionar continua a ser a disparidade de nível de conhecimento entre os alunos A e B/C. Não há uma solução fácil ou aparente para uma aula em que ninguém saia prejudicado. Apesar de tudo, o aluno A parece beneficiar destas aulas e existem, de facto, momentos em que participa ativamente.

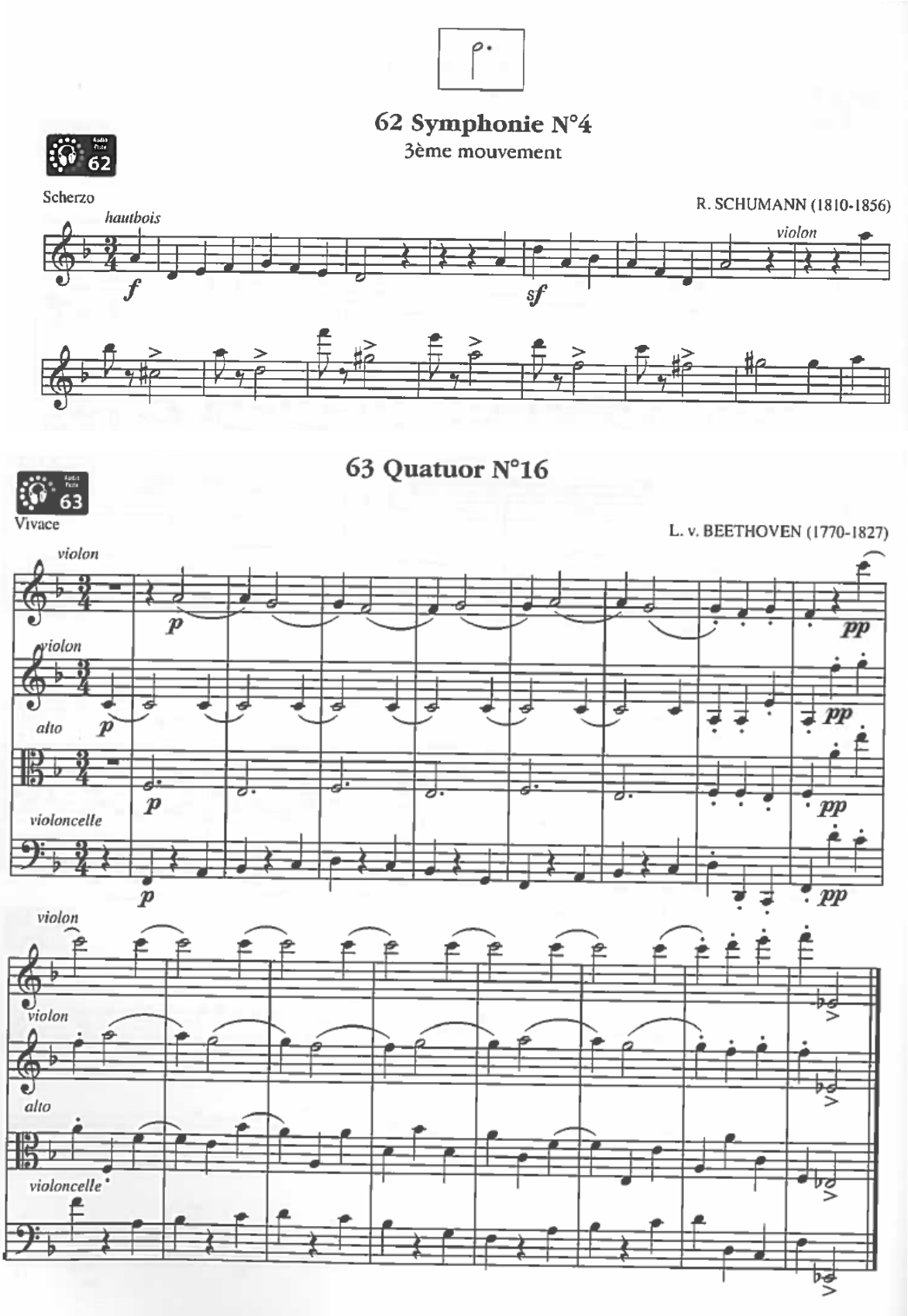
Anexo 1 – Ditado melódico-rítmico



Anexo 2 - Ditado melódico-rítmico



Anexo 3 – Leitura solfejada



Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 10

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário(a): João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 10.º ano / 6.º grau **Regime:** Misto
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula: 17** **Duração:** 90' **Hora:** 18h45 – 20h15	**Data:** 04/02/19

Registo de observação

Texto descritivo

A aula começou por volta das **19h15**, hora de chegada dos alunos B e C.

Visto que tinham estado a trabalhar leituras rítmicas na aula anterior, o professor decidiu trabalhar a componente de escrita melódico rítmica. Pediu aos alunos para abrirem o Dossier na pág. 24, e para ouvirem o "Danúbio Azul" (anexo 1). Perguntou se os alunos conheciam e os alunos responderam negativamente. Conversaram um pouco sobre o assunto.

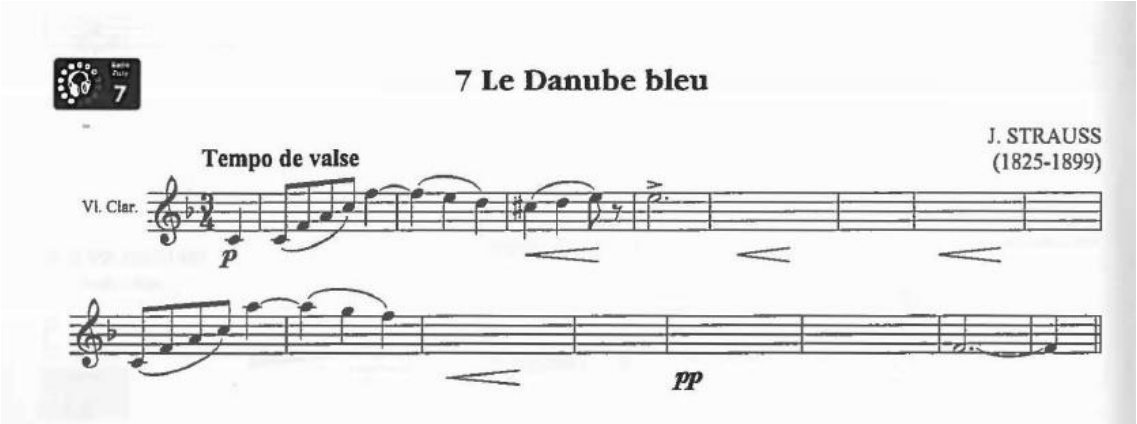
De seguida ouviram o excerto de "Danúbio Azul", de Richard Strauss com o objetivo de decorarem a melodia e depois escreverem a melodia, uma frase de cada vez. Em caso de dúvida foi pedido aos alunos que cantassem a melodia e que parassem e repetissem certos intervalos. Na segunda frase da melodia, o docente chamou à atenção acerca da transposição melódica, em relação à primeira. A partir desse exemplo explicou os dois tipos de transposição – real e tonal.

Observação: Por razões pessoais tive de sair antes do final da aula, pelo que não pude observar as restantes atividades.

Pensamento reflexivo e crítico

A memorização da melodia demorou um pouco e deu a impressão de que não estão habituados a fazê-lo, apesar de o fazerem quase todas as aulas. Entoar a música quase intervalo a intervalo também me parece uma boa estratégia nalgumas circunstâncias, principalmente para o aluno A que ainda é muito inseguro na classificação intervalar, tentado sempre acertar na nota e não no intervalo.

Anexo 1 – Ditado melódico-rítmico



Observação da Prática Educativa / Ano letivo 2018-2019

Observação nº 11

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música de Vila do Conde

Estagiário(a): João Gomes Reis	**Disciplina:** Formação Musical	**Ano/ grau:** 10.º ano / 6.º grau **Regime:** Misto
Professor: José Luís Postiga	**Nº de aula:** 18 **Duração:** 90' **Hora:** 18h45 – 20h15	**Data:** 11/02/19

Registo de observação

Texto descritivo

A aula começou por volta das **19h15**, hora de chegada dos alunos B. O aluno C não esteve presente.

Começaram a aula voltando a ensaiar a peça "Fuguing by Doing", de Harold Owen. Visto que o aluno C voltou a faltar, o professor assumiu a respetiva linha. Tentaram ler a peça com todas a vozes em simultâneo, mas ambos os alunos deram alguns erros ou se perderam a meio da peça, por isso o professor pediu que lessem um de cada vez a sua linha, em *forte* e com bastante articulação.

Depois do aluno A ler sem erro nenhum, o professor pergunta-lhe se ele fizesse um ditado rítmico exatamente com o mesmo ritmo que ele tinha acabado de ler, se ele conseguia escrever. O aluno depois de pensar um pouco respondeu que não. Daí o professor explicou que o que eles aprendem na aula de Formação Musical deve expandir além da sala de aula, que devem ser capazes de utilizar esses conhecimentos noutras circunstâncias. De seguida, pede ao aluno B para ler a linha dele, mais alto e com mais articulação. Diz ainda que tem de ver a peça como um diálogo a três e que, por isso, as palavras devem ser muito bem articuladas para que se percebam com clareza no meio da conversa **(duração: 30 minutos)**.

A segunda parte da aula foi dedicada à análise harmónica e escrita da melodia do coral BWV 315, de Bach. O professor começou por fazer alguns exercícios de contextualização tonal (mi menor), ao piano, pedindo que os alunos repetissem o que ele

tocava. Tocou arpejos do que viriam os acordes do coral em questão, nas respetivas inversões e incluindo as dominantes secundárias e modulações. Assim, explicou o conceito de dominante secundária, naquele caso era o acorde sobre o sétimo grau maior, e o papel desta na modulação.

Ouviram o excerto algumas vezes. O professor foi perguntando as cadências que iam ouvindo e escrevia-as no quadro. A partir daí referiu que sabendo o lugar das cadências, das modulações e a inversão dos acordes, conseguiam preencher bastantes notas no baixo. Depois disto escreveram a primeira frase da voz soprano, rapidamente, antes do fim da aula **(duração: 30 minutos)**.

Pensamento reflexivo e crítico

O momento em que o professor questiona se o aluno A conseguiria escrever o que tinha acabado de ler foi especialmente interessante. As aprendizagens têm de ser verdadeiramente significativas. Aprender não é um ato único e isolado, tem uma precedências e consequências. Neste caso em particular, o aluno consegue ler a peça porque aprendeu o código musical ocidental o que lhe permite exteriorizar aquilo que está a descodificar no momento da leitura - esta é a precedência. Um conjunto de conhecimentos que lhe permitem identificar todos os elementos da partitura, quer tenha sido na aprendizagem instrumental, da formação musical ou incidental. A consequência deverá ser a capacidade de identificar os mesmo elementos que estão a ser utilizados naquela atividade específica, fora do âmbito da mesma. O reconhecimento dos mesmo padrões para outros efeitos. É assim que temos a certeza que aquilo que estamos a aprender está a ter uma verdadeira utilização. Partilho a opinião de que a aprendizagem deve ser vista como um todo e as atividades, tarefas que realizamos com os nossos alunos são o caminho que os vai levar esse entendimento holístico dos fenómenos musicais, entre outros.

ANEXO V – QUESTIONÁRIO ACERCA DOS CONSUMOS MUSICAIS DOS ALUNOS

Questionário acerca de consumos e gostos musicais dos alunos

O presente questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre os consumos musicais dos alunos de Formação Musical fora do contexto escolar, no âmbito de um projeto de investigação a ser desenvolvido para no Mestrado em Ensino de Música – Ramo Formação Musical. Garantimos o anonimato de todos os participantes.

A ausência de repertório culturalmente próximo dos alunos no Ensino Especializado de Música e na disciplina de Formação Musical

1. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três artistas/bandas/grupos musicais** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três músicas** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3. Gostarias que músicas como as que escreveste nas questões anteriores estivessem mais presentes nas aulas de Formação Musical? **Justifica a tua resposta.**

   Sim___ Não___ Talvez___

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

Agradecemos a vossa participação,

João Gomes Reis

ANEXO VI – QUESTIONÁRIO (RESPOSTAS)

Conservatório de Música de Vila do Conde

Questionário acerca de consumos e gostos musicais dos alunos

O presente questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre os consumos musicais dos alunos de Formação Musical fora do contexto escolar, no âmbito de um projeto de investigação a ser desenvolvido para no Mestrado em Ensino de Música – Ramo Formação Musical. Garantimos o anonimato de todos os participantes.

A ausência de repertório culturalmente próximo dos alunos no Ensino Especializado de Música e na disciplina de Formação Musical

1. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três artistas/bandas/grupos musicais** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

Camila Cabello, Marshmello, Shawn Mendes, Diogo Piçarra, Bisjo, Holly Hood

2. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três músicas** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

Happier de Marshmello, Facil de Holly Hood, Consequences de Camila Cabello, Lembra-te do Bisjo, In my blood de Shawn Mendes

3. Gostarias que músicas como as que escreveste nas questões anteriores estivessem mais presentes nas aulas de Formação Musical? **Justifica a tua resposta.**

Sim___ Não X Talvez___

Eu não gostaria porque para mim na aula de Formação Musical tem mais haver com a musica mais conhecida do passado e aprender musicas que fizeram parte da história, e musicas mais classicas que maior parte de nós não conhece.

Agradecemos a vossa participação,

João Gomes Reis

2

Conservatório de Música de Vila do Conde

Questionário acerca de consumos e gostos musicais dos alunos

O presente questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre os consumos musicais dos alunos de Formação Musical fora do contexto escolar, no âmbito de um projeto de investigação a ser desenvolvido para no Mestrado em Ensino de Música – Ramo Formação Musical. Garantimos o anonimato de todos os participantes.

A ausência de repertório culturalmente próximo dos alunos no Ensino Especializado de Música e na disciplina de Formação Musical

1. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três artistas/bandas/grupos musicais** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

   Jessie J, Adele, Richie Campbell, Jorden Smith, Portugal. The man, Zonda, Miley Cyrus, Vance Joy Red Hot Chili Peppers

2. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três músicas** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

   Thinkin bout you
   Redbone
   Dark Necessities
   • Ieon

3. Gostarias que músicas como as que escreveste nas questões anteriores estivessem mais presentes nas aulas de Formação Musical? **Justifica a tua resposta.**

Sim___ Não___ Talvez X

Vota mais para o não porque não é o tipo de música estudado na escola.

Agradecemos a vossa participação,

João Gomes Reis

3

Conservatório de Música de Vila do Conde

Questionário acerca de consumos e gostos musicais dos alunos

O presente questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre os consumos musicais dos alunos de Formação Musical fora do contexto escolar, no âmbito de um projeto de investigação a ser desenvolvido para no Mestrado em Ensino de Música – Ramo Formação Musical. Garantimos o anonimato de todos os participantes.

A ausência de repertório culturalmente próximo dos alunos no Ensino Especializado de Música e na disciplina de Formação Musical

1. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três artistas/bandas/grupos musicais** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

   Ariana Grande, Shawn Mendes, Camilla cabello

2. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três músicas** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

   Breathin, Lost in japan, Girls like you

3. Gostarias que músicas como as que escreveste nas questões anteriores estivessem mais presentes nas aulas de Formação Musical? **Justifica a tua resposta.**

Sim X Não___ Talvez___

Sim, porque as aulas seriam mais interessantes.

Agradecemos a vossa participação,

João Gomes Reis

4

Conservatório de Música de Vila do Conde

Questionário acerca de consumos e gostos musicais dos alunos

O presente questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre os consumos musicais dos alunos de Formação Musical fora do contexto escolar, no âmbito de um projeto de investigação a ser desenvolvido para no Mestrado em Ensino de Música – Ramo Formação Musical. Garantimos o anonimato de todos os participantes.

A ausência de repertório culturalmente próximo dos alunos no Ensino Especializado de Música e na disciplina de Formação Musical

1. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três artistas/bandas/grupos musicais** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

Diabo na Cruz, Dirty Dance, Kendrick Lamar, Childish Gambino, Gorillaz

2. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três músicas** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

Diabo na Cruz - Os Loucos estão Certos
Dirty Dance - Stolen Dance
Kendrick Lamar - HUMBLE
Childish Gambino - Feels Like Summer
Gorillaz - Feel Good INC.

3. Gostarias que músicas como as que escreveste nas questões anteriores estivessem mais presentes nas aulas de Formação Musical? **Justifica a tua resposta.**

Sim___ Não___ Talvez X

Dependendo da musica porque muitas vezes não dá para identificar as notas no ritmo

Agradecemos a vossa participação,

João Gomes Reis

5

Conservatório de Música de Vila do Conde

Questionário acerca de consumos e gostos musicais dos alunos

O presente questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre os consumos musicais dos alunos de Formação Musical fora do contexto escolar, no âmbito de um projeto de investigação a ser desenvolvido para no Mestrado em Ensino de Música – Ramo Formação Musical. Garantimos o anonimato de todos os participantes.

A ausência de repertório culturalmente próximo dos alunos no Ensino Especializado de Música e na disciplina de Formação Musical

1. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três artistas/bandas/grupos musicais** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

Shawn Mendes, The Cranberries, Imagine Dragons, Lil Pump, Bruno Mars, The Chainsmokers.

2. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três músicas** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

Writing's On the Wall, Zombie, Nervous

3. Gostarias que músicas como as que escreveste nas questões anteriores estivessem mais presentes nas aulas de Formação Musical? **Justifica a tua resposta.**

Sim_X_ Não___ Talvez___

Porque as aulas seriam mais divertidas e captavam mais o meu interesse.

Agradecemos a vossa participação,

João Gomes Reis

6

Questionário acerca de consumos e gostos musicais dos alunos

O presente questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre os consumos musicais dos alunos de Formação Musical fora do contexto escolar, no âmbito de um projeto de investigação a ser desenvolvido para no Mestrado em Ensino de Música – Ramo Formação Musical. Garantimos o anonimato de todos os participantes.

A ausência de repertório culturalmente próximo dos alunos no Ensino Especializado de Música e na disciplina de Formação Musical

1. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três artistas/bandas/grupos musicais** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

Ed Sheeran, Shawn Mendes, Lia

2. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três músicas** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

Perfect - Ed Sheeran
Sugar - Maroon 5
In my blood - Shawn Mendes

3. Gostarias que músicas como as que escreveste nas questões anteriores estivessem mais presentes nas aulas de Formação Musical? **Justifica a tua resposta.**

Sim___ Não___ Talvez_x_

Talvez porque as músicas clássicas abordadas nas aulas apresentam melodias diferentes e interessantes para a análise e estudo destas enquanto as músicas que eu ouço sendo da aula apresentam ritmos e melodias que se repetem frequentemente ao longo da música, mas se estas estivessem mais presentes nas aulas de Formação Musical perceberíamos as diferenças entre os estilos de músicas.

Agradecemos a vossa participação,

João Gomes Reis

7

Questionário acerca de consumos e gostos musicais dos alunos

O presente questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre os consumos musicais dos alunos de Formação Musical fora do contexto escolar, no âmbito de um projeto de investigação a ser desenvolvido para no Mestrado em Ensino de Música – Ramo Formação Musical. Garantimos o anonimato de todos os participantes.

A ausência de repertório culturalmente próximo dos alunos no Ensino Especializado de Música e na disciplina de Formação Musical

1. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três artistas/bandas/grupos musicais** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

   xxx Tentacion, Uz, Post Malone

2. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três músicas** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

   Moonlight, Congratulations, Ordinary love.

3. Gostarias que músicas como as que escreveste nas questões anteriores estivessem mais presentes nas aulas de Formação Musical? **Justifica a tua resposta.**

Sim___ Não___ Talvez X

Porque não são músicas clássicas e no conservatório esse tipo de música é o mais usado

Agradecemos a vossa participação,

João Gomes Reis

8

Questionário acerca de consumos e gostos musicais dos alunos

O presente questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre os consumos musicais dos alunos de Formação Musical fora do contexto escolar, no âmbito de um projeto de investigação a ser desenvolvido para no Mestrado em Ensino de Música – Ramo Formação Musical. Garantimos o anonimato de todos os participantes.

A ausência de repertório culturalmente próximo dos alunos no Ensino Especializado de Música e na disciplina de Formação Musical

1. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três artistas/bandas/grupos musicais** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

Bebe Rexha
Khalid
Post Malone

2. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três músicas** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

Better now — Better man?
Nothing to regret — Nothing to Regret
Que saudade — Que Saudade

3. Gostarias que músicas como as que escreveste nas questões anteriores estivessem mais presentes nas aulas de Formação Musical? **Justifica a tua resposta.**

Sim X Não___ Talvez___

Sim, porque frequento o conservatório porque adoro tocar o meu instrumento, mas não aprecio tanto as de formação musical. Acho que com as músicas da atualidade as aulas tornariam-se mais interessante.

Agradecemos a vossa participação,

João Gomes Reis

9

Questionário acerca de consumos e gostos musicais dos alunos

O presente questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre os consumos musicais dos alunos de Formação Musical fora do contexto escolar, no âmbito de um projeto de investigação a ser desenvolvido para no Mestrado em Ensino de Música – Ramo Formação Musical. Garantimos o anonimato de todos os participantes.

A ausência de repertório culturalmente próximo dos alunos no Ensino Especializado de Música e na disciplina de Formação Musical

1. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três artistas/bandas/grupos musicais** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

   Coldplay, Maroon 5, U2.

2. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três músicas** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

   Moonlight, Sad, New light.

3. Gostarias que músicas como as que escreveste nas questões anteriores estivessem mais presentes nas aulas de Formação Musical? **Justifica a tua resposta.**

Sim___ Não___ Talvez X

Porque na formação musical ouvimos música clássica, e este tipo de música não tem nada a haver

Agradecemos a vossa participação,

João Gomes Reis

10

Questionário acerca de consumos e gostos musicais dos alunos

O presente questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre os consumos musicais dos alunos de Formação Musical fora do contexto escolar, no âmbito de um projeto de investigação a ser desenvolvido para no Mestrado em Ensino de Música – Ramo Formação Musical. Garantimos o anonimato de todos os participantes.

A ausência de repertório culturalmente próximo dos alunos no Ensino Especializado de Música e na disciplina de Formação Musical

1. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três artistas/bandas/grupos musicais** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

   Skillet, Artic Monkeys e The Black Keys

2. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três músicas** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

   Rolling in the deep - Adele, lonely boy - The Black Keys e you're not stubborn - Two Door Cinema Club.

3. Gostarias que músicas como as que escreveste nas questões anteriores estivessem mais presentes nas aulas de Formação Musical? **Justifica a tua resposta.**

Sim___ Não___ Talvez X

Algumas talvez pois tornaria as aulas mais aplativas para mim.

Agradecemos a vossa participação,

João Gomes Reis

11

Questionário acerca de consumos e gostos musicais dos alunos

O presente questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre os consumos musicais dos alunos de Formação Musical fora do contexto escolar, no âmbito de um projeto de investigação a ser desenvolvido para no Mestrado em Ensino de Música – Ramo Formação Musical. Garantimos o anonimato de todos os participantes.

A ausência de repertório culturalmente próximo dos alunos no Ensino Especializado de Música e na disciplina de Formação Musical

1. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três artistas/bandas/grupos musicais** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

Eu regularmente oiço a minha banda favorita que é os Queen, oiço Shaw Mendes e também oiço Coldplay.

2. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três músicas** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

Eu regularmente oiço Somebody to love dos Queen, Lost in Japan do Shaw Mendes e Viva la vida dos Coldplay.

3. Gostarias que músicas como as que escreveste nas questões anteriores estivessem mais presentes nas aulas de Formação Musical? **Justifica a tua resposta.**

Sim___ Não___ Talvez X

Talvez, porque eu vejo Formação Musical como musicas dássicas mas também era divertido se tivesse outros estilos de música.

Agradecemos a vossa participação,

João Gomes Reis

2.

Questionário acerca de consumos e gostos musicais dos alunos

O presente questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre os consumos musicais dos alunos de Formação Musical fora do contexto escolar, no âmbito de um projeto de investigação a ser desenvolvido para no Mestrado em Ensino de Música – Ramo Formação Musical. Garantimos o anonimato de todos os participantes.

A ausência de repertório culturalmente próximo dos alunos no Ensino Especializado de Música e na disciplina de Formação Musical

1. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três artistas/bandas/grupos musicais** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

   Shawn Mendes, Cardi B e Camila Cabello.

2. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três músicas** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

   Im my blood - Shawn Mendes
   taki taki - Selena gomez
   moonlight - xxx tentacion

3. Gostarias que músicas como as que escreveste nas questões anteriores estivessem mais presentes nas aulas de Formação Musical? **Justifica a tua resposta.**

Sim X Não___ Talvez___

Gostava porque as aulas eram mais divertidas e as musicas eram atuais

Agradecemos a vossa participação,

João Gomes Reis

13

Conservatório de Música de Vila do Conde

Questionário acerca de consumos e gostos musicais dos alunos

O presente questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre os consumos musicais dos alunos de Formação Musical fora do contexto escolar, no âmbito de um projeto de investigação a ser desenvolvido para no Mestrado em Ensino de Música – Ramo Formação Musical. Garantimos o anonimato de todos os participantes.

A ausência de repertório culturalmente próximo dos alunos no Ensino Especializado de Música e na disciplina de Formação Musical

1. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três artistas/bandas/grupos musicais** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

XXXTENTACION, Cold play, Post Malone

2. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três músicas** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

Noticed, Jocelyn Flores, Girls are the same

3. Gostarias que músicas como as que escreveste nas questões anteriores estivessem mais presentes nas aulas de Formação Musical? **Justifica a tua resposta.**

Sim X Não___ Talvez___

Porque a maior parte dos compositores que usamos nas aulas de formação musical estão mortos, e acho que deviamos nos integrar mais nos estilos musicais da atualidade.

Agradecemos a vossa participação,

João Gomes Reis

Questionário acerca de consumos e gostos musicais dos alunos

O presente questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre os consumos musicais dos alunos de Formação Musical fora do contexto escolar, no âmbito de um projeto de investigação a ser desenvolvido para no Mestrado em Ensino de Música – Ramo Formação Musical. Garantimos o anonimato de todos os participantes.

A ausência de repertório culturalmente próximo dos alunos no Ensino Especializado de Música e na disciplina de Formação Musical

1. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três artistas/bandas/grupos musicais** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

   Shawn Mendes, Camilla Cabello e Cardi B

2. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três músicas** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

   In my Head - Shawn Mendes
   Everybody die in your nightmares - xxxtentacion
   Taki Taki - Selena Gomez e Cardi B

3. Gostarias que músicas como as que escreveste nas questões anteriores estivessem mais presentes nas aulas de Formação Musical? **Justifica a tua resposta.**

Sim X Não___ Talvez___

Porque as aulas tornaram-se mais divertidas e menos seca

Agradecemos a vossa participação,

João Gomes Reis

Conservatório de Música de Vila do Conde

Questionário acerca de consumos e gostos musicais dos alunos

O presente questionário tem como finalidade a recolha de dados sobre os consumos musicais dos alunos de Formação Musical fora do contexto escolar, no âmbito de um projeto de investigação a ser desenvolvido para no Mestrado em Ensino de Música – Ramo Formação Musical. Garantimos o anonimato de todos os participantes.

A ausência de repertório culturalmente próximo dos alunos no Ensino Especializado de Música e na disciplina de Formação Musical

1. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três artistas/bandas/grupos musicais** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

U2, Gorillaz, Nirvana

2. Escreve, nas linhas abaixo, pelo menos **três músicas** que oiças regularmente, fora do contexto escolar.

Clint Eastwood - Gorillaz
~~Smel~~ Smells like teen spirit - Nirvana
I can't get no satisfaction - Rolling Stones
Vertigo - U2

3. Gostarias que músicas como as que escreveste nas questões anteriores estivessem mais presentes nas aulas de Formação Musical? **Justifica a tua resposta.**

Sim X Não___ Talvez___

Porque desta maneira as aulas sejam mais interessantes e cativantes para os alunos.

Agradecemos a vossa participação,

João Gomes Reis

ANEXO VII – PLANIFICAÇÕES DE AULA (8.º ANO)

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 1

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 8.º ano / 4.º grau **Data:** 29/10/18 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 12 **Número de alunos:** 15 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Desenvolver a discriminação auditiva e visual;
- Desenvolver a capacidade de entoação polifónica;
- Desenvolver o ouvido harmónico;
- Compreender conceitos da teoria musical.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estruturas musicais tonais:
  - Acordes maiores e menores, e inversões;
  - Polifonia
  - Clave de Sol e Fá4;
  - Progressões harmónicas (I, i, IV, iv, V e V6)
  - Cadências perfeita, suspensiva e picarda;

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

1. Preenchimento de um breve questionário, dado pelo estagiário, sobre os consumos musicais dos alunos fora do contexto escolar **(10 minutos)**.

2. Correção do trabalho de casa

Tarefa: Ouvir a introdução do tema "The Heart Asks Pleasure First", de Michael Nyman (Anexo 1 e 2), e definir a qualidade dos acordes tocados (acordes maiores ou menores) e em que inversão se encontram.

2.1. Se os alunos tiveram realizado a tarefa proposta, procede-se à correção da mesma, em conjunto;

2.2. Se os alunos não tiverem realizado a tarefa proposta, procede-se à realização da mesma, em conjunto **(15 minutos)**;

2.3. Utilizar música ouvida para um exercício de entoação a duas vozes. Adaptou-se a partitura original para que só figure duas vozes (Anexo 3).

2.3.1. Divisão da turma em dois grupos, ensaiar cada voz independentemente e, depois, juntar as duas **(10 minutos)**.

3. Identificação auditiva de progressões harmónicas

3.1. Relembrar os graus mais importantes da escala, nos quais os ditados seguintes se vão basear (I, IV, V graus). Para tal, pede-se aos alunos que cantem as notas dos acordes tocados pelo professor, no piano (a tonalidade é dada antes do primeiro acorde) **(2 minutos)**;

3.2. Identificar do modo em que a progressão se encontra e a inversão de cada acorde, como consta no exercício da página 48, do livro "Formação Musical: A sério? 4.º grau (anexo 4). Serão ditadas três progressões harmónicas apenas constituídas pelos acordes dos *I*, *i*, *V*(6) e *V* graus **(10 minutos)**.

3.3. Repetir o mesmo tipo de exercício, mas da página 49, do mesmo livro. Serão ditadas três progressões harmónicas apenas constituídas pelos acordes dos *I*, *i*, *V*(6), *V*, *IV* e *iv* graus **(10 minutos)**.

4. Cadências perfeita, suspensiva e picarda

4.1. Abordar os conceitos de cadência perfeita, cadência suspensiva e cadência picarda do ponto de vista teórico (como consta na pág. 51, do mesmo livro referido), a par de exemplos áudio de excertos de vários estilos musicais **(5 minutos)**.

4.2. A partir dos exemplos áudio e a suas respetivas partituras, identificar e registar das cadências ouvidas, com a nomenclatura aprendida **(20 minutos)**.

RECURSOS E FONTES

- Livros:

- Sério, A. (2018). *Formação Musical a Sério? 4º Grau* (pp.48-51). Braga: Fundação Bomfim.

- Partituras:

- "The Heart Asks Pleasure First", de Michael Nyman;
- "BWV 99", "BWV 153" e "BWV 227", de J. S. Bach;

- Excertos áudio:

- "BWV 99", de J. S. Bach - https://youtu.be/4Z3VothICf8
- "BWV 153", de J. S. Bach - https://youtu.be/8QtXj3OaWFk
- "BWV 227", de J. S. Bach - https://youtu.be/A7f19g_wH8Q?t=1011
- "Quartet in C Major "Emperor"", de J. Haydn - https://youtu.be/xN_qFNlGCfs?t=1577
- "Driftin' Blues", de Eric Clapton - https://youtu.be/9sO-XP-ur1s?t=89
- "Havana", de Camila Cabello - https://youtu.be/HCjNJDNzw8Y

AVALIAÇÃO

Observação direta e questões aos alunos, em grupo e individualmente, de forma a perceber se os objetivos da aula foram atingidos.

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº1

REFLEXÃO

A aula foi planificada para os 90 minutos acordados com o professor cooperante e, de forma geral, o tempo foi cumprido. A turma não esteve completa. Apesar disto, ouve alguns imprevistos que levaram a que umas atividades levassem mais, ou menos, tempo a serem concluídas.

A aula começou com uma breve apresentação da minha pessoa, seguindo-se a primeira atividade proposta, o preenchimento de um breve questionário sobre os consumos musicais dos alunos fora do contexto escolar e a explicação do seu intuito. A atividade demorou o tempo estimado e acabou por servir para "quebrar o gelo" com a turma.

Depois de recolhidos os inquéritos, perguntei se tinham feito o trabalho de casa proposto pelo professor titular. Como esperado, nenhum deles o fez e maior parte nem se lembrava do que era para fazer. Relembrei qual era a tarefa e propus que o fizéssemos naquele momento.

A tarefa era ouvir a introdução do tema "The Heart Asks Pleasure First", de Michael Nyman (Anexo 1), e definir a qualidade dos acordes tocados (acordes maiores ou menores) e em que inversão se encontram. Realizar o exercício mostrou-se bastante difícil para os alunos e, como tinha planeado, mostrei a partitura na televisão para que pudessem realizá-lo visualmente. O exercício foi realizado pelos alunos sem grandes dúvidas, apesar de ter de relembrar como se identificavam corretamente as inversões dos acordes e frisar que se devem focar na nota mais grave do acorde, após a identificação correta da tríade no estado fundamental.

De seguida, segui para a entoação das linhas melódicas do tema. Neste exercício surgiram várias dificuldades. A entoação individual de cada voz foi executada pelos alunos sem nenhuma dificuldade, não eram linhas melódicas difíceis. No entanto, a entoação das duas vozes em simultâneo foi problemática. O facto de existirem dois tipos de prolação, ternária na voz superior e binária na voz inferior (3 contra 2), faz com que seja difícil para os alunos entoar sem se enganarem no ritmo, apesar da melodia ser elementar. Devia ter

insistido mais na leitura correta do ritmo pois, na altura da aula, tentei obter o melhor resultado possível dentro do tempo que tinha estipulado para a atividade. Acabou por não ser consequente, na medida em que não foi possível ouvir se a "polifonia" na junção das vozes.

Apesar dos problemas descritos, senti que a divisão da turma em dois grupos para exercícios de leitura/entoação causa alguma motivação e sente-se um pouco de competição saudável entre os alunos, para ver quem consegue cantar melhor. Nenhum dos grupos foi perfeito na entoação, tornando a competição amigável, no sentido lato da palavra.

Na terceira atividade proposta, o ditado de funções tonais/progressões harmónicas, os alunos tiveram várias dúvidas sobre a o formato do exercício. Aparentemente, não tinham feito nenhum exercício do género, apesar de ter sido adaptado diretamente do manual adotado para a disciplina. Além disso, tiveram várias dúvidas sobre a representação de funções tonais com numeração romana. Desta forma, tive de explicar está forma de representação e em poucos minutos a questão foi resolvida. Mesmo assim, ouve várias dúvidas no decorrer da atividade, pelo que decidi tocar várias progressões harmónicas para que os alunos pudessem habituar-se ao tipo de exercício, em conjunto e oralmente. Depois deste pequeno imprevisto, não houve mais questões nos exercícios seguintes, que eram semelhantes.

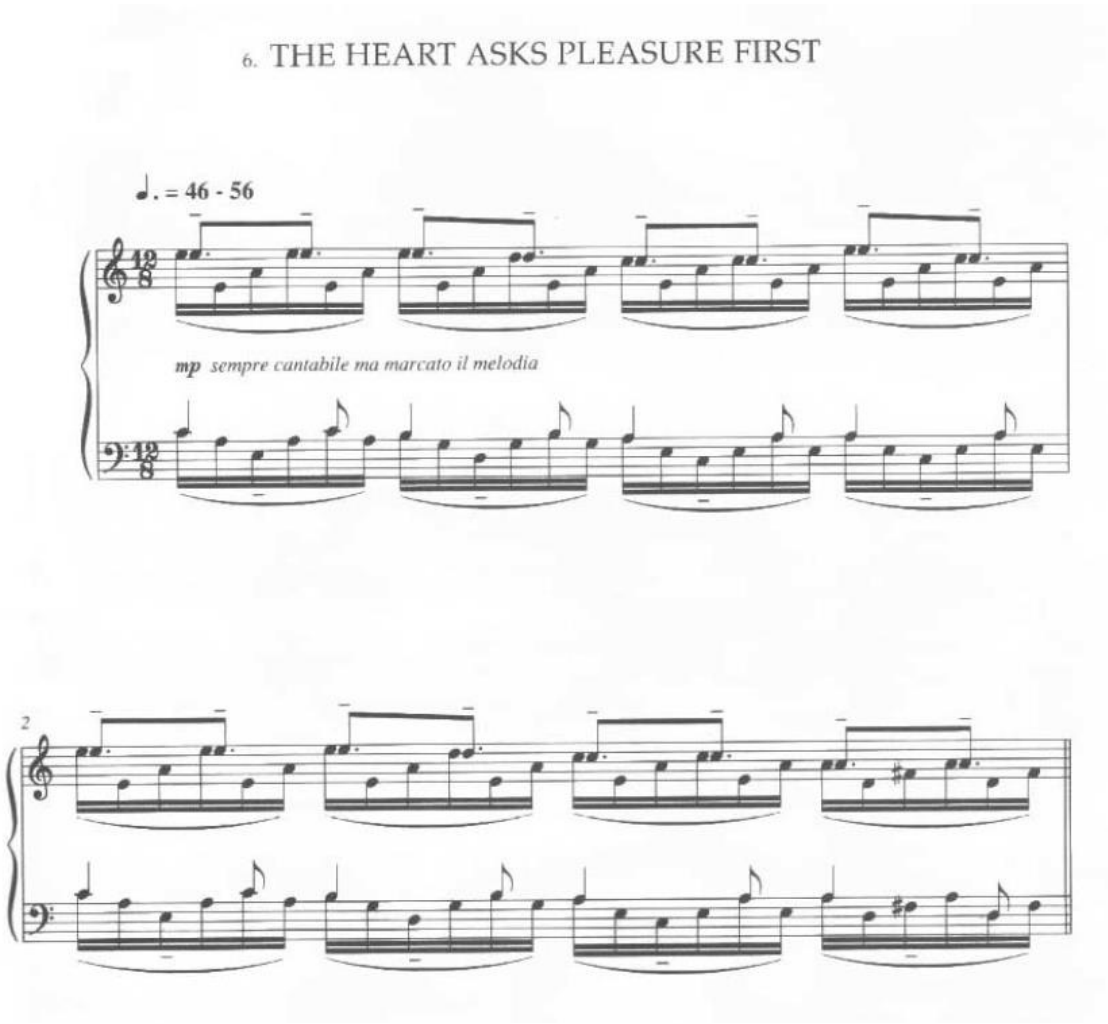
A última parte da aula, onde se abordaram os conceitos de cadências perfeita, suspensiva e picarda, correu com normalidade. Os conceitos pareceram ter sido bem entendidos, pelas respostas corretas e quase imediatas às perguntas que ia fazendo sobre os conceitos. Os exemplos escolhidos parecem ter sido adequados. Os corais de Bach pelo seu tradicional jogo entre tensão/ repouso e pela clareza da harmonia na partitura, e os exemplos musicais mais recentes pareceram atrair mais a atenção da turma. Deu, inclusivamente, para explicar brevemente a estrutura harmónica do Blues (I – IV- I – I / IV – IV - I - I / V – IV – I – **I/V**) e a função do *turn around*, ouvindo o tema de Eric Clapton escolhido. O tema *Havana*, de Camilla Cabello, causou uma reação positiva na turma por conhecerem bem a música e foi igualmente fácil explicar a estrutura harmónica e o ciclo constante de tensão por terminar todas as frases do acorde de 7.ª da dominante (i – iv – V7).

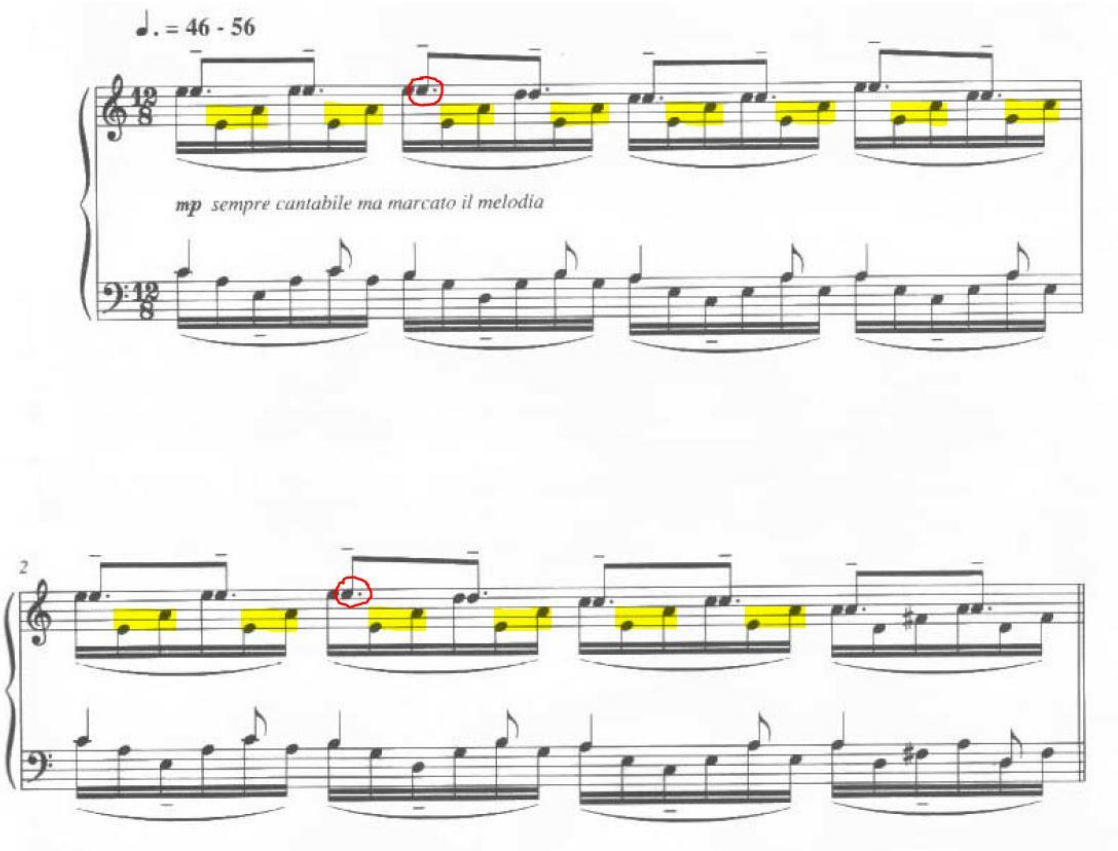
No final da aula, o professor cooperante deu-me algumas indicações sobre a aula que contribuíram para a presente reflexão. Sinto que os objetivos foram cumpridos com sucesso, à exceção do que se refere à entoação polifónica, pela dificuldade do exercício e a minha

própria abordagem. Ainda assim, faço um balanço positivo em relação à aula em questão.

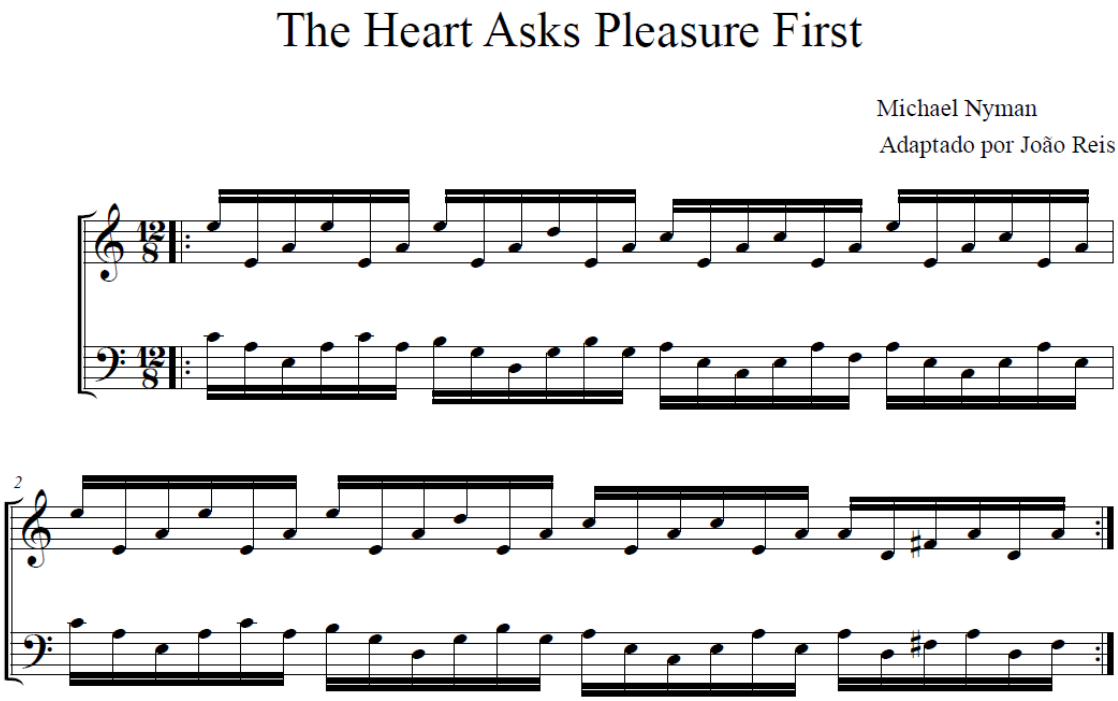
Anexos

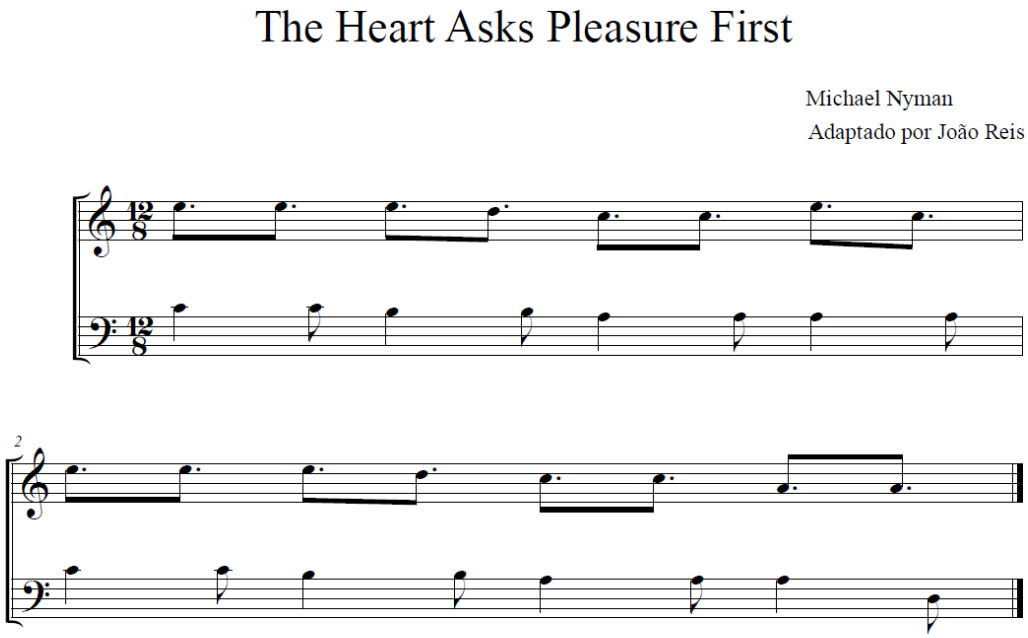
Anexo 1 – Partitura do tema "The Heart Asks Pleasure First", de Michael Nyman




♩. = 46 - 56
mp sempre cantabile ma marcato il melodia
2

Anexo 3 – Partitura editada





Anexo 4 – Manual "Formação Musical a sério? – 4.º grau

Por último:

Os compositores pensam na **harmonia com função de tensão e repouso**. Os dois graus que melhor traduzem esse movimento são:

- Tónica, que confere repouso.
- Dominante, que confere tensão.

Tónica e dominante são os graus que criam o **polo de atração harmónico** que **melhor caracteriza a tonalidade**. Por essa razão são os graus mais presentes na música. É essa também a razão pela qual os exercícios de identificação auditiva de progressões harmónicas incidem nesses dois graus.

A. **Escuta** atentamente as progressões harmónicas (duas progressões por exercício).

1. **Identifica** o modo: maior ou menor
2. **Cifra** as progressões harmónicas, considerando:

Modo maior			Modo menor		
I	V	I	i	V	i
I	V6	I	i	V6	i

1. Modo: _____ Modo: _____ Data ____/ _____

2. Modo: _____ Modo: _____ Data ____/ _____

3. Modo: _____ Modo: _____ Data ____/ _____

4. Modo: _____ Modo: _____ Data ____/ _____

5. Modo: _____ Modo: _____ Data ____/ _____

COPYRIGHT

B. Uma nova progressão harmónica:

Modo maior		
I	IV	V

Modo menor		
i	iv	V

Escuta atentamente as progressões harmónicas (duas progressões por exercício).

1. **Identifica** o modo: maior ou menor
2. **Cifra** as progressões harmónicas, considerando:

Modo maior		
I	V	I
I	V6	I
I	IV	V

Modo menor		
i	V	i
i	V6	i
i	iv	V

1. Modo: _____ Modo: _____ Data ____/____

2. Modo: _____ Modo: _____ Data ____/____

3. Modo: _____ Modo: _____ Data ____/____

4. Modo: _____ Modo: _____ Data ____/____

5. Modo: _____ Modo: _____ Data ____/____

6. Modo: _____ Modo: _____ Data ____/____

COPYRIGHT

CADÊNCIA PERFEITA, CADÊNCIA SUSPENSIVA E CADÊNCIA PICARDA

As **cadências harmónicas** podem ser entendidas como os **sinais de pontuação na música** encontrando-se no final de frases, temas, partes, andamentos ou obras.

No 3º grau aprendeste a distinguir auditivamente duas cadências:

- A **cadência perfeita** (**CP**) é a mais comum de todas as cadências e a que apresenta um caráter mais conclusivo. A progressão harmónica é V I (dominante-tónica), com ambos os acordos no estado fundamental – frase fechada.

- A **cadência suspensiva** (**CS**) é a segunda cadência mais comum. Termina na dominante (5º grau) pelo que cria tensão – frase aberta.

A terceira cadência a identificar auditivamente é a **cadência picarda.** É uma cadência que tem **caráter conclusivo**, tal como a cadência perfeita. E como a cadência perfeita, também **termina na tónica**, o que **confere repouso**. Contudo, a **cadência picarda** só surge em obras que se encontram em **tonalidades menores**, ao contrário das outras duas cadências que surgem em ambos os modos - maior e menor.

Auditivamente, a **cadência picarda** (**C. Pic.**) resulta no seguinte:

- A obra encontra-se numa **tonalidade menor**.
- A progressão harmónica é V I (dominante-tónica), com ambos os acordos no estado fundamental.
- A **tríade da tónica com que termina não é menor** mas sim **maior** (o acorde da tónica torna-se mais "brilhante" dada a **mudança de menor para maior**).
- Ao terminar com **tónica** é uma cadência que **auditivamente confere repouso**.

Escuta atentamente as frases musicais. Nomeia as cadências que escutas no final das frases em: (1) Cadência perfeita (CP), se considerares a frase fechada; (2) Cadência suspensiva (CS) se considerares a frase aberta; (3) Cadência picarda (CPic), se considerares a frase fechada mas com mudança de modo menor para maior. Regista as cadências pela ordem de audição num total de 6.

1. Modo: _____ Modo: _____ Data ____ / ____

2. Modo: _____ Modo: _____ Data ____ / ____

3. Modo: _____ Modo: _____ Data ____ / ____

COPYRIGHT

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 2

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 8.º ano / 4.º grau **Data:** 05/11/18 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 14 **Número de alunos:** 15 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Desenvolver a discriminação auditiva e visual de vários elementos musicais.
- Desenvolver a capacidade de entoação monofónica e leitura rítmica.
- Desenvolver o ouvido harmónico.
- Operacionalizar conceitos da teoria musical abordados na aula anterior.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Conceito de *Lied*;
- Estruturas musicais tonais:
  - Forma binária, frase, dinâmicas e cadências perfeita e suspensiva;
- Compasso binário composto (6/8);

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

1. **Registo do sumário da aula (5 minutos)**
2. **Exercícios em torno da obra "Sehnsucht nº4", de Beethoven** (anexo 1)

   2.1. Escutar a obra e, posteriormente, explicar **o que é um *lied***.

   2.2. Exercícios de identificação auditiva de vários elementos musicais da obra.

   2.2.1. Exercício de identificação auditiva das **partes** e **forma** da obra **(10 minutos)**.

2.2.2. Exercício de identificação auditiva e registo de **frases** e **cadências finais (10 minutos)**.

2.2.3. Exercício de identificação auditiva e registo de **dinâmicas (10 minutos)**.

2.3. Ditados

2.3.1. Ditado melódico, com espaços, dos primeiros 4 compassos do *lied* (anexo 2). Perguntar em que **tonalidade** pode estar a obra escrita, **apenas através da armação de clave**. Confirmar a tonalidade com os alunos, após a correção **(20 minutos)**.

2.3.2. Ditado rítmico, com a altura das notas dada, dos compassos 5 a 12 (Anexo 3) **(20 minutos)**.

2.4. Leituras

2.4.1. Dois exercícios de **leitura rítmica, a uma e duas vozes**, no mesmo compasso (6/8) que o *lied*. Serão percutidos em conjunto e individualmente em sucessão (um compasso cada um, sem quebras) (anexo 4) **(5 minutos)**.

2.4.2. Três exercícios de **leitura solfejada**, no mesmo compasso do *lied* (anexo 5) **(5 minutos)**.

2.4.3. Cantar a obra, com o nome das notas, com e sem a faixa de áudio **(5 minutos)**.

3. Marcação do trabalho de casa: exercício de **construção de acordes em várias inversões.**

RECURSOS E FONTES

- Livros:

- Labrousse, M. (1995). *Cours de formation musicale - 4 ème année* (pp.19-23). Editions Henry Lemoine.

- Faixas áudio:

- "Sehnsucht nº4", de L. Beethoven;

- Partituras:

- "Sehnsucht nº4", de L. Beethoven.

AVALIAÇÃO

Observação direta e questões aos alunos, em grupo e individualmente, de forma a perceber se os objetivos da aula foram atingidos.

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 2

REFLEXÃO

A aula foi planificada para os 90 minutos acordados com o professor cooperante e, de forma geral, o tempo foi cumprido. Desta vez a turma esteve completa e a diferença no comportamento foi notável.

A aula realizou-se à volta de um *lied* de Beethoven, começando com a definição de *lied* e com **identificação de vários elementos musicais**. Na planificação consta que se identificariam as partes e forma em primeiro lugar e, de seguida, as frases e cadências finais. Rapidamente me apercebi que esse não seria a sucessão mais natural ou prática, visto que as várias frases melódicas eram muito mais facilmente identificáveis pelos alunos. Desta forma, **alterei a ordem planeada** e, em conjunto, identificamos as frases e as cadências que, pelo seu caracter de repouso ou tensão, acabariam por delimitar as partes A e B.

Acabei por não operacionalizar o ponto 2.2.3 da planificação, por achar que seria difícil e ambíguo **identificar as dinâmicas** na interpretação de um *lied*. O tempo que potencialmente levaria a completar um exercício deste tipo também pesou nesta decisão.

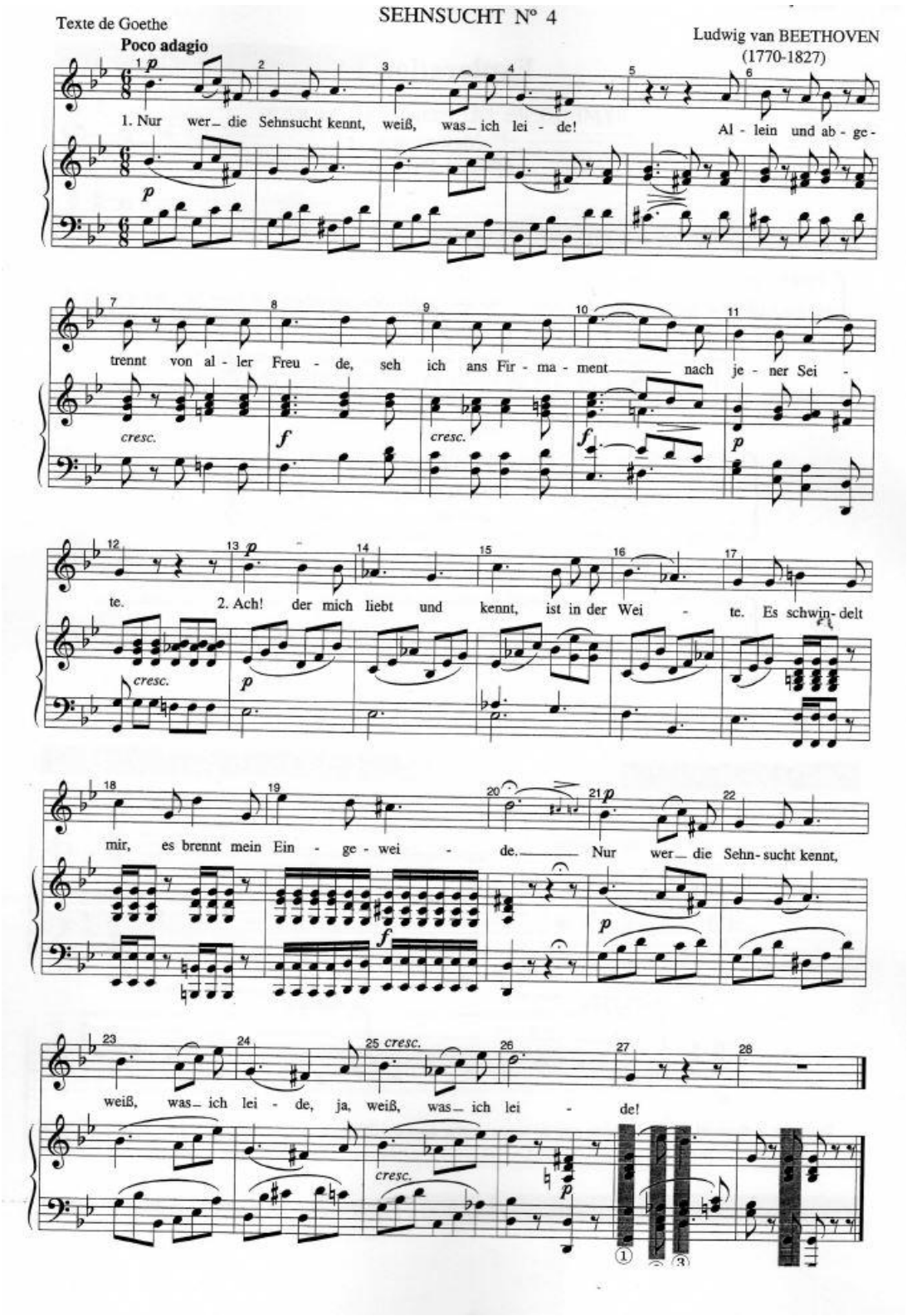
No que diz respeito ao **ditado melódico**, para descobrirem a tonalidade antes de escreverem, perguntando se seria maior ou menor (identificação auditiva) e qual a tonalidade, olhando para a armação de clave. Tiveram bastante dificuldade com o ritmo da melodia, que era bastante básico. A estratégia de desenhar pequenos traços que representam a pulsação e sublinhar *n* traços consoante a duração das figuras, resultou bastante bem. No entanto, alunos de 4.º grau não deveriam ter problemas em escrever ritmos compostos por uma semínima pontuada e três colcheias. Este ditado levou mais tempo do que estava à espera, por isso escolhi não realizar o ditado

rítmico, com a audição repetida do tema corria o risco de saturar a turma.

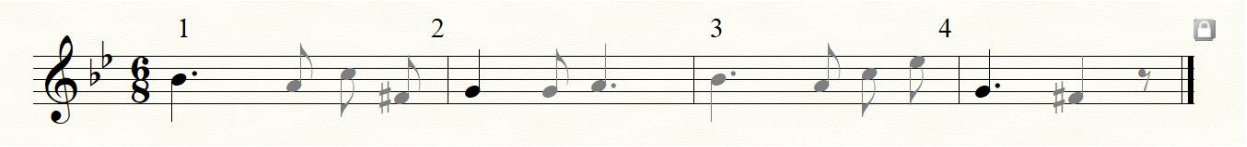
A turma revelou-se bastante barulhenta, com períodos de atenção muito intermitentes o que dificulta bastante o trabalho. Ainda assim, mostraram-se interessados na obra escolhida para trabalhar em aula e maior parte dos objetivos foram cumpridos.

Anexos

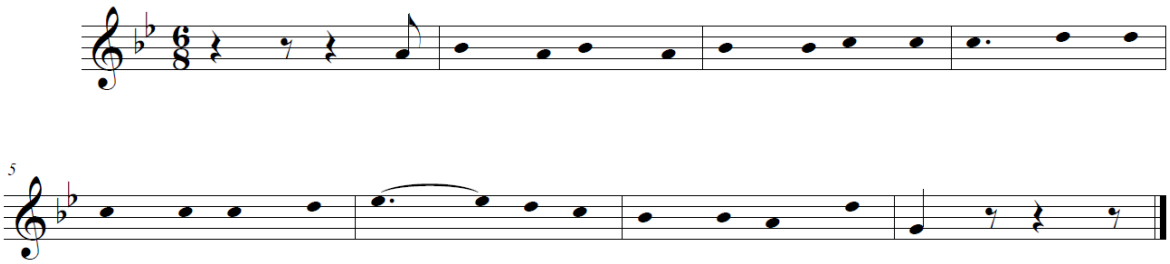
Anexo 1



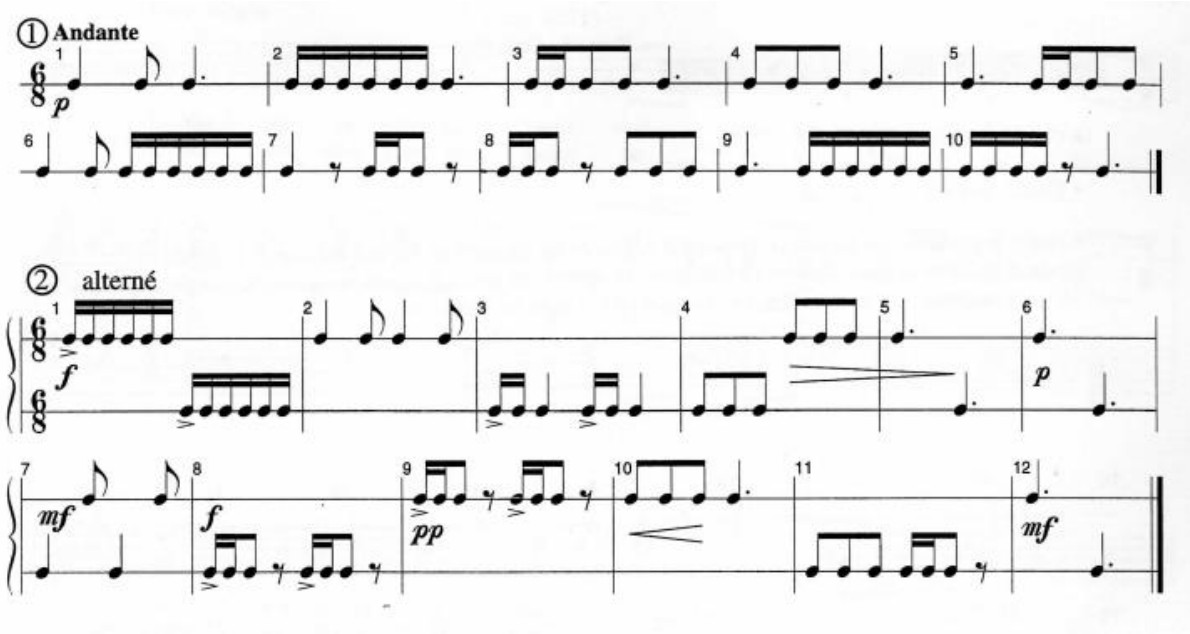
Anexo 2



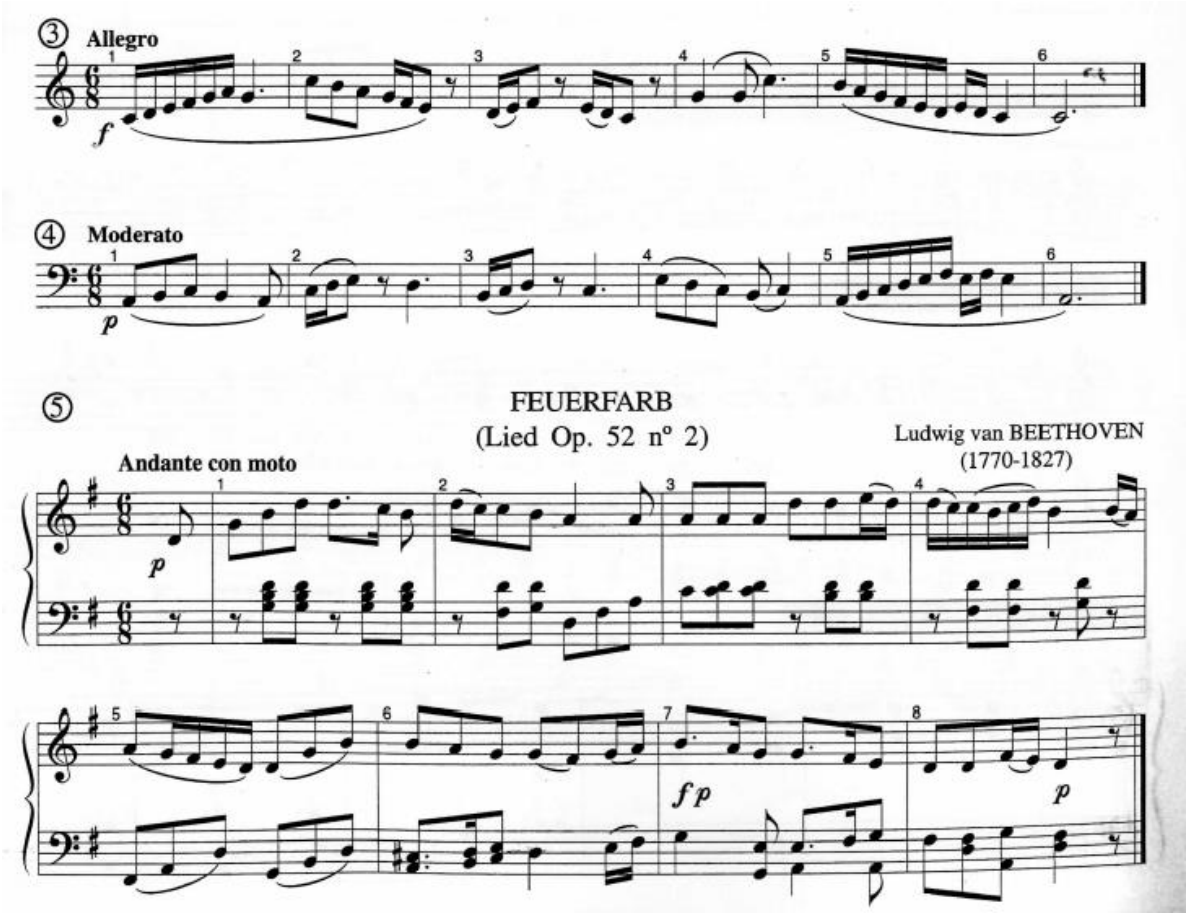
Anexo 3



Anexo 4



Anexo 5


③ Allegro
f
④ Moderato
p
⑤
FEUERFARB
(Lied Op. 52 nº 2)
Ludwig van BEETHOVEN
(1770-1827)
Andante con moto
p
fp
p

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 3

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 8.º ano / 4.º grau **Data:** 12/11/18 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 16 **Número de alunos:** 15 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Desenvolver a capacidade de leitura rítmica.
- Desenvolver a capacidade de identificação auditiva, memorização e escrita de ritmos.
- Operacionalizar conteúdos da teoria musical acerca da construção de acordes maiores, menores, diminutos e aumentados, no estado fundamental, 1.ª e 2.ª inversões.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estruturas musicais tonais:
  - Acordes maiores, menores, diminutos e aumentados;
  - Inversões de acordes;
  - Ritmos em vários tipos de compasso simples e composto;

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

1. **Registo do sumário da aula (5 minutos)**
2. **Correção do trabalho de casa (15 minutos)** - construir acordes maiores e menores, no estado fundamental, 1.ª e 2.ª inversões, e de acordes aumentados e diminutos.
3. **Leitura rítmicas e solfejo (15 minutos)**

   3.1. Em compasso **simples** – Exercícios selecionados das páginas 10, 11, 13, 20 e 21, do livro "Jeux de Rythmes

et Jeux de Clés 4".

3.2. Em compasso **composto** – Exercícios selecionados das páginas 24, 26 e 27, do mesmo livro. A mesma condição se aplica a este exercício.

4. Ditados rítmicos (45 minutos)

4.1. Ditado de **células rítmicas**, em divisão binária e ternária (anexo 1).

4.2. Ditados rítmicos a **uma voz**, em compasso simples e composto (anexo 2).

4.3. Ditado rítmico a **duas vozes**, em compasso simples e composto (anexo 3).

Observação: o tempo contemplado para esta secção da aula inclui a correção de cada ditado.

5. Marcação do trabalho de casa: realizar o ditado rítmico dos compassos 5 a 12 da peça "Sehnsucht nº4", de Beethoven", trabalhada na aula anterior, através da audição da mesma, no *Youtube* (https://youtu.be/xFYlkrd5fvI?t=244).

RECURSOS E FONTES

- Livros:

- Sério, A. (2018). *Formação Musical a Sério? 4º Grau* (pp. 52 a 57). Braga: Fundação Bomfim.
- Jollet, J.-C. (1984). Jeux de rythmes et jeux de clés 4. Formation Musicale Solfège.

- Outros:

- Ditados compostos pelo próprio;
- Instrumentos de percussão para os ditados.

AVALIAÇÃO

Observação direta e questões aos alunos, em grupo e individualmente, de forma a perceber se os objetivos da aula foram atingidos.

Assinatura do Professor Cooperante

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 3

REFLEXÃO

A aula foi planificada para os 90 minutos acordados com o professor cooperante, mas, em retrospetiva, fui bastante otimista em relação ao tempo para cada atividade.

A aula começou com a **correção do trabalho de casa**. Maior parte dos exercícios de construção de acordes maiores e menores, no estado fundamental, 1.ª e 2.ª inversões, e de acordes aumentados e diminutos foram realizados com sucesso pelos alunos. Ainda assim, nos acordes que tinham como tónica uma nota com um bemol ou sustenido, os alunos tiveram bastantes dúvidas.

Sinto-me confortável com o tempo adicional que gastei nesta fase da aula, pois aproveitei para insistir com aqueles alunos que identifiquei que tinham mais dúvidas. Penso que a desconstrução dos acordes em intervalos, e construí-los "por partes" foi uma estratégia que resultou, a par de gestos da minha parte para representar os espaços entre notas (a ação de aumentar ou diminuir um intervalo através de sustenidos ou bemóis).

Nas **leituras rítmicas** que escolhi para esta aula, os alunos tendiam a enganar-se logo no início da partitura. Penso que não se deverá a menos proficiência na leitura, mas sintomático de uma postura relaxada ou pouco atenda que se tem vindo a revelar desde o início do estágio. Com a minha ajuda e algumas correções, conseguiram ler os exercícios propostos. No decorrer da leitura, a sala ficou sem eletricidade, de modo que não consegui continuar com o exercício (o computador onde estavam as leituras estava ligado a um LCD). Decidi não perder tempo e passar para os ditados propostos.

O **ditado de células em divisão binária** correu, de forma geral, bem. O professor cooperante avisou-me que no teste eles não teriam tanto tempo de pausa entre cada célula, mas decidi dar prioridade à conclusão do exercício, em vez da correção de um exercício "meio feito".

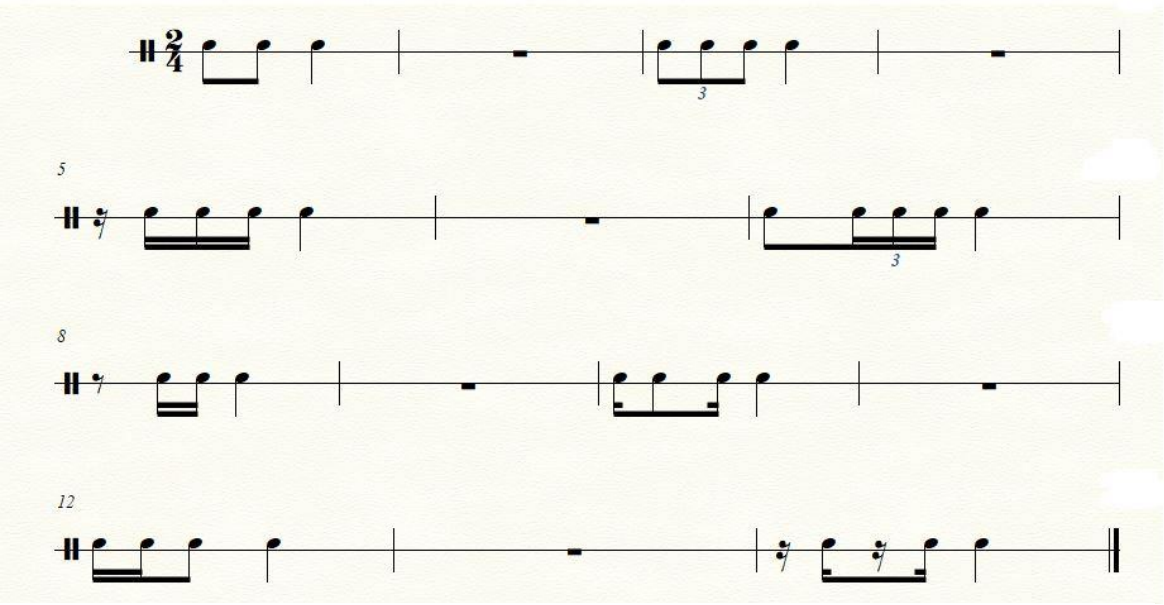
O **ditado rítmico em compasso simples** demorou muito mais tempo que o previsto. Decidi reproduzir o ditado num instrumento de percussão sem altura definida, as clavas, por

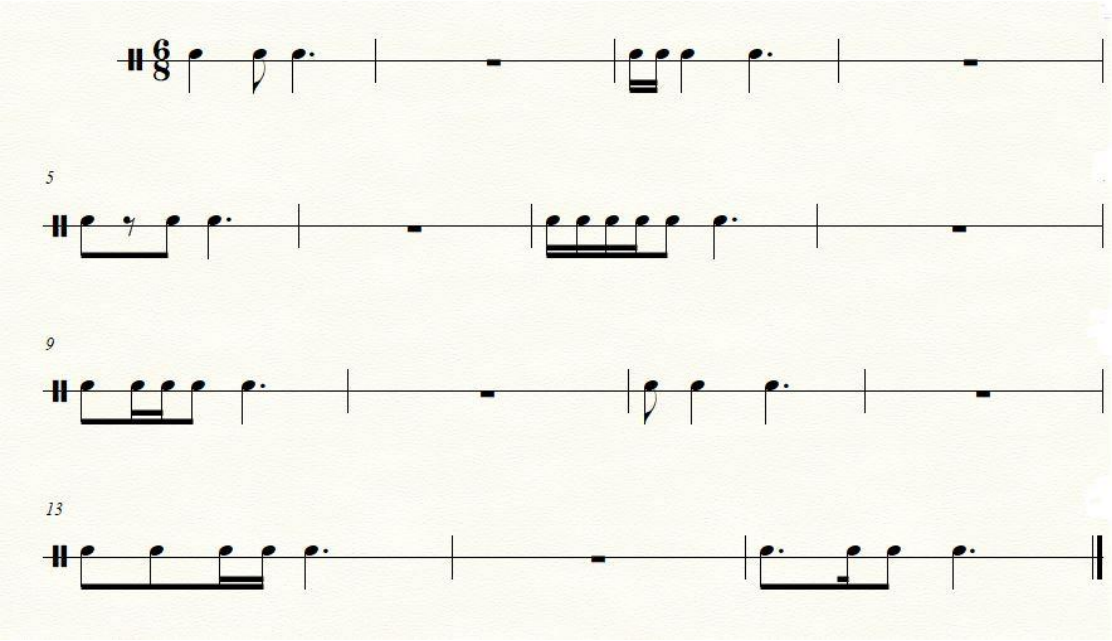
considerar mais “natural” do que tocar a mesma nota no piano, vezes sem conta. Os alunos tiveram muitas dificuldades, inclusivamente no primeiro compasso, um compasso apenas com “células rítmicas de 1.º grau”. Os alunos revelaram séria falta de capacidade de memorização. Mesmo tendo explicado que deveriam ouvir primeiro, escrever depois, foram poucos os alunos que conseguiram escrever a frase completa. No entanto, os mesmo que tiveram dificuldades no compasso mais fácil, conseguiram escrever o mais difícil, o que me leva a pensar que se trata, também, de um problema de concentração intermitente.

O principal problema nesta aula foi o comportamento da turma e o estado de concentração, como referi. Tive de chamar à atenção constantemente, muitas vezes às mesmas pessoas. Isso foi um dos principais fatores que contribuíram para o não cumprimento da planificação, entre outras razões. Terei de arranjar uma forma de captar melhor a atenção da turma.

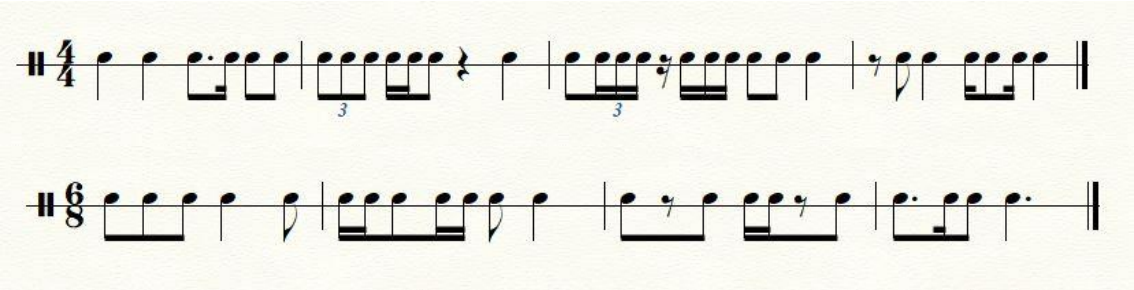
Anexos

Anexo 1 – Ditados rítmicos (versão aluno)

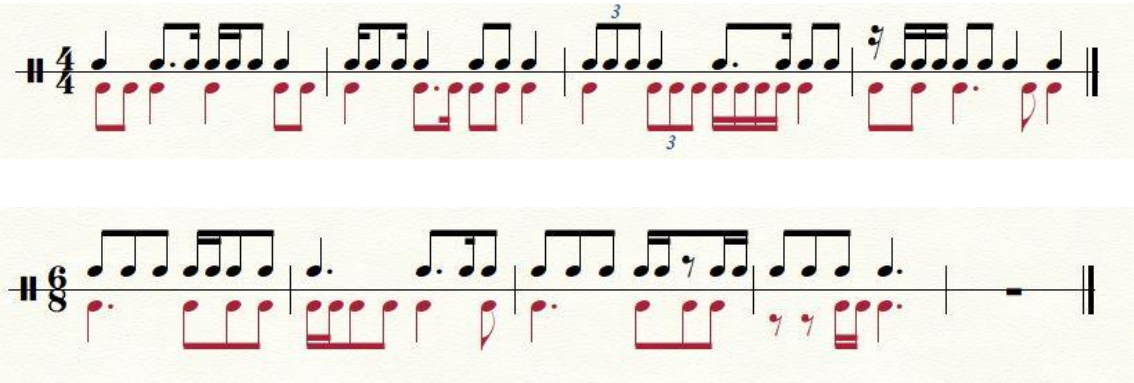




Anexo 2 – Ditados rítmicos (versão professor)



Anexo 3



P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 4

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 8.º ano / 4.º grau **Data:** 10/12/18 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 25 **Número de alunos:** 15 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Operacionalizar conteúdos da teoria musical, nomeadamente, a construção de acordes em várias inversões;
- Desenvolver a capacidade de leitura rítmica e melódica;
- Desenvolver a capacidade de identificação auditiva, memorização e escrita de ritmos;
- Manutenção da atenção dos alunos por períodos mais longos;
- Utilização repertório recente e do âmbito da música popular.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estruturas musicais tonais:
  - Escala de Lá bemol maior
  - Acordes maiores e menores;
  - Inversões de acordes;
- Conceito de ostinato;
- Repertório do âmbito das músicas populares.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. **Exercícios à volta do tema "Viva la Vida", de Coldplay:**
   - **1.1. Construir acordes maiores e menores**, em várias inversões, com base na progressão harmónica do tema (Réb →Mib7→Láb→Fá menor) e, de seguida, escrevê-los no estado fundamental.
     - **1.1.1.** Com base nos acordes construídos, **escrever a armação de clave e descobrir a tonalidade** (Láb maior). Cantar a escala e os acordes dos graus principais da escala.
   - **1.2. Entoar** das melodias do verso e do refrão do tema (anexo 1). Aqui os alunos provavelmente vão reconhecer a música e poderão começar a cantar de memória. O desafio será fazer com que leiam o ritmo e a melodia corretamente.
   - **1.3. Escrever o ostinato rítmico da harmonia do tema** (anexo 2), simplificando ritmo para que os compassos não figurem tantas pausas de colcheia. Realizado em conjunto.
   - **1.4. Entoar a melodia e da fundamentais da harmonia do tema**, dividindo a turma a meio e distribuindo as duas vozes pelos grupos.
2. **Corrigir de alguns exercícios do teste escrito**
3. **Escrever o sumário de aula**. Escolhi ditar o sumário no fim da aula, de modo a não revelar logo no início o repertório escolhido.

Observações: o repertório utilizado foi selecionado tendo em conta um questionário respondido pelos estudantes acerca dos seus consumos musicais fora do contexto escolar. Daí, constituí a lista de artistas que os alunos mencionaram e selecionei repertório em concordância com os dados recolhidos (anexo 3). O meu sentimento é que com repertório conhecido previamente e do gosto dos alunos, estes estarão mais envolvidos, atentos e motivados.

RECURSOS E FONTES

- Partituras:
  - Partitura original e partitura adaptada do tema "Viva la Vida", dos Coldplay;
- Faixas áudio:
  - Faixa áudio do tema "Viva la Vida", dos Coldplay;

AVALIAÇÃO

Observação direta do desempenho dos alunos, em grupo e individualmente, de forma a perceber se os objetivos da aula foram atingidos e se a mudança de repertório alterou de alguma forma a motivação e atenção dos alunos.

Assinatura do Professor Cooperante

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 4

REFLEXÃO

A aula foi planificada para utilizar os 90 minutos, mas acabou por haver margem para a entrega dos testes e discussão sobre os mesmos.

Logo desde o início da aula consegui aperceber-me de duas situações possivelmente problemáticas e que se viriam a revelar como tal: em primeiro lugar, os alunos estavam ansiosos pela entrega dos testes e por saber o resultado obtido; em segundo lugar, o facto desta aula ser a última do período levou a que alguns alunos achassem que não se iria fazer nada de muito trabalhoso, que se iria apenas fazer correção do teste e mais nada. Este segundo ponto foi patente na reação de alguns alunos quando comecei a primeira atividade. Um dos alunos, anteriormente chamado de aluno Z, nem sequer levou a mochila ou material para a aula.

A primeira atividade tinha um caracter teórico e individual. Existiu bastante discussão entre os alunos e comigo sobre a sua resolução, mas tentei não dar respostas definitivas aos exercícios. Em vez, disso tentei oferecer caminhos através dos quais conseguiriam construir os acordes pedidos com sucesso. Na correção dos exercícios chamei alunos, um a um ao quadro, tivessem o exercício certo ou errado para que pudéssemos averiguar a sua correção em conjunto. Pareceu-me correr bem e ter colmatado algumas lacunas que observei neste tipo de exercícios, inclusivamente no teste escrito. No entanto, desde o primeiro momento, a sala de aula esteve dominada por constante barulho e conversas paralelas.

No segmento da aula em que distribuí uma partitura para os alunos entoarem, tentei fazer uma curta série de exercícios para os familiarizar com a tonalidade da melodia. Depois de dois ou três exercícios, encontrei um obstáculo e acabei por me contentar com um produto final a tocar apenas no razoável. Pedi-lhes que cantassem a escala em causa, em cânone, o que se revelou difícil. Não me parece comum que alunos de 4.º grau devessem ter problemas em cantar harmonias por 3.as, mesmo que se abstraíssem totalmente da outra voz. Por fim, acabei por lhes pedir que tapassem um dos ouvidos com o dedo, para se ouvirem melhor, e o resultado foi mais aceitável. A constante leviandade e desconcentração dos

alunos face à aula torna as atividades mais simples em tarefas morosas.

No decorrer da entoação da melodia do tema "Viva la Vida", dos Coldplay, os alunos demoraram um pouco mais do que eu estava à espera a reconhecer a música, mas acabaram por adivinhar qual era o tema. Isto despertou interesse nos alunos, era percetível pelas suas reações e expressões.

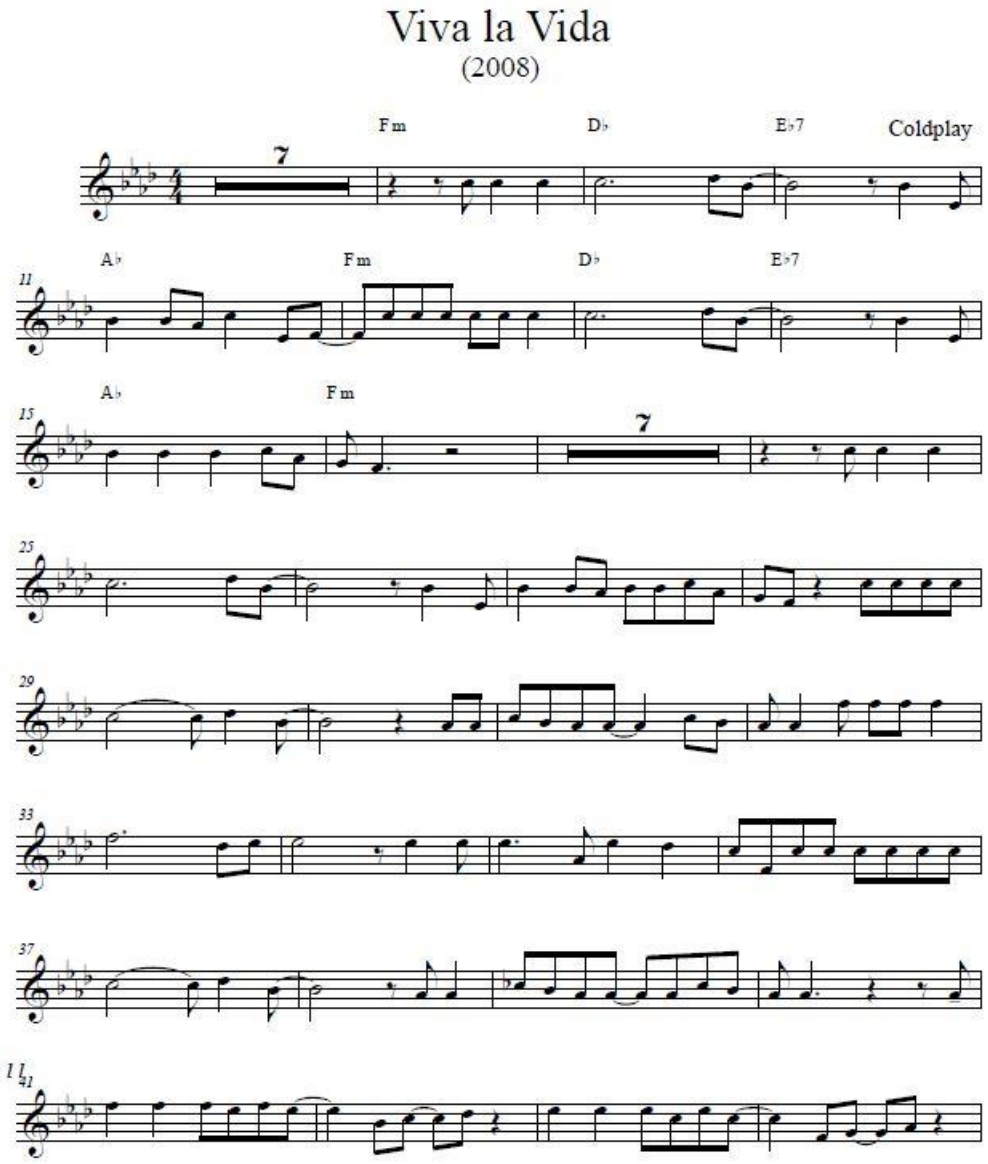
Não tiveram muitos problemas em escrever o ritmo da harmonia e pareceu-me um exercício bastante produtivo. Vários alunos foram dando palpites e resolvemos o exercício moderadamente rápido. Depois disto, pedi-lhes que cantassem as tónicas dos acordes da harmonia com o ritmo qua havíamos acabado de escrever sempre em repetição (referi o termo ostinato) e fui pedindo à fila da frente ou de trás para cantar a melodia, alternando entre elas. Penso que resultou bem. O facto de os dois grupos terem cantado em simultâneo com um intervalo de 2.º maior no primeiro compasso, instintivamente, por conhecerem a música, é curioso.

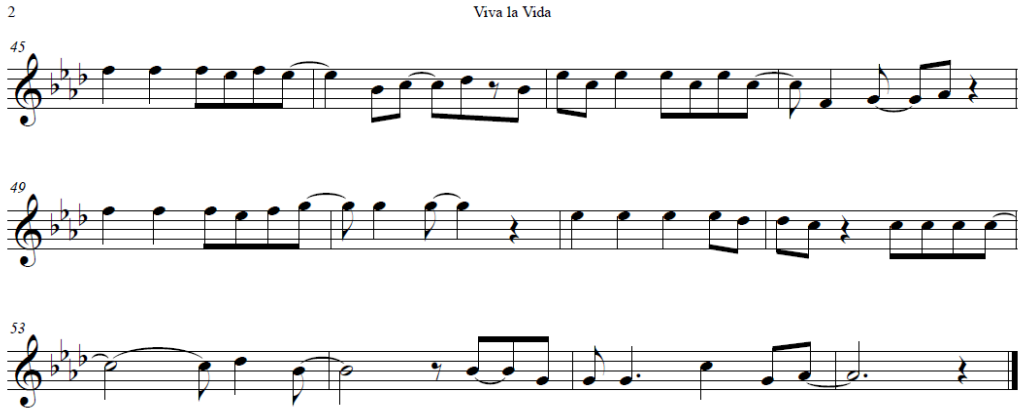
No final reproduzi a música no gravador para cantar por cima do tema original, com o nome das notas. A meio já cantavam em "la, la, la", e decidi terminar a atividade por aí. A aula acabou com o professor cooperante a entregar os testes escritos e a falar um pouco sobre a prestação deles, neste período, com uma especial enfâse no comportamento e concentração.

Confesso que saí desta aula bastante frustrado. A descrição que fiz acima talvez não seja capaz de passar a realidade da aula, visto que teria de fazer uma descrição excessivamente detalhada. Tentei adaptar o repertório aos gostos dos alunos, como forma de motivação e concentração, mas sinto que saíram daquela sala de aula como entraram: indiferentes em relação à aula de Formação Musical. Obviamente que tive os dois fatores descritos no início contra mim e que há sempre uma minoria excecional que não se enquadra no relato que estou a fazer. Mas este tipo de atitude dos alunos revela muito da sua perceção da disciplina e da sua predisposição para aprender os seus conteúdos. É algo a pensar.

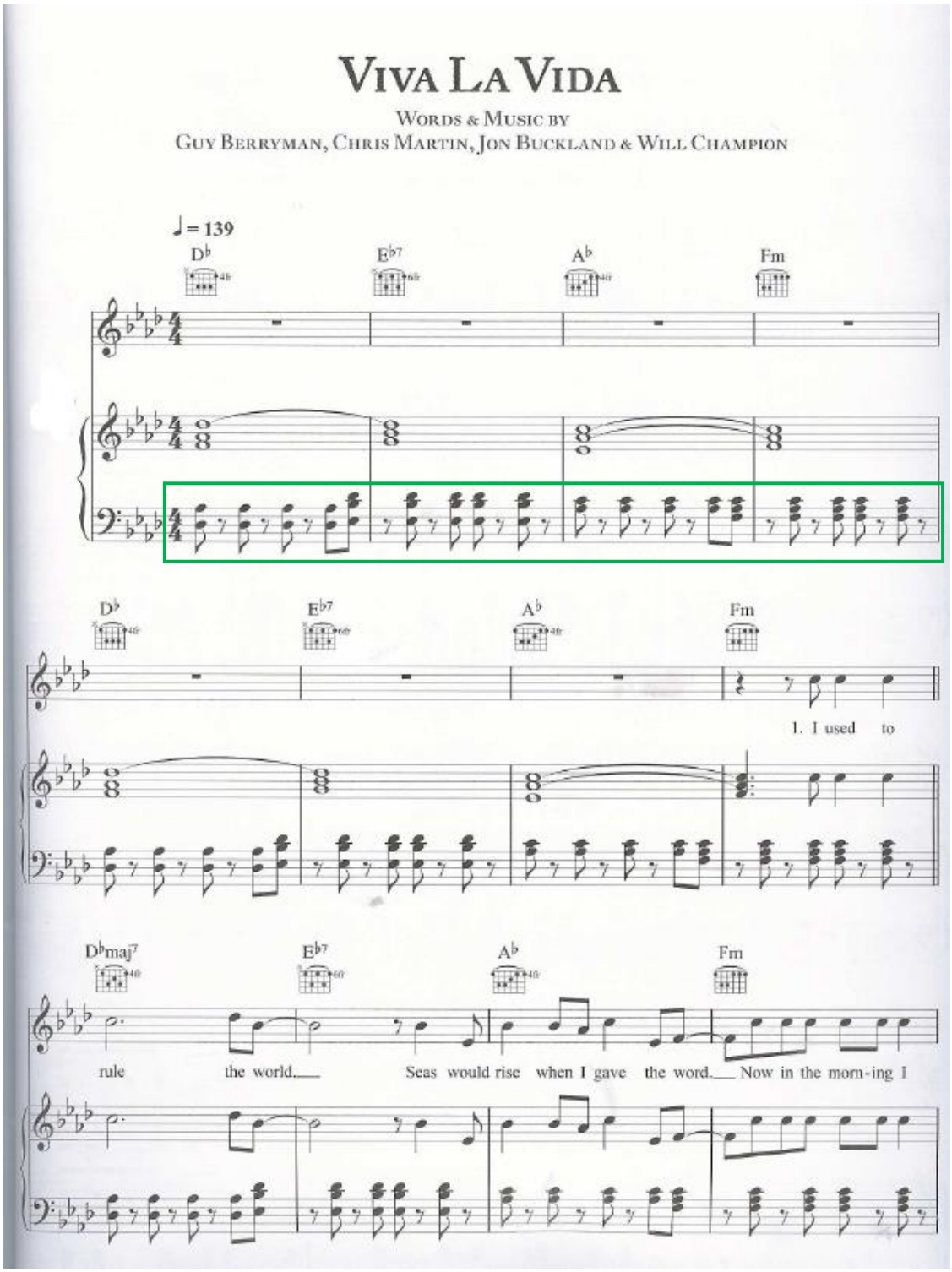
Anexos

Anexo 1 – Ditado da melodia do tema "Viva la Vida", dos Coldplay




2
Viva la Vida
45
49
53

Anexo 2 – Partitura original do tema “Viva la Vida”, dos Coldplay



Anexo 3 – Resultados do questionário feito aos alunos acerca dos seus consumos musicais

Artistas/Grupos:	Número de menções:	Artistas/Grupos:	Número de menções:
Shawn Mendes	7	Juice WRLD	1
xxxTentacion	5	Jaden Smith	1
Camila Cabello	3	Jessie J	1
Cardi B	3	Kendrick Lamar	1
Coldplay	3	Khalid	1
Gorillaz	3	Lil' Pump	1
Post Malone	3	Lorde	1
Maroon 5	3	Marshmello	1
U2	2	Miley Cyrus	1
Adele	2	Milky Chance	1
Childish Gambino	2	Nirvana	1
Selena Gomez	2	Portugal The Man	1
Ariana Grande	1	Queen	1
Artic Monkeys	1	Red Hot Chilli Peppers	1
Bebe Rexha	1	Richie Campbell	1
Bispo	1	Sia	1
Bruno Mars	1	Skillet	1
Diabo na Cruz	1	The Black Keys	1
Diogo Piçarra	1	The Chainsmokers	1
Ed Sheeran	1	The Cranberries	1
Holly Hood	1	Vance Joy	1
Imagine Dragons	1	Pearl Jam	1
Dua Lipa	1	Robinson	1
Sam Smith	1	Expensive Soul	1
John Mayer	1	Lil Mosey	1
Two Door Cinema Club	1	Rolling Stones	1

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 5

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 8.º ano / 4.º grau **Data:** 07/01/19 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 27 **Número de alunos:** 15 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS

- Operacionalizar conteúdos da teoria musical, nomeadamente, a construção de intervalos e acordes;
- Desenvolver a capacidade da memorização, imitação e entoação melódico-rítmica;
- Desenvolver a capacidade de identificação auditiva de progressões harmónicas;
- Rever conteúdos abordados no período anterior;
- Compreender novos conceitos teóricos.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estruturas musicais do sistema tonal:
  - Escalas, tonalidade maior;
  - Acordes maiores, menores, aumentados e diminutos;
  - Inversões de acordes;
  - Intervalos aumentados e diminutos;
- Conceito de enarmonia, aplicado a notas e a intervalos;
- Repertório do âmbito das músicas populares e desconhecido dos alunos.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. **Exercícios de aquecimento vocal e contextualização tonal (Lá maior):**

   1.1. Cantar a escala, acompanhada pelo piano;

   1.2. Cantar a escala por 3.as;

   1.3. Cantar os arpejos sobre os vários graus da escala;

   1.4. Cantar pequenas melodias por imitação, à volta dos polos de atração melódicos;

2. **Exercícios à volta do tema "Oh! Darling" - The Beatles:**

   2.1. Fazer uma audição integral da obra;

   2.1.1. Perguntar se conheciam e se sabem quem são os intérpretes;

   2.1.2. Perguntar em que compasso está escrita;

   2.2. Cantar as fundamentais dos acordes da harmonia, sem o nome das notas;

   2.2.1. Tentar dar nome às notas cantadas;

   2.2.1.1. Cantar o arpejo do acorde;

   2.2.2. Identificar as funções tonais;

   2.2.3. Cantar a melodia, olhando para a partitura (anexo 1);

   2.2.4. Cantar a melodia e as notas da harmonia, dividindo a turma em dois grupos.

3. **Intervalos diminutos e aumentados / Acordes diminutos e aumentados:**

   3.1. Rever estes conteúdos de forma a alargar os conceitos "diminuto" e aumentado" a outros intervalos;

   3.2. Exercícios de construção de intervalos diminutos e aumentados. Com o surgimento de notas com bemol e sustenido duplos, abordar o conceito de "enarmonia", tanto em relação às notas, como aos intervalos.

   3.3. Identificação auditiva de acordes aumentados e/ou diminutos em repertório:

   i) "Oh! Darling" – The Beatles: primeiro acorde da música (Mi aumentado, com função de dominante);
   - https://youtu.be/9BznFjbcBVs

   ii) "Goodbye Stranger" – Supertramp: segundo acorde do verso (Láb diminuto);
   - https://youtu.be/9aykOwwRf-Q

   iii) "The Rime of the Ancient Mariner" – Iron Maiden: sucessão de acordes aumentados arpejados no baixo elétrico (Lá aumentado/ Sol aumentado/ Mi aumentado/ Sol# aumentado);
   - https://youtu.be/t7zk4as9kzA

   iv) "Star Wars Main Theme" – John Williams: acorde final da subida das cordas (Láb diminuto);
   - https://youtu.be/_D0ZQPqeJkk

4. **Marcação do trabalho de casa.**

RECURSOS E FONTES

- Faixas de áudio:
  a) "Oh! Darling" – The Beatles
  b) "Goodbye Stranger" – Supertramp
  c) "The Rime of the Ancient Mariner" – Iron Maiden
  d) "Star Wars Main Theme" – John Williams.
- Laitz, S. G. (2014). The Complete Musician: An Integrated Approach to Tonal Theory, Analysis, and Listening (3rd editio). Nova Iorque: Oxford University Press Inc. https://doi.org/10.1093/ml/gcu015
- Sério, A. (2018). *Formação Musical a Sério? 4º Grau* (pp. 77- 78). Braga: Fundação Bomfim.
- Partitura do tema: "Oh! Darling" – The Beatles;

AVALIAÇÃO

Observação direta do desempenho dos alunos, em grupo e individualmente, de forma a perceber se os objetivos da aula foram atingidos.

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 5

REFLEXÃO

Esta foi, provavelmente, a aula com mais sucesso até ao momento. Senti, no final da aula, que todos os objetivos teriam sido atingidos. O comportamento dos alunos em alguns momentos continua a ser altamente problemático, mas as minhas chamadas de atenção foram eficazes em controlar estes eventos, em maior parte das situações.

Na primeira atividade, os alunos mostraram-se bastante motivados em cantar, principalmente nos exercícios de imitação melódica e, mais tarde, quando ouviram e cantaram o tema "Oh! Darling", dos Beatles. No entanto, tiveram alguns problemas em identificar as fundamentais dos acordes da harmonia através da audição do tema. Foi preciso que eu tocasse os acordes no piano.

Considero bastante positivo que dois alunos (incluindo o aluno X, de quem já falei por razões menos boas) tenham comentado que a harmonia do tema referido era a mesma do tema "Take on me", dos A-ha. Trata-se de uma "4-chord song", com a progressão I-V-vi-IV, característica de muitos *hits*, principalmente, da música popular. Senti que a utilização desta música foi significativa, exatamente por estes alunos terem conseguido associar a componente harmónica do tema a outras músicas do seu consumo musical.

Na segunda parte da aula, onde se alargaram os conceitos aumentado e diminuto a todos os intervalos, notei alguma dificuldade da parte dos alunos em identificar/distinguir 3.as maiores, de 3.as menores. Isto torna-se problemático, entre outras razões, no momento da construção de acordes aumentados e diminutos, por exemplo, visto que é muito mais fácil partir de um intervalo de 3.ª para o fazer. Talvez tenha de rever rapidamente quantos tons têm cada intervalo, da próxima vez.

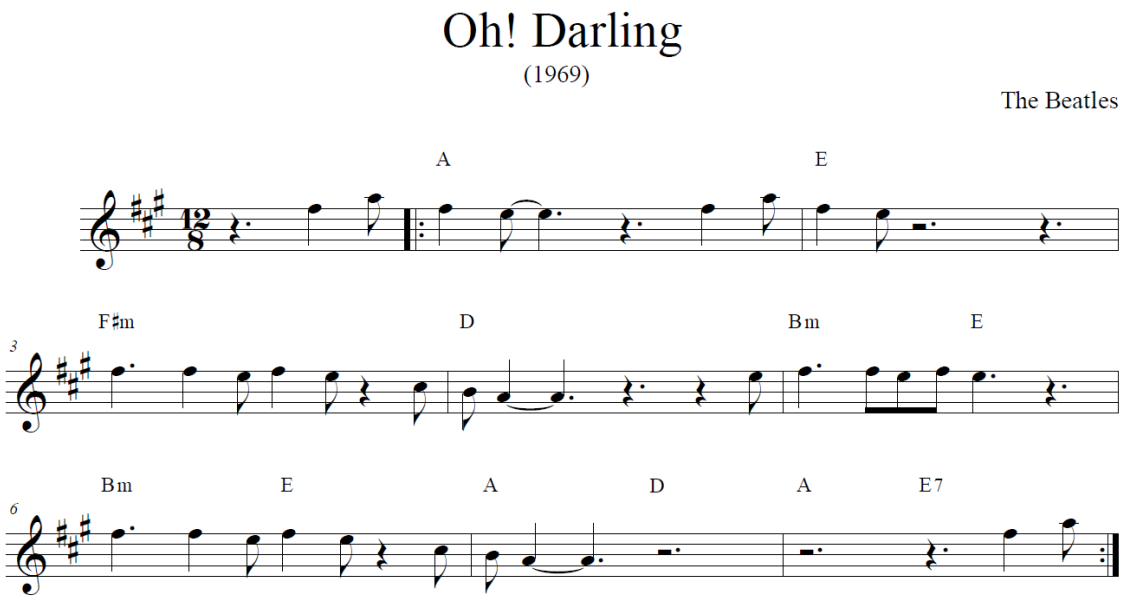
O conceito de enarmonia, aplicado a intervalos e a notas, foi entendido pelos alunos com sucesso. Todos os alunos que escolhi para responderem ao exercício proposto conseguiram responder corretamente imediatamente, ou com pouca ajuda. Inclusivamente, na descrição do conceito em si, um aluno referiu que "notas enarmónicas era parecido com palavras homófonas". Este aluno em particular, que costuma ser bastante falador, esteve

muito bem em vários momentos.

Em forma de conclusão, penso que todos os objetivos foram concluídos e que os alunos saíram da sala de aula motivados e com os conteúdos assimilados.

Anexos

Anexo 1 - Partitura do tema: “Oh! Darling” – The Beatles



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 6

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 8.º ano / 4.º grau **Data:** 14/01/19 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 29 **Número de alunos:** 15 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS

- Operacionalizar conteúdos da teoria musical;
- Desenvolver a capacidade da memorização, imitação e entoação melódico-rítmica;
- Desenvolver a capacidade de identificação auditiva de progressões harmónicas;
- Desenvolver capacidade de leitura rítmica e rítmico-melódica;
- Compreender novos conceitos teóricos.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estruturas musicais do sistema tonal:
    - Escalas, tonalidade maior e menor;
    - Acordes maiores e menores, diminutos e aumentados;
    - Acorde de 7.ª da dominante;
    - Progressões harmónicas e cadências suspensivas e perfeitas;
- Repertório do âmbito das músicas populares e desconhecido dos alunos.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. **Correção do trabalho de casa** (Livro "Formação Musical: A sério? 4.º grau", pp.81 e 82 [anexo 1])
2. **Aquecimento vocal e contextualização tonal** (Lá maior) [ver Planificação nº5]
3. **Introdução ao acorde de 7.ª da dominante**

   3.1. Recurso à progressão harmónica do tema trabalhado na aula anterior ("Oh! Darling" – The Beatles);

   - Cantar os arpejos dos acordes da progressão harmónica, incluindo o acorde de 7.ª da dominante, presento no final da primeira estrofe;

   3.2. Explicação do conceito de acorde de 7.ª da dominante, com exemplos de resoluções tocados ao piano;

   3.3. Audição de vários excertos onde figurem acordes de 7.ª da dominante:

   - "BWV 227" - J. S. Bach –- https://www.youtube.com/watch?v=XVa3nR-2bVc
   - "Bohemian Rhapsody" - Queen – https://youtu.be/fJ9rUzIMcZQ?t=54
   - "Havana" - Camila Cabello – https://youtu.be/HCjNJDNzw8Y
   - "Feeling Whitney" - Post Malone - https://youtu.be/2L4b5UKCaFg?t=68
   - "Sunday Morning" - Maroon 5 – https://youtu.be/S2Cti12XBw4?t=23
   - "Make you Feel My Love" - Adele – https://youtu.be/0put0_a--Ng?t=33
   - "Primeiro Beijo" - Rui Veloso – https://youtu.be/BoCkXSZEkX8
   - "I Can't Stop Loving You" - Ray Charles – https://youtu.be/r_7iRVtxui8

   3.3.1. Utilização dos excertos ouvidos para a escrita de acordes de 7.ª da dominante e a suas respetivas resoluções (estado fundamental). Cantar os acordes escritos.

   - Leituras rítmicas e melódico-rítmicas: "Jeux de Rythme et Jeux de Clés", de Jean-Clément Jollet (pp.16, ex. 13.1 e 13.2 e 21, ex. 8.1, 8.2 e 8.3) [anexo 2];
   - "AB Chant 4" (pp.26-28, ex. 10) [anexo 3];

4. **Marcação do trabalho de casa.**

RECURSOS E FONTES

- Faixas de áudio:
  a) "Oh! Darling" – The Beatles
  b) "BWV 227" - J. S. Bach
  c) "Bohemian Rhapsody" – Queen
  d) "Havana" - Camila Cabello
  e) "Feeling Whitney" - Post Malone
  f) "Sunday Morning" - Maroon 5

g) “Make you Feel My Love” – Adele,

h) “Primeiro Beijo” - Rui Veloso

i) “I Can't Stop Loving You” - Ray Charles.

- Laitz, S. G. (2014). The Complete Musician: An Integrated Approach to Tonal Theory, Analysis, and Listening (3rd editio). (pp.103-106, 131, 132). Nova Iorque: Oxford University Press Inc. https://doi.org/10.1093/ml/gcu015;
- Sério, A. (2018). Formação Musical a Sério? 4o Grau. (pp.81 e 82). Braga: Fundação Bomfim.;
- Jollet, J.-C. (1984). Jeux de rythmes et jeux de clés 4. (pp.16,21) Formation Musicale Solfège;
- AB Chant 4. (n.d.). (pp.26-28). Saint-Cyprien: AB Éditions Musicales.

AVALIAÇÃO

Observação direta do desempenho dos alunos, em grupo e individualmente, de forma a perceber se os objetivos da aula foram atingidos.

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 6

REFLEXÃO

Nesta aula, não consegui cumprir a planificação por várias razões. Em primeiro lugar, de 15 alunos, apenas 4 realizaram os exercícios enviados para casa. O pouco ou nenhum estudo na disciplina de Formação Musical não é novidade nenhuma, mas faço sempre o esforço de não sobrecarregar os alunos com trabalho extra a mais, até porque sabemos que tal pode revelar-se contraprodutivo.

Os alunos começaram logo por dar várias desculpas, nomeadamente "de não terem tempo para fazer o trabalho de casa". Uma justificação dificilmente será válida, visto que o exercício não ocuparia mais do que 15 minutos. Acabei por corrigir alguns dos exercícios e enviei o resto de volta para casa. O professor cooperante, explicitamente incomodado com situação, avisou os alunos que eu iria apontar todos os alunos que na aula seguinte estivessem em falta neste aspeto.

Passei para a introdução da 7.ª da dominante, alterando a ordem planificada. Penso que fui bastante claro na explicação do acorde. A turma pareceu entender o conceito, no entanto não parecia estar com disposição para o aprofundar. A aula a partir daqui foi uma sucessão tentativas falhadas tentando que eles identificassem acordes de 7.ª da dominante em repertório popular e que os cantassem. Nem sequer foram capazes de manter a afinação em notas individuais, com o intuito de cantarem o acorde que lhes fora pedido. Apenas a título de exemplo da falta de interesse da turma para a aula que resultou na desconexão total do que se estava a fazer, a certa altura alguns alunos tinham dúvidas em como encontrar a dominante, a partir da tónica e o inverso.

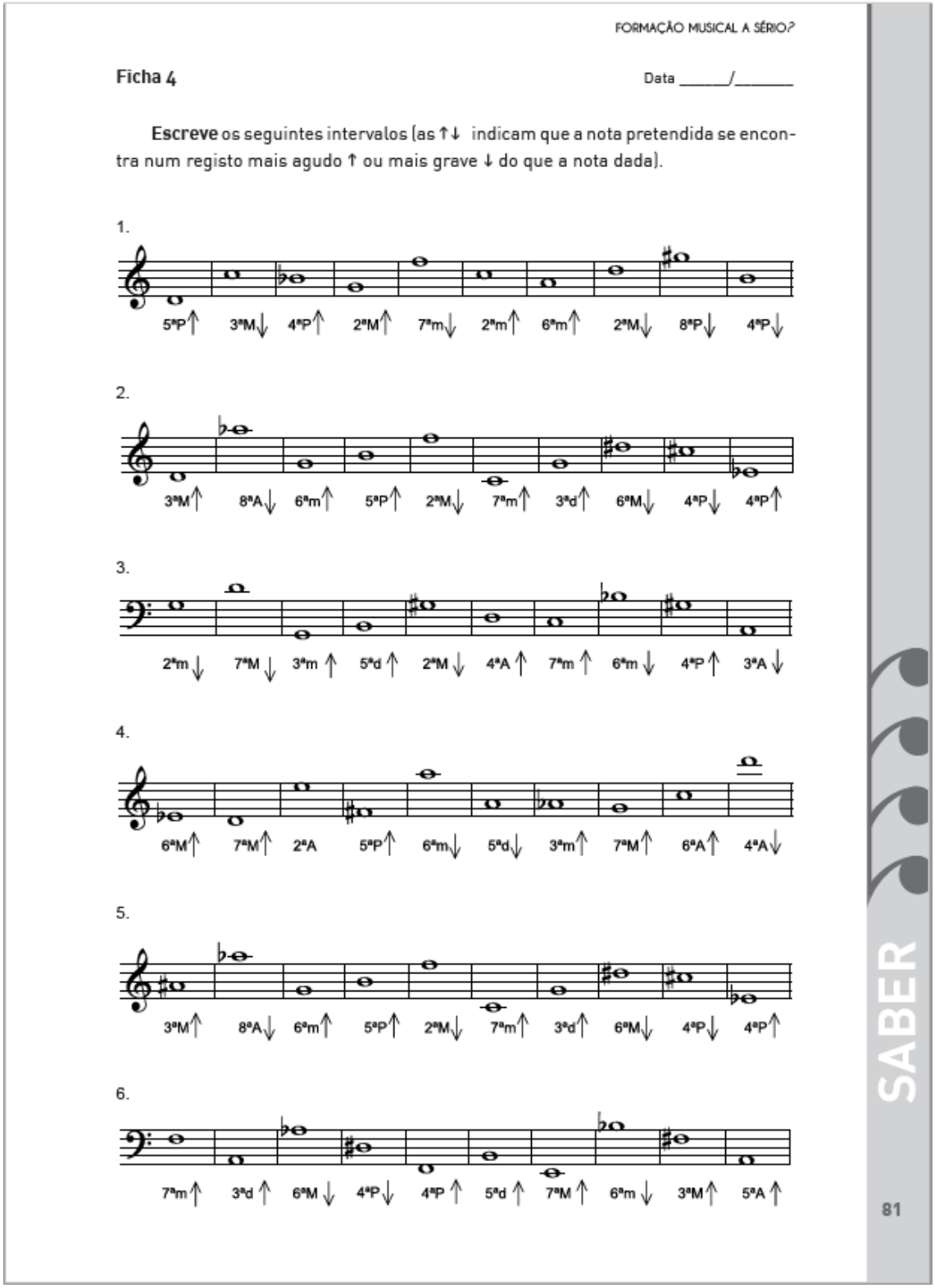
A aula terminou com uma leitura solfejada, um exercício já lido anteriormente, que os alunos, com muita dificuldade, leram até meio. Decidi enviar para casa o exercício para ser estudado e o professor cooperante avisou, mais uma vez, que iram ser avaliados individualmente.

De uma forma geral, a aula não foi bem-sucedida. A abordagem da minha parte até pode nem ter sido a melhor. No entanto, não se assume, de todo, como justificação para a

indisposição e indiferença dos alunos perante a aula. A turma continua caótica em termos de comportamento e a bipolaridade de atitude torna francamente complexa a planificação e lecionação das aulas.

Anexos

Anexo 1 – Trabalho para casa



FORMAÇÃO MUSICAL A SÉRIO?

Ficha 4

Data _____/_____

Escreve os seguintes intervalos (as ↑↓ indicam que a nota pretendida se encontra num registo mais agudo ↑ ou mais grave ↓ do que a nota dada).

1.

5ªP↑ 3ªM↓ 4ªP↑ 2ªM↑ 7ªm↓ 2ªm↑ 6ªm↑ 2ªM↓ 8ªP↓ 4ªP↓

2.

3ªM↑ 8ªA↓ 6ªm↑ 5ªP↑ 2ªM↓ 7ªm↑ 3ªd↑ 6ªM↓ 4ªP↓ 4ªP↑

3.

2ªm↓ 7ªM↓ 3ªm↑ 5ªd↑ 2ªM↓ 4ªA↑ 7ªm↑ 6ªm↓ 4ªP↑ 3ªA↓

4.

6ªM↑ 7ªM↑ 2ªA 5ªP↑ 6ªm↓ 5ªd↓ 3ªm↑ 7ªM↑ 6ªA↑ 4ªA↓

5.

3ªM↑ 8ªA↓ 6ªm↑ 5ªP↑ 2ªM↓ 7ªm↑ 3ªd↑ 6ªM↓ 4ªP↓ 4ªP↑

6.

7ªm↑ 3ªd↑ 6ªM↓ 4ªP↓ 4ªP↑ 5ªd↑ 7ªM↑ 6ªm↓ 3ªM↑ 5ªA↑

SABER

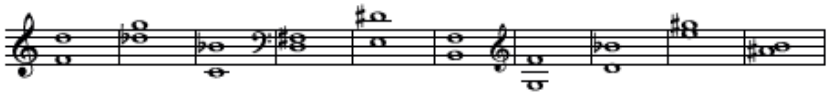
81

Ficha 5

Data _____/_____

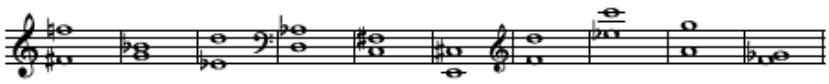
Classifica os seguintes intervalos:

1.



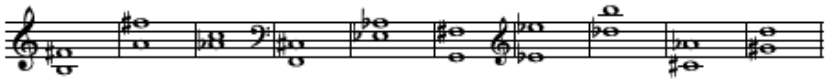
_____

2.



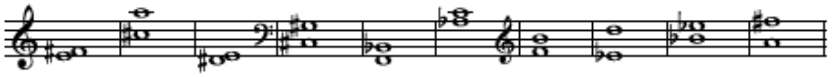
_____

3.



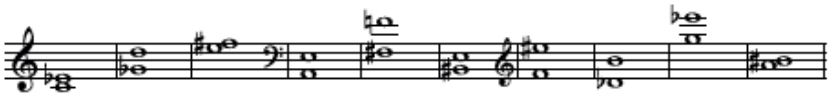
_____

4.



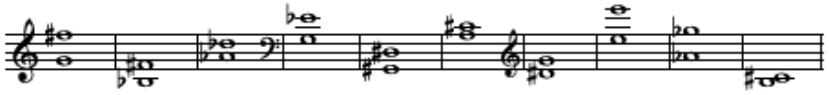
_____

5.



_____

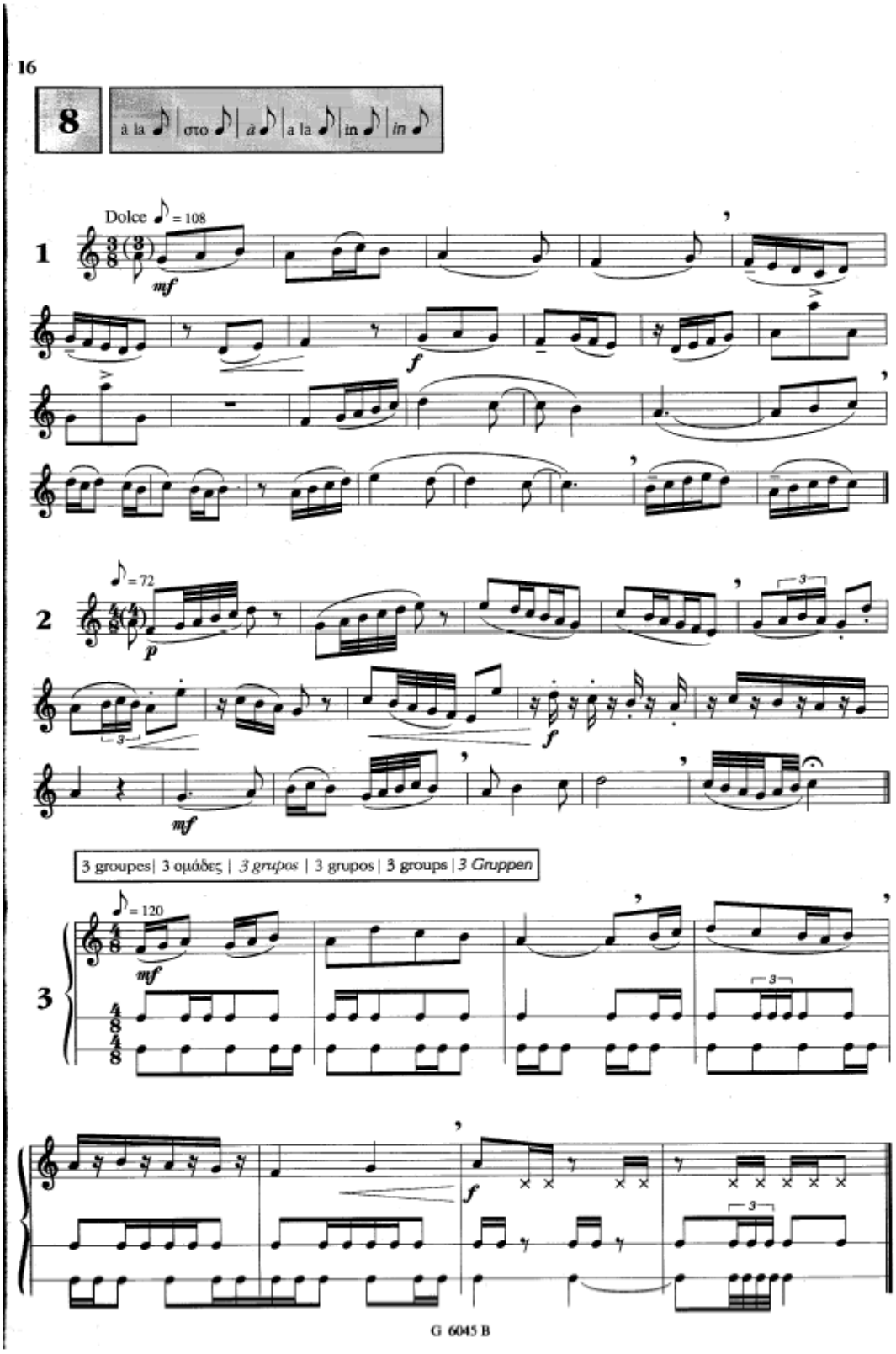
6.



_____

SABER

Anexo 2 – Leituras rítmicas e solfejadas



13 Révision | Επανάληψη | *Revisões* | Repaso | Revision | *Wiederholung*

1

♩ = 80

mf *p* *f* *mp*

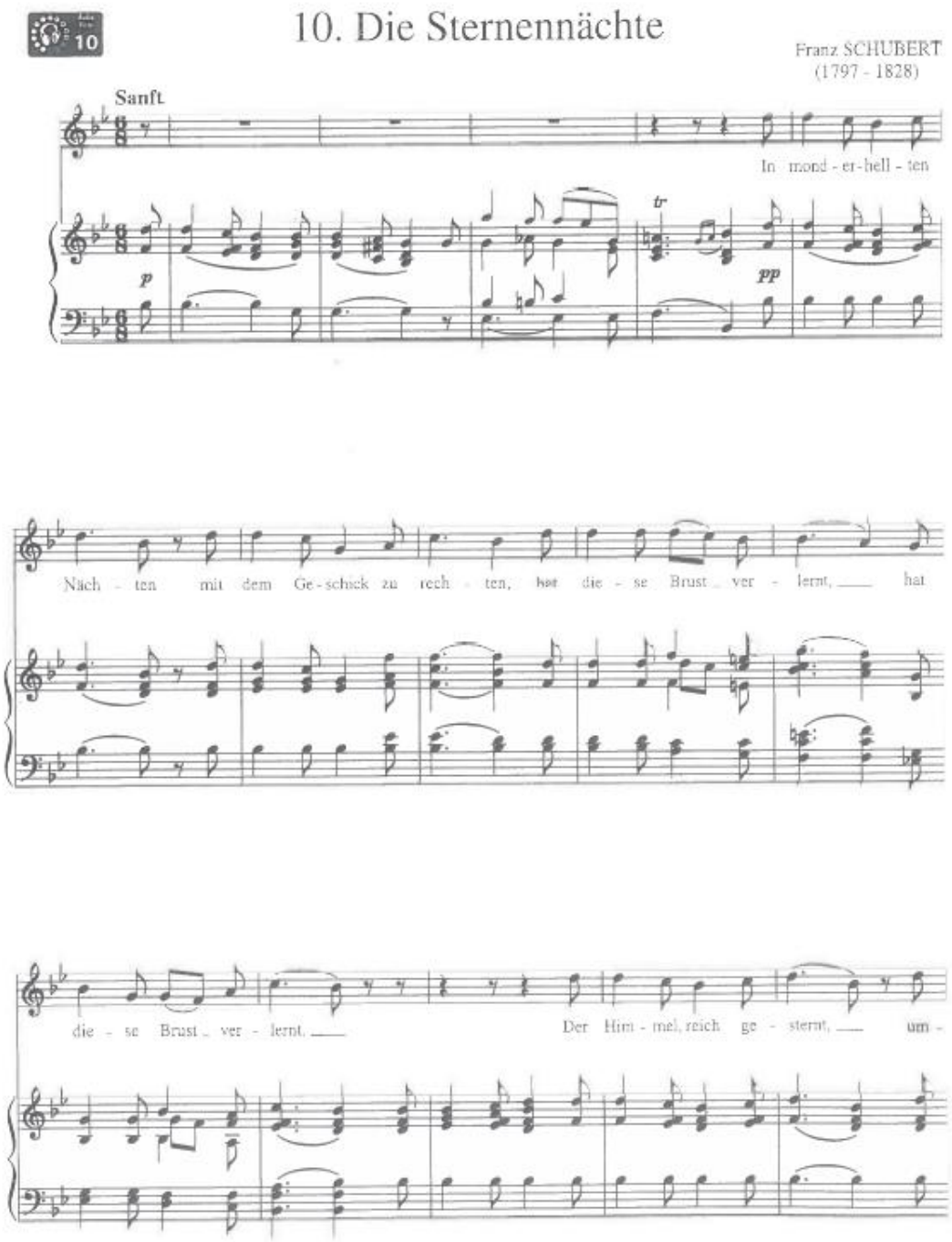
3 groupes | 3 ομάδες | *3 grupos* | 3 grupos | 3 groups | *3 Gruppen*

2

Andante ♪ = 88

p *cres* *cen* *do* *poco* *a* *poco* *f*

Anexo 3 – Leitura Entoada



P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 7

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 8.º ano / 4.º grau **Data:** 21/01/19 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 31 **Número de alunos:** 15 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS

- Operacionalizar conteúdos da teoria musical;
- Desenvolver a capacidade da memorização, imitação e escrita rítmica e melódico-rítmica;
- Desenvolver capacidade de leitura rítmica e rítmico-melódica;
- Compreender novos conceitos teóricos.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estruturas musicais do sistema tonal:
    - Escalas, tonalidade maior;
    - Acordes maiores e menores, diminutos e aumentados;
    - Acorde de 7.ª da dominante;
    - Progressões harmónicas e cadências suspensivas e autênticas;
    - Melodia e frase;
- Repertório do período romântico;

P.PORTO

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. **Correção do trabalho de casa**

   1.1. Livro "Formação Musical: A sério? 4.º grau", pp.81 e 82 (anexo 1);

   1.2. Leitura solfejada ("Jeux de Rythme et Jeux de Clés", de Jean-Clément Jollet - p.16, ex. 13.1;

   1.3. Exercício de escrita de acordes de 7.ª da dominante;

2. **Sinfonia do Novo Mundo – 2.º andamento, de Antonín Dvořák**

   2.1. Aquecimento vocal e contextualização tonal (Ré bemol maior)

   2.2. Ditado melódico-rítmico do solo de Corne Inglês (anexo 2):

   2.2.1. Audição integral do excerto, duas vezes, para memorização;

   2.2.2. Cantar a primeira frase da melodia, com acompanhamento harmónico;

   2.2.3. Perguntar acerca de estruturas presentes na obra, como a célula rítmica predominante, a tonalidade (menor ou maior) e número de frases;

   2.2.4. Cantar a primeira frase, mais uma vez;

   2.2.5. Escrita da primeira frase;

   2.2.6. Repetir os passos 2.2.2, 2.2.4 e 2.2.5 para as duas frases seguintes;

   2.2.7. Cantar a totalidade da melodia escrita;

3. **Leituras rítmicas e solfejadas**

   3.1. Recomendações acerca da abordagem a leituras à primeira vista;

   3.2. "Jeux de Rythme et Jeux de Clés", de Jean-Clément Jollet

   3.2.1. Pág. 16, ex. 8.1 e 8.2 (anexo 3);

   3.2.1.1. Leitura em conjunto e leitura com alternância de aluno a cada cada compasso;

   3.2.2. Pág. 16, ex. 8.3 (anexo 3);

   3.2.2.1. Divisão da turma em 3 três grupos, com alternância de vozes;

RECURSOS E FONTES

- Faixa de áudio:

  a) 2.º andamento, da Sinfonia do Novo Mundo, de Antonín Dvořák;

- Partitura editada:

  a) 2.º andamento, da Sinfonia do Novo Mundo, de Antonín Dvořák;

- Jollet, J.-C. (1984). Jeux de rythmes et jeux de clés 4. Formation Musicale Solfège. (pp.16,21);
- Sério, A. (2018). Formação Musical a Sério? 4o Grau. Braga: Fundação Bomfim. (pp.81 e 82);

AVALIAÇÃO

Observação direta do desempenho dos alunos, em grupo e individualmente, de forma a perceber se os objetivos da aula foram atingidos.

Assinatura do Professor Cooperante

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 7

REFLEXÃO

A aula correu com normalidade e sem surpresas. O comportamento da turma mantém-se inalterado. Infelizmente, tive de começar a aula com a anotação de quem tinha e não tinha feito o trabalho de casa. Admito que não sou fã deste exercício, os alunos devem perceber a importância não só do que o t.p.c. pode contribuir para enriquecimento e consolidação dos seus conhecimentos, como a importância e a responsabilidade de cumprir algo que se propuseram a fazer. Apenas me senti obrigado a fazer isto devido aos incumprimentos anteriores. Mesmo assim, quatro alunos não os realizaram parcialmente ou na totalidade.

Apercebi-me, durante a correção de uns exercícios, que uma das alunas faltou na aula em que foi abordada a temática dos acordes de 7.ª da dominante. Na próxima aula farei uns exercícios sobre esta matéria para toda a turma e darei espaço para a aluna compreender este conteúdo.

No ditado melódico, os alunos precisaram de alguma ajuda, quer no ritmo, quer na melodia. Penso que não terei ajudado demais, deixei sempre que eles chegassem às suas próprias conclusões, considerando sempre as suas respostas, mesmo as erradas

Senti alguma resistência à utilização de "música clássica" por parte de vários alunos, com comentários dizendo que "era música para dormir", "se a música está escrita em andamentos é porque não presta", etc. Continua a espantar e entristecer-me como é que jovens que estudam música, a mesma música que estavam a comentar naquele momento, sintam tanta aversão e desinteresse em relação à mesma. Algo está de muito errado com esta situação e a culpa é nossa professores e diretores pedagógicos. Se nós, os educadores especializados, não conseguimos que os nossos alunos gostem da música que tocam o suficiente para a apreciarem, quem o fará? Como dizem os anglo-saxónicos: *food for thought*.

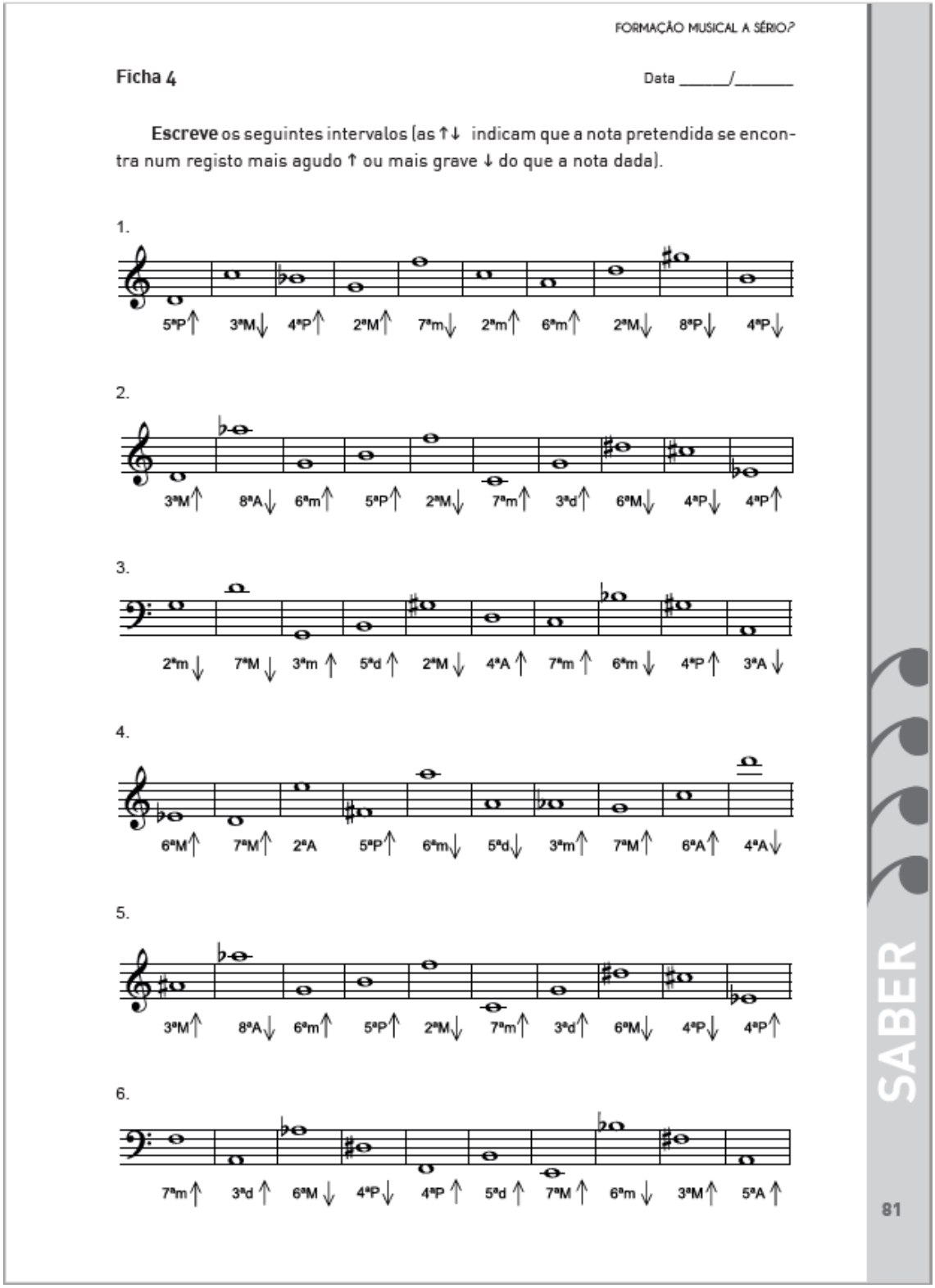
Na última parte da aula, os alunos conseguiram ler com sucesso a leitura que tinham levado para estudar para casa. O mesmo já não aconteceu com a seguinte leitura solfejada à primeira vista. Ainda assim, foi um bom momento para dar algumas dicas em como abordar

uma partitura, neste caso, para ser lida à primeira vista. Penso que os alunos entenderam as estratégias e os resultados foram imediatos.

Apesar da dificuldade continua que é o barulho da sala de aula, penso que estou a conseguir cumprir os objetivos propostos.

Anexos

Anexo 1 – Exercícios de construção e classificação de intervalos



FORMAÇÃO MUSICAL A SÉRIO?

Ficha 4

Data _____/_____

Escreve os seguintes intervalos (as ↑↓ indicam que a nota pretendida se encontra num registo mais agudo ↑ ou mais grave ↓ do que a nota dada).

1.

5ªP↑ 3ªM↓ 4ªP↑ 2ªM↑ 7ªm↓ 2ªm↑ 6ªm↑ 2ªM↓ 8ªP↓ 4ªP↓

2.

3ªM↑ 8ªA↓ 6ªm↑ 5ªP↑ 2ªM↓ 7ªm↑ 3ªd↑ 6ªM↓ 4ªP↓ 4ªP↑

3.

2ªm↓ 7ªM↓ 3ªm↑ 5ªd↑ 2ªM↓ 4ªA↑ 7ªm↑ 6ªm↓ 4ªP↑ 3ªA↓

4.

6ªM↑ 7ªM↑ 2ªA 5ªP↑ 6ªm↓ 5ªd↓ 3ªm↑ 7ªM↑ 6ªA↑ 4ªA↓

5.

3ªM↑ 8ªA↓ 6ªm↑ 5ªP↑ 2ªM↓ 7ªm↑ 3ªd↑ 6ªM↓ 4ªP↓ 4ªP↑

6.

7ªm↑ 3ªd↑ 6ªM↓ 4ªP↓ 4ªP↑ 5ªd↑ 7ªM↑ 6ªm↓ 3ªM↑ 5ªA↑

SABER

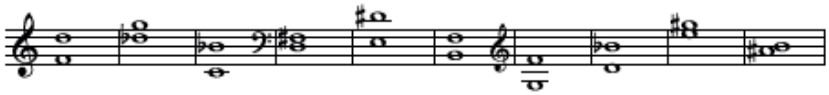
81

Ficha 5

Data _____/_____

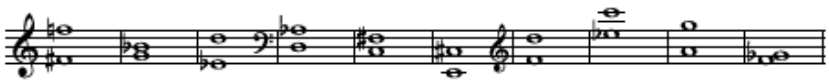
Classifica os seguintes intervalos:

1.



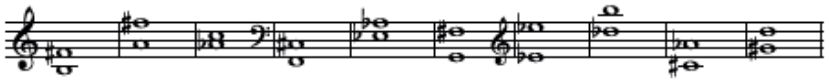
_____

2.



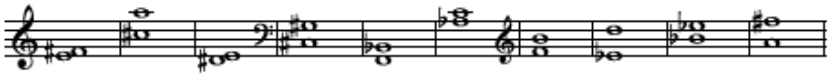
_____

3.



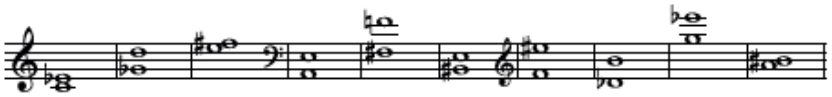
_____

4.



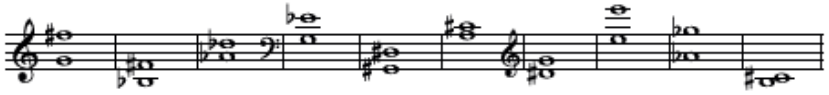
_____

5.



_____

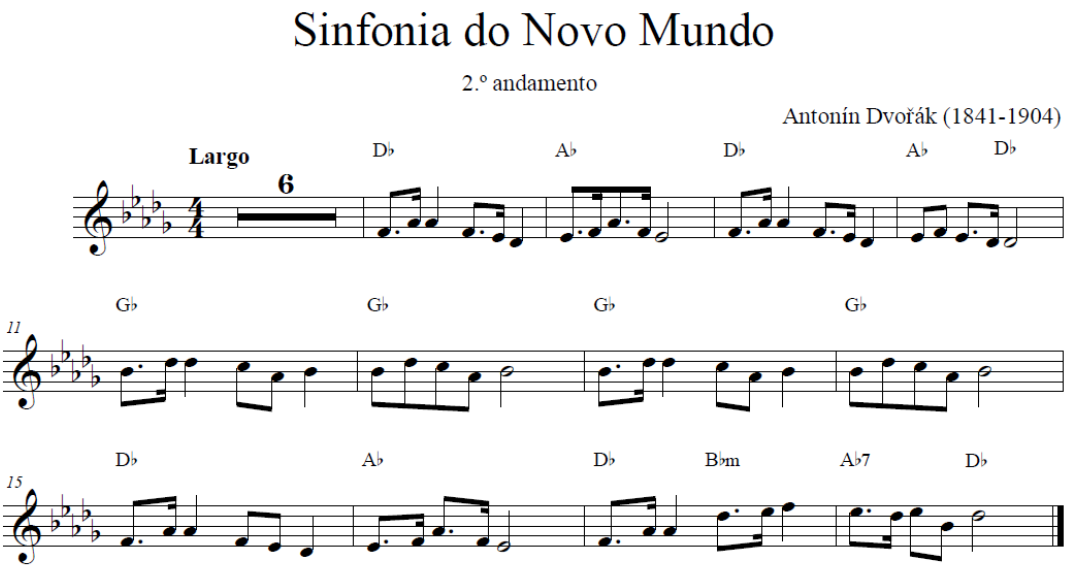
6.

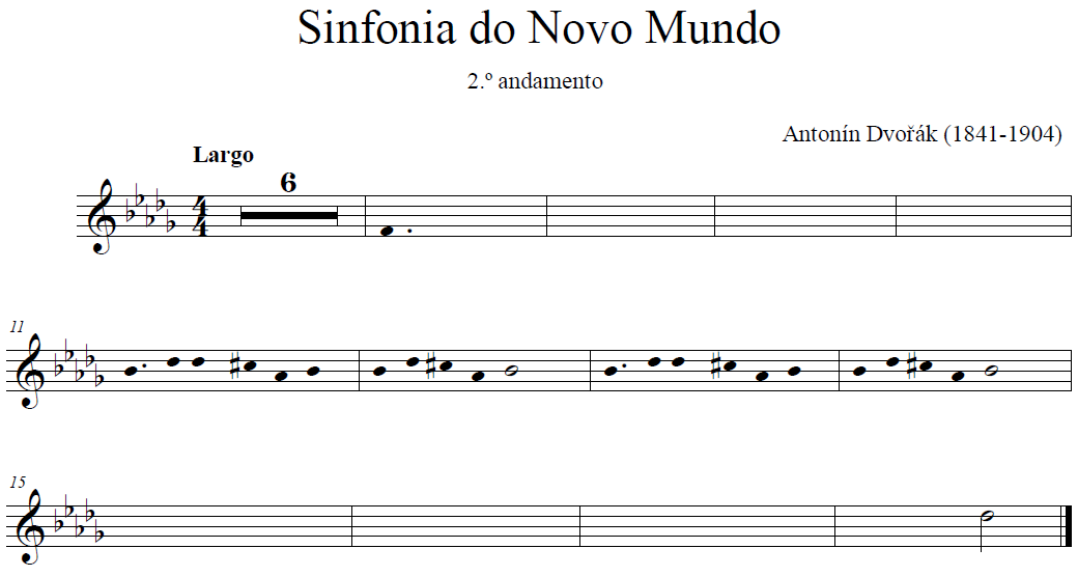


_____

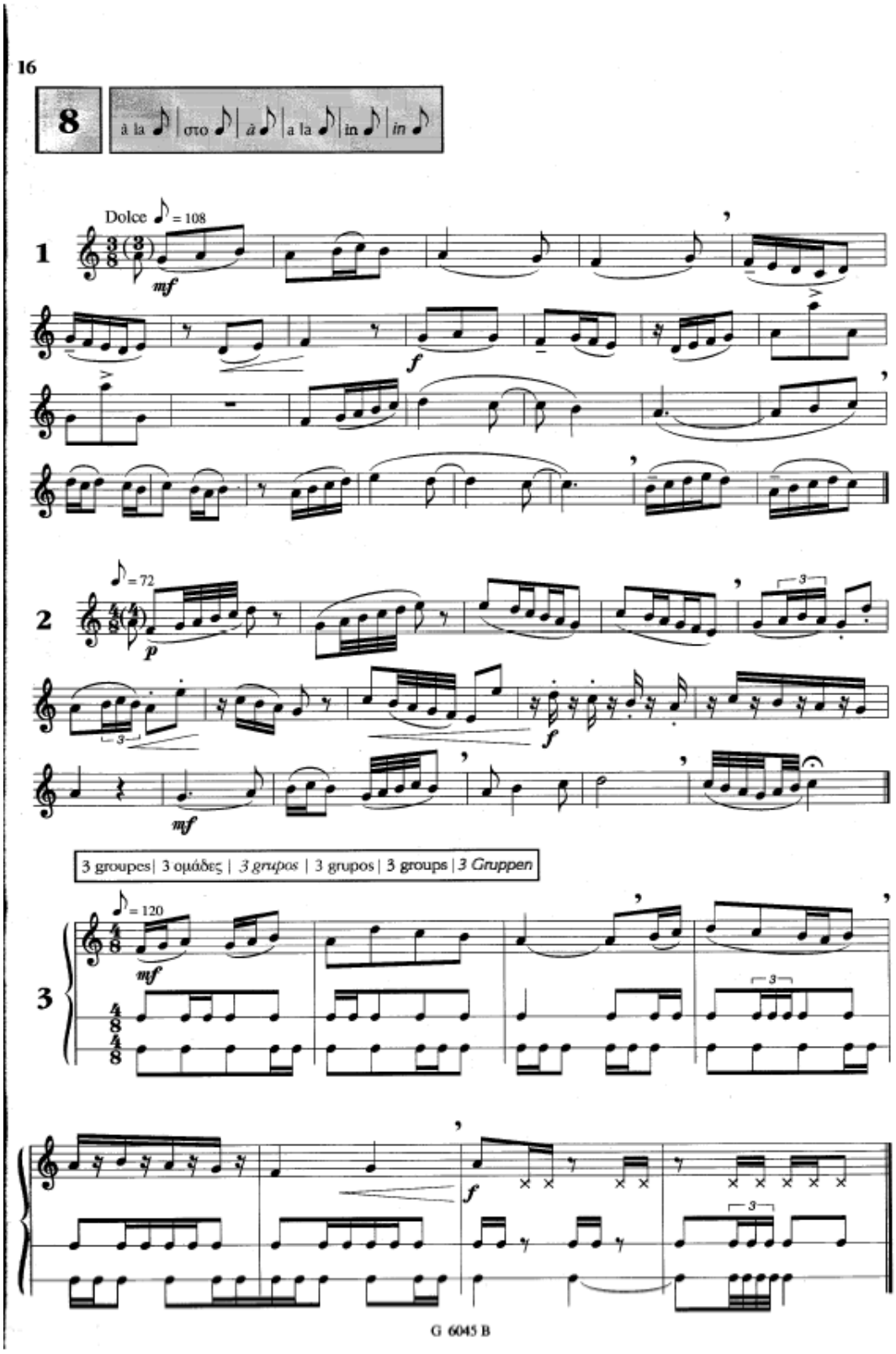
SABER

Anexo 2 –Ditado melódico-rítmico da Sinfonia do Novo Mundo, 2.º andamento – Antonín Dvořák





Anexo 3 – Leituras rítmicas e solfejadas



13 Révision | Επανάληψη | *Revisões* | Repaso | Revision | *Wiederholung*

1

♩ = 80

mf *p* *f* *mp*

3 groupes | 3 ομάδες | *3 grupos* | 3 grupos | 3 groups | *3 Gruppen*

2

Andante ♪ = 88

p *cres* *cen* *do* *poco* *a* *poco* *f*

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 8

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 8.º ano / 4.º grau **Data:** 28/01/19 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 33 **Número de alunos:** 1 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS

- Operacionalizar conteúdos da teoria musical;
- Desenvolver a capacidade da memorização, imitação e escrita rítmica e melódico-rítmica;
- Desenvolver capacidade de leitura rítmica e rítmico-melódica;
- Desenvolver a capacidade de harmonização de melodias;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estruturas musicais do sistema tonal:
    - Escalas, tonalidade maior;
    - Acordes maiores e menores;
    - Indicação de compasso;
    - Progressões harmónicas e cadências suspensivas e autênticas;
    - Melodia e frase;
    - Notas em linhas suplementares;
- Repertório atual.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. **Leituras rítmicas, solfejadas e entoadas**

   1.1. "Jeux de Rythme et Jeux de Clés", de Jean-Clément Jollet (pág. 21, ex. 13.1 e 13.2 [anexo 1])

   1.1.1. Identificar de compassos de leitura mais complexa;

   1.1.2. Ler repetida dos compassos identificados e subsequente leitura do exercício;

   1.1.3. Ler do mesmo exercício em clave de Fá (4.ª linha).

   1.2. "Carmen", de Georges Bizet (Prelúdio do 3.º acto) (anexo 2):

   1.2.1. Aquecimento vocal e contextualização tonal (Mib bemol maior)

   1.2.2. Entoação do solo de flauta transversal.

   1.2.2.1. Cantar sem acompanhamento

   1.2.2.2. Cantar com acompanhamento do piano

   1.2.3. Transcrever a segunda parte da melodia, uma oitava abaixo.

   1.2.4. Cantar a segunda parte da melodia;

   1.2.5. Ouvir do excerto musical.

   1.2.6. Harmonizar a melodia, compasso a compasso;

   1.2.7. Construção dos acordes da harmonia do tema e noutras tonalidades.

2. **"Never Be Alone", de Shawn Mendes:**

   2.1. Breve contextualização tonal (Sib maior);

   2.2. Ditado melódico-rítmico da introdução do tema (anexo 3):

   2.2.1. Ouvir do excerto para memorização;

   2.2.2. Cantar a melodia, com acompanhamento ao piano;

   2.2.3. Perguntar acerca de estruturas presentes no tema (tonalidade maior ou menor, indicação de compasso e número de frases);

   2.2.4. Escrever a melodia;

RECURSOS E FONTES

- Faixas de áudio:
  a) Prelúdio do 3.º ato, "Carmen", de Bizet
  b) "Never Be Alone", de Shawn Mendes;
- Partituras editadas:
  a) "Carmen", de Bizet
  b) "Never Be Alone", de Shawn Mendes;
- Jollet, J.-C. (1984). Jeux de rythmes et jeux de clés 4. Formation Musicale Solfège. (pág. 21, ex. 13.1 e 13.2)

AVALIAÇÃO

Observação direta do desempenho dos alunos, em grupo e individualmente, de forma a perceber se os objetivos da aula foram atingidos.

Assinatura do Professor Cooperante

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 8

REFLEXÃO

A aula correu com normalidade. Faltaram 6 alunos, o que tornou a aula consideravelmente mais fácil de lecionar. Ainda assim, a turma conseguiu superar o nível de poluição sonora a que já me tenho vindo a acostumar. Notou-se que estavam mais relaxados, o que se revelou bom nalguns aspetos, menos bom noutros.

Decidi dar enfâse às leituras começando exatamente pelas mesmas. Os alunos têm algumas dificuldades de leitura em células rítmicas que já deveriam estar bem assimiladas há algum tempo. No entanto, o evitarem a leitura precipitada dos exercícios, como lhes indiquei na aula anterior, pareceu surtir alguns efeitos nalguns alunos. Tercinas e síncopas continuam a ser um problema para maior parte dos alunos.

Os exercícios de contextualização tonal parecem ajudar na posterior leitura entoada, especialmente se forem trabalhados os intervalos predominantes do excerto que vai ser lido. Não houve grandes problemas na entoação, tiveram uma prestação melhor do que eu estava à espera. Na transcrição de uma 8.ª abaixo da segunda parte do solo de flauta reparei que alguns dos alunos estariam a contar as linhas suplementares para todas as notas, sem perceber que poderiam chagar lá através dos intervalos entre notas e do contorno melódico. Quando lhes expliquei o descrito fiquei com a impressão de que ficou entendido.

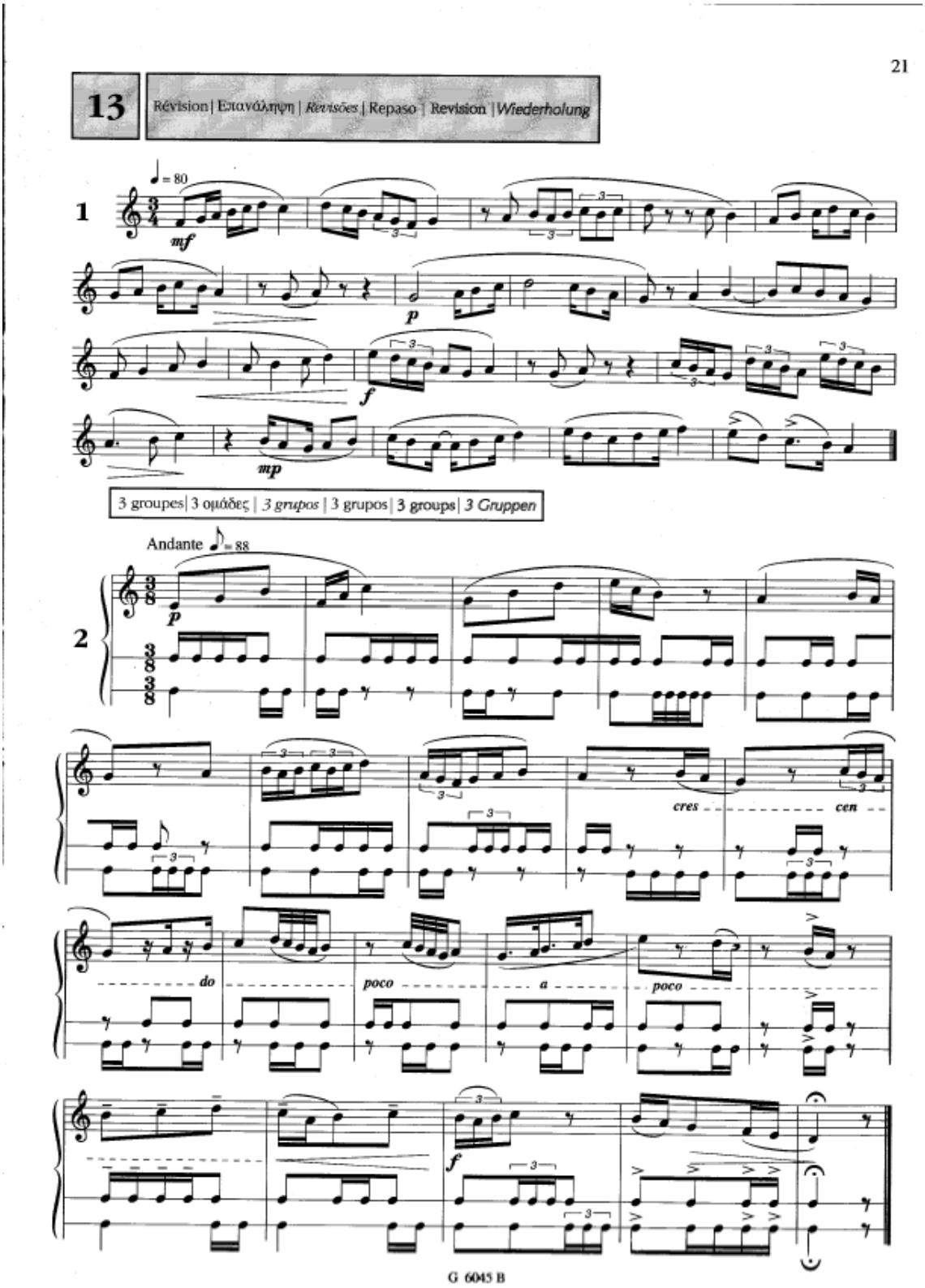
No último exercício, utilizei um tema do Shawn Mendes para o ditado melódico-rítmico o que despertou interesse nalguns alunos, outros riram-se em jeito de gozo amigável. Apesar de o Shawn Mendes ter sido um dos artistas mais escolhidos no questionário feito aos alunos, a preferência pela sua música não é unânime como seria de esperar. Mesmo assim não impediu que o exercício corresse com normalidade.

Diria que a aula correu bastante bem, apesar de não ter tido tempo para abordar a dimensão harmónica. Os alunos pareciam relaxados e à vontade com a minha presença. Isso foi particularmente notável na forma como faziam perguntas sobre o que estava a ser feito, mas também sobre o repertório e outros assuntos extracurriculares que, apesar de pouco terem a ver com a aula, ajudam a criar um ambiente confortável e aberto para mim e para os

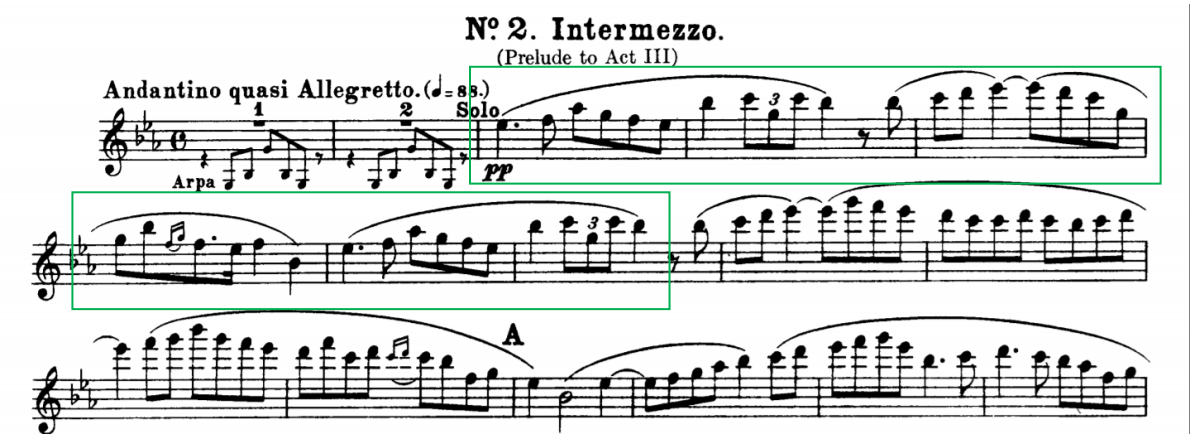
alunos. Foi um bom sentimento.

Anexos

Anexo 1 – Leituras rítmicas e solfejadas



Anexo 2 – Leitura entoada: “Carmen”, de Bizet – Prelúdio do 3.º acto



Anexo 3 – Melodia da introdução do tema “Never Be Alone”, de Shawn Mendes

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 9

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 8.º ano / 4.º grau **Data:** 04/02/19 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 35 **Número de alunos:** 15 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS

- Operacionalizar conteúdos da teoria musical;
- Desenvolver a capacidade da memorização, imitação e escrita rítmica e melódico-rítmica;
- Desenvolver capacidade de leitura rítmica e rítmico-melódica;
- Desenvolver capacidade de identificação harmónica;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estruturas musicais do sistema tonal:
  - Escalas, tonalidade maior e menor;
  - Acordes maiores e menores;
  - Progressões harmónicas e cadências suspensivas e autênticas;
  - Melodia e frase;
- Repertório atual.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. **Leituras rítmicas, solfejadas e entoadas:**

   1.1. "Jeux de Rythme et Jeux de Clés", de Jean-Clément Jollet (p.21, ex. 13.2 ; p.28. ex. 19.1 e19.2 [anexo 1])

   1.1.1. Ler em conjunto, com divisão da turma em 3 grupos;

   1.2. "A New Approach to Sight Singing", de Berkowitz, Fontrier & Kraft (p. 21, ex. 108, p.108, ex. 7 e p.109

ex. 16 [anexo 2]**)**

1.2.1. Aquecimento vocal e contextualização tonal (Fá maior [ex. 109, 7] e Ré menor [ex. 16]);

1.2.2. Leitura entoada a uma voz (ex. 108)

1.2.2.1. Entoar em conjunto;

1.2.3. Leituras entoadas a duas vozes (ex. 7 e 16)

1.2.3.1. Entoar de cada voz individualmente, com acompanhamento ao piano;

1.2.3.2. Entoar a duas vozes, dom a turma dividida ao meio;

2. Ditados de funções tonais (Fá maior):

2.1. Identificação de funções tonais, oralmente e em conjunto;

2.1.1. Relembrar o acorde de 7.ª da dominante;

2.1.2. Cantar acordes das funções tonais tocadas;

2.2. Identificar da função tonal dos acordes tocados;

3. Ditado melódico-rítmico – "Havana", de Camila Cabello (anexo 3):

3.1. Ouvir o excerto musical para memorização;

3.2. Cantar a melodia do tema;

3.3. Escrever a primeira frase da melodia;

3.4. Repetir 3.1 e 3.2 para as seguintes duas frases;

3.5. Cantar o tema na íntegra;

RECURSOS E FONTES

- Faixas de áudio de "Havana", de Camila Cabello;
- Partitura editada de "Havana", de Camila Cabello;
- Jollet, J.-C. (1984). Jeux de rythmes et jeux de clés 4. Formation Musicale Solfège.
- Berkowitz, S., Fontrier, G., & Kraft, L. (2006). A New Approach to Sight Singing. Music Educators Journal, 46(6), 75. https://doi.org/10.2307/3389405

AVALIAÇÃO

Observação direta do desempenho dos alunos, em grupo e individualmente, de forma a perceber se os objetivos da aula foram atingidos.

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 9

REFLEXÃO

Ao contrário da aula anterior, estiveram presentes todos os alunos. Consequentemente, o nível de poluição sonora revelou-se elevado, constante e, em alguns momentos, completamente contraproducentes.

Os alunos continuam a mostrar falta de estratégia na abordagem das leituras e, não sei se por desatenção, dificuldade em ler até as células rítmicas mais simples. Nas últimas aulas tenho insistido nas leituras e, de facto, consigo observar algumas melhorias nalguns alunos, mas outros simplesmente não evoluem.

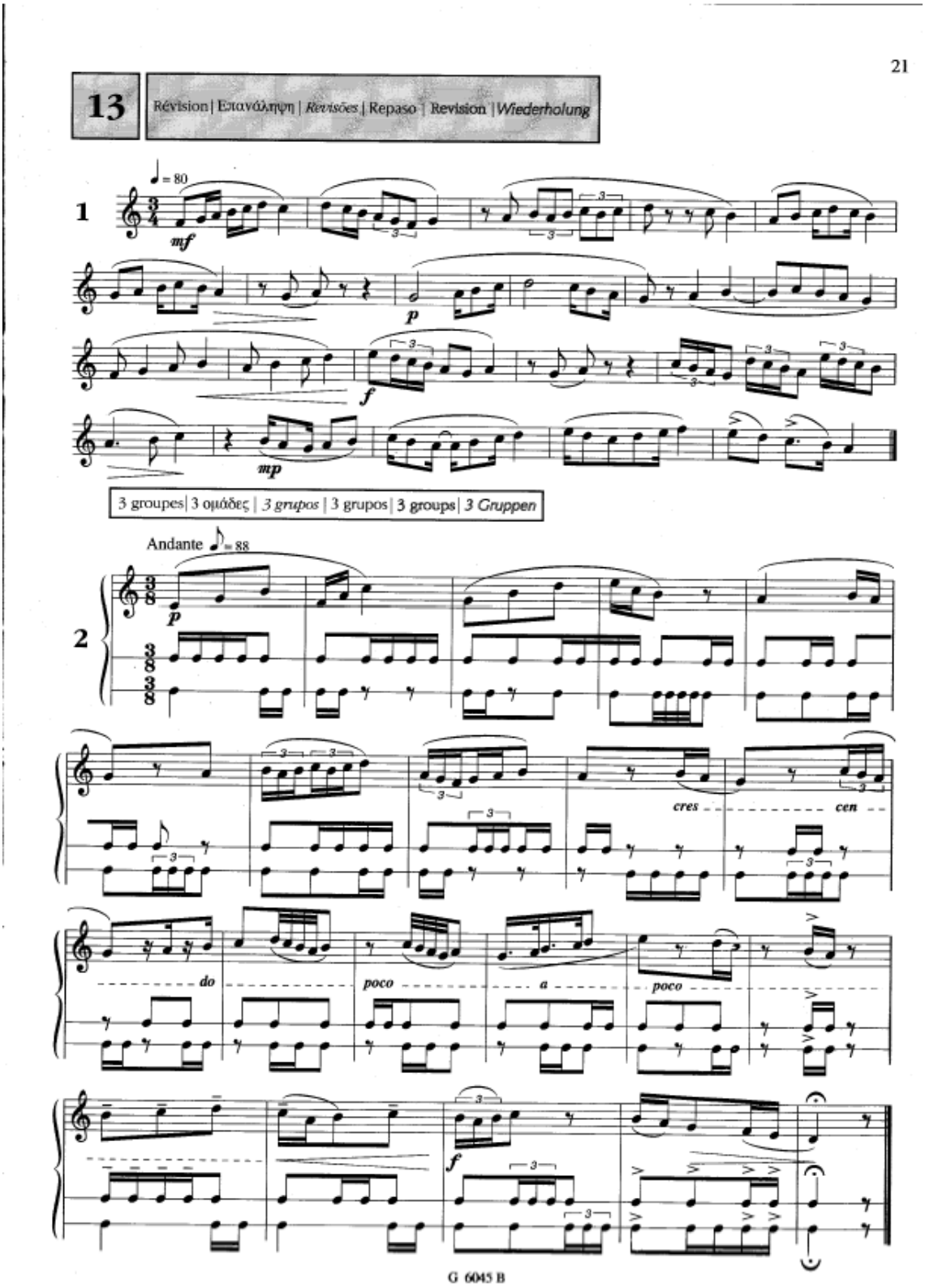
Na preparação das entoações polifónicas, além dos exercícios de aquecimento e contextualização vocal comuns que tenho vindo a fazer, utilizei um pequeno software simples que mostra os números que carrego no teclado, no projetor/na televisão. O objetivo é que os alunos, tendo-lhes sido dada a nota da tónica, cantem o grau da escala correspondente ao número que aparece no ecrã. Foi uma experiência bastante positiva, os alunos pareceram motivados e até mais dispostos a realizar o exercício. No entanto, notei algo um pouco preocupante, quando no ecrã apareceram os números 1, 3 e 5, sucessivamente os alunos cantaram mal os graus pretendidos. Não se tratou de desafinação, mas sim de notas erradas. O facto de não associarem os números 1, 3 e 5 ao acorde da tónica, que é, maior parte das vezes, uma referência no campo tonal, pareceu-me um pouco estranho.

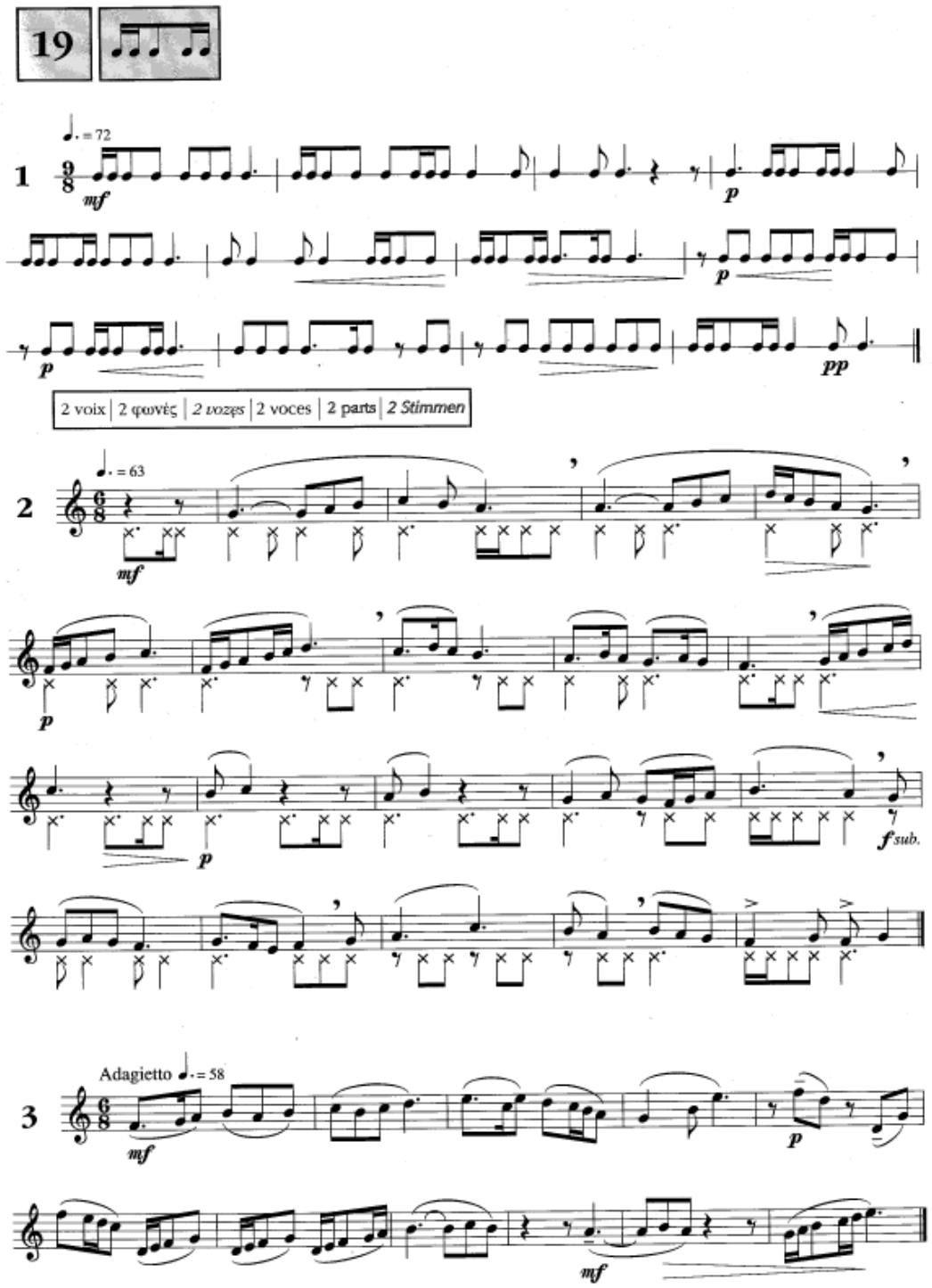
As entoações a duas vozes, que uma das alunas, em jeito de brincadeira, classificou como “de primeiro grau”, saíram francamente mal, tendo em conta o grau que frequentam. Graus conjuntos e saltos de 3.as e 5.as perfeitas não deveriam ser um problema.

O resto da aula correu com normalidade, mas constantemente interrompida por aumentos exponenciais de “barulho”.

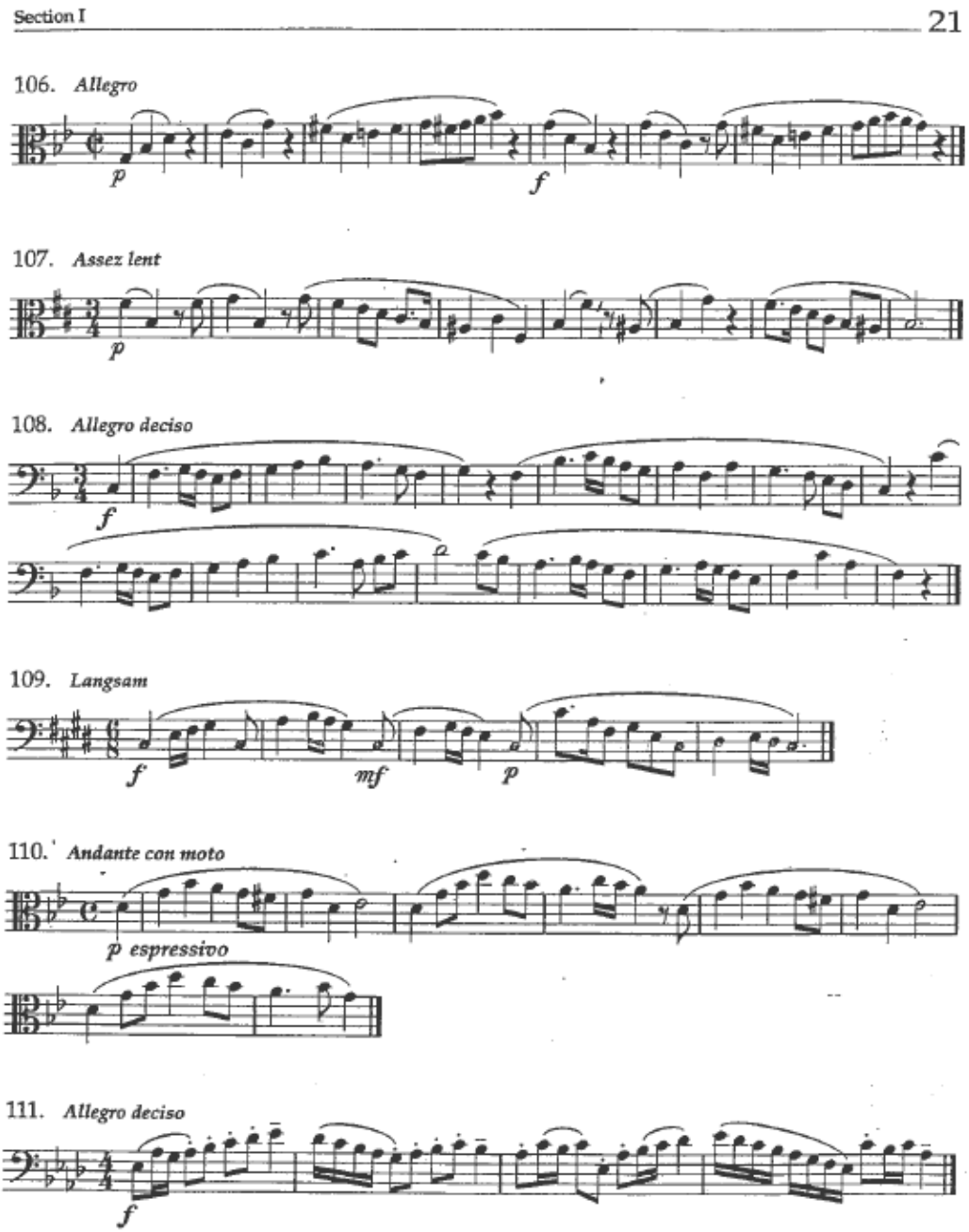
Anexos

Anexo 1 – Leituras rítmicas e solfejadas



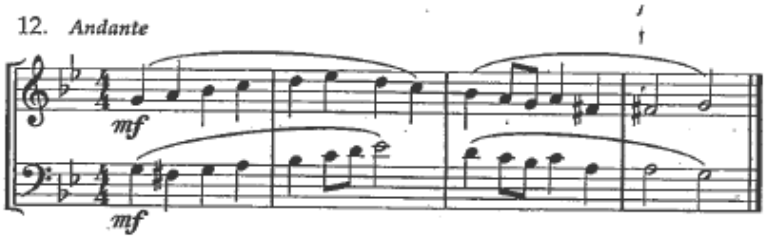

19
1
= 72
mf
p
p
p
pp
2 voix | 2 φωνές | 2 vozes | 2 voces | 2 parts | 2 Stimmen
2
= 63
mf
p
p
f sub.
3
Adagietto = 58
mf
p
mf

Anexo 2 – Leituras entoadas

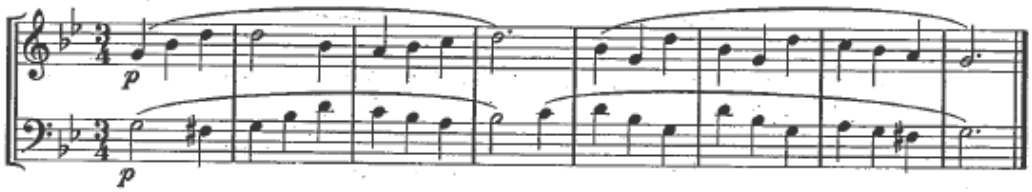


11. *Allegretto*

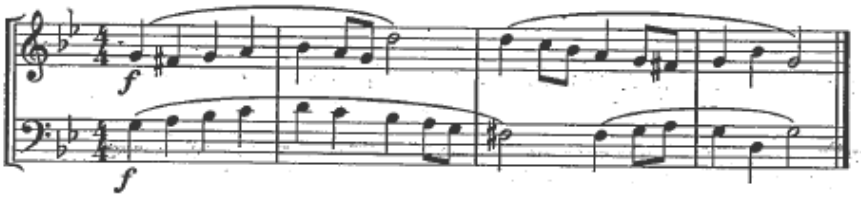
12. *Andante*



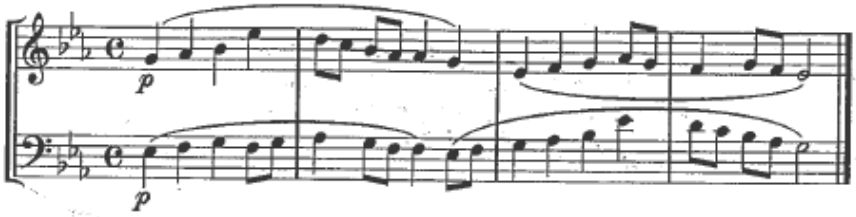
13. *Allegretto*



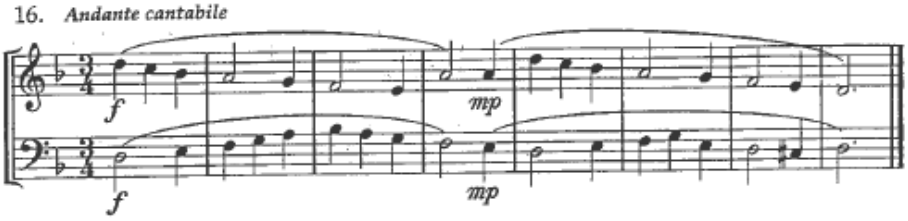
14. *Moderato con moto*



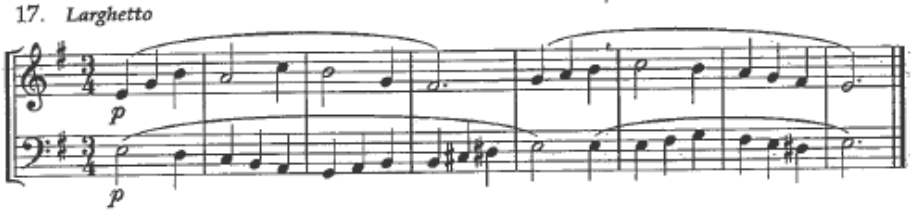
15. *Andante*



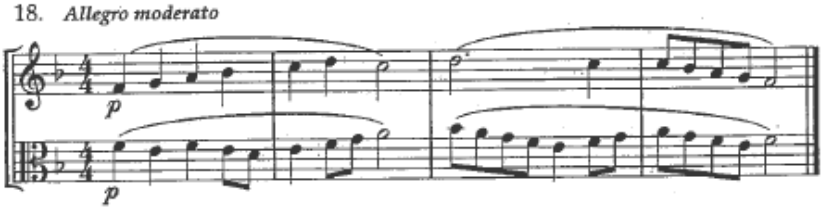
16. *Andante cantabile*



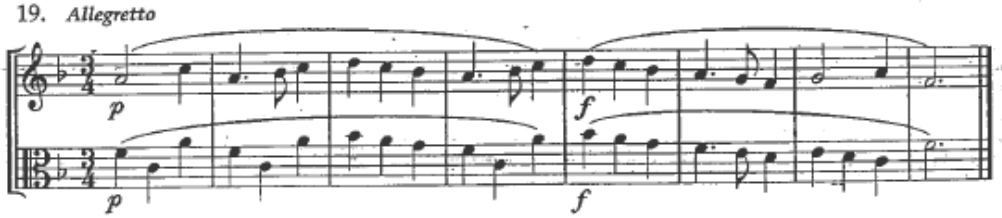
17. *Larghetto*



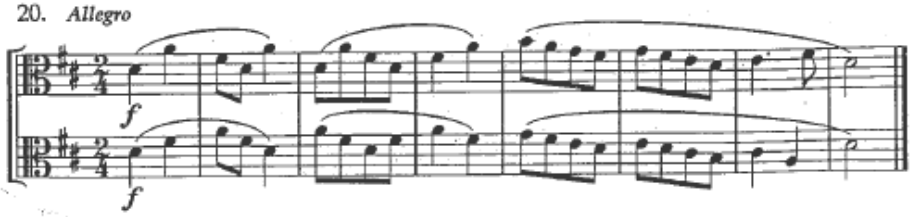
18. *Allegro moderato*



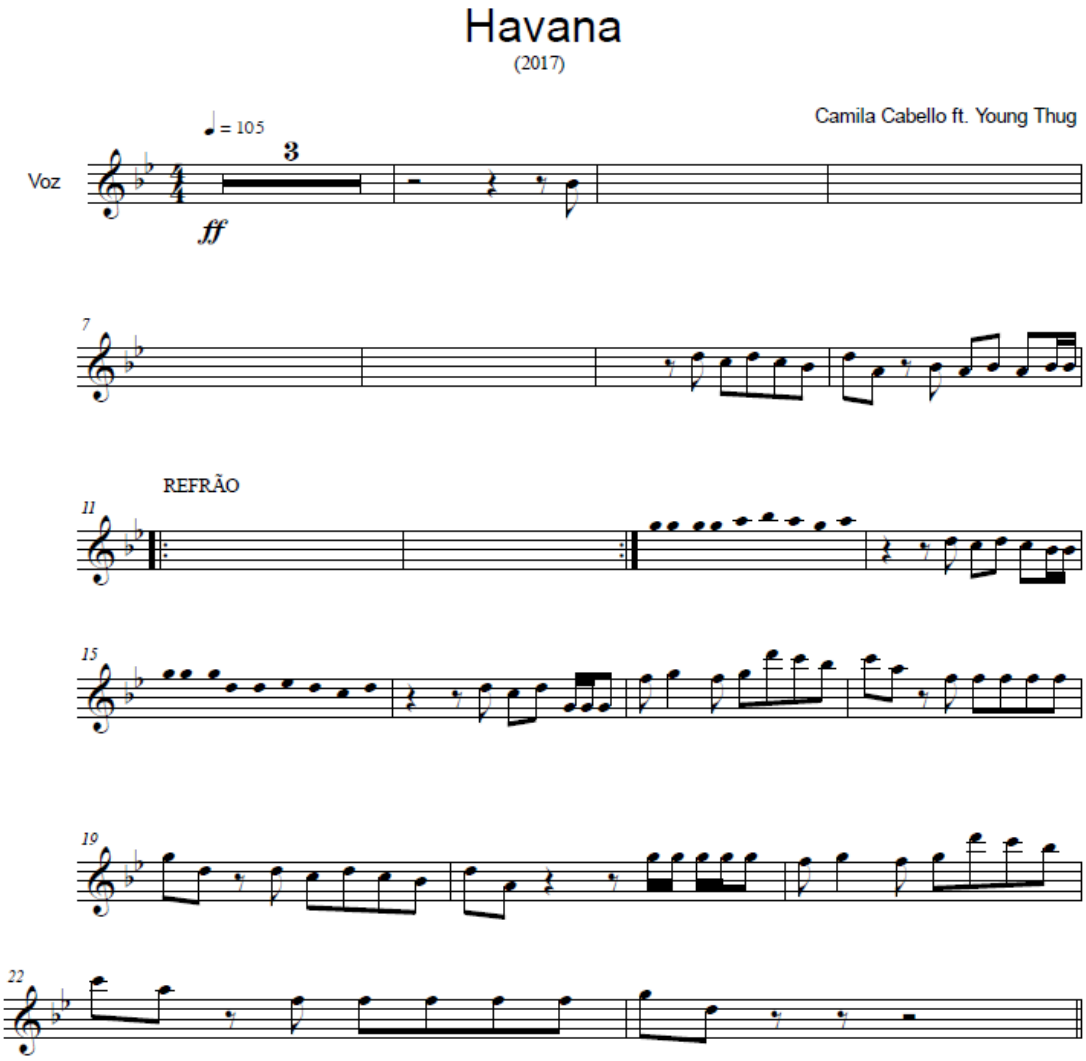
19. *Allegretto*



20. *Allegro*

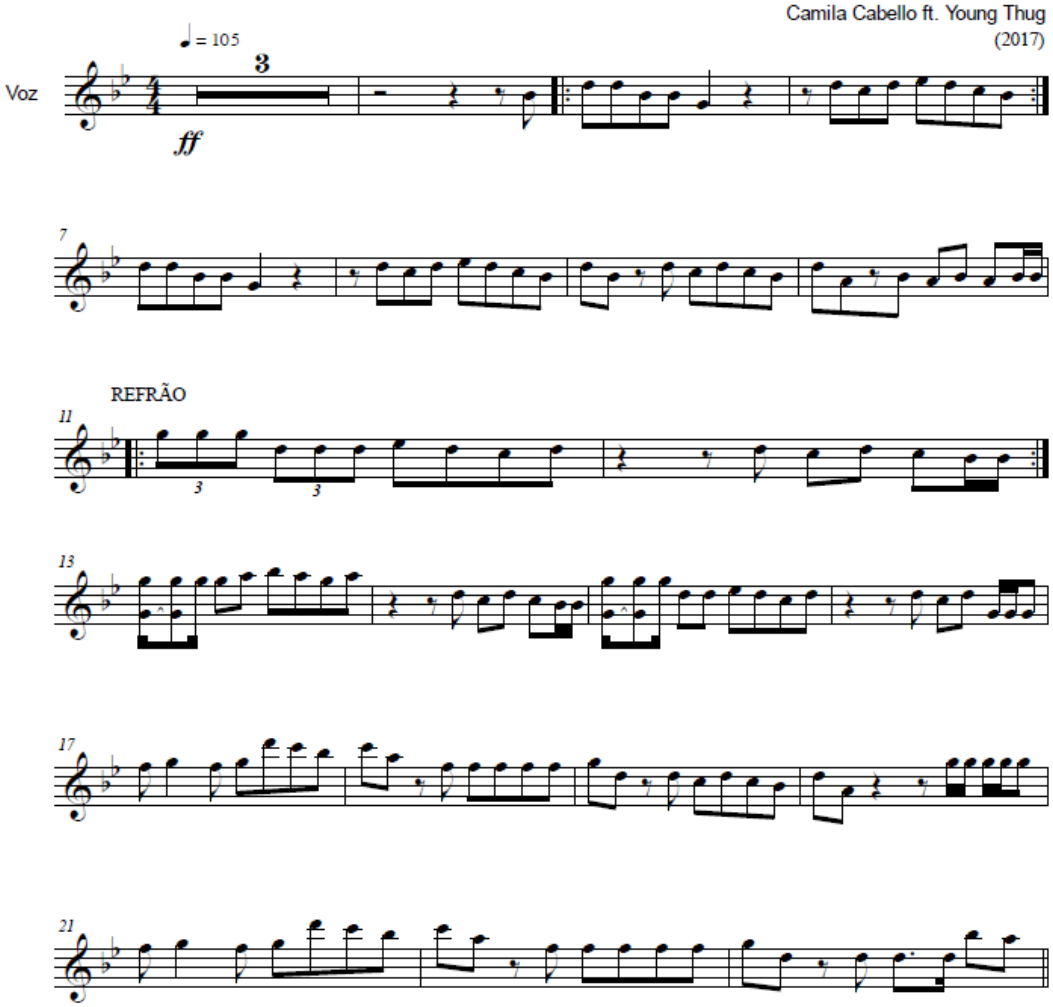


Anexo 3 – Ditado melódico-rítmico: “Havana”, de Camila Cabello



Havana

Camila Cabello ft. Young Thug
(2017)



P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 10

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 8.º ano / 4.º grau **Data:** 11/02/19 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 37 **Número de alunos:** 15 **Regime de frequência:** Articulado
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS

- Operacionalizar conteúdos da teoria musical;
- Desenvolver a capacidade da memorização, imitação e escrita rítmica;
- Desenvolver capacidade de leitura rítmica e rítmico-melódica, mono e polifónica;
- Desenvolver a capacidade de escrita de acordes de 7.ª da dominante em várias tonalidades;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estruturas musicais do sistema tonal:
  - Escalas, tonalidade maior e menor;
  - Acordes maiores e menores;
  - Padrões rítmicos;
  - Melodia e frase;
  - Acorde de 7.ª da dominante
- Bateria (instrumento)
- Repertório do âmbito das músicas populares e do repertório erudito.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. **Correção do Trabalho de Casa – Segunda parte do ditado melódico-rítmico da aula anterior**
2. **Leituras rítmicas, solfejadas e entoadas:**

2.1. "Jeux de Rythme et Jeux de Clés", de Jean-Clément Jollet (p. 28, ex. 19.1 e 19.2 [anexo 1])

2.1.1. Relembrar e consolidar o exercício lido na aula anterior e abordar o seguinte;

2.2. "Music for Sight Singing", de Ottman & Rogers (p.169, ex.12.11, 12.12 e 12.13 [anexo 2])

2.2.1. Breve aquecimento vocal e contextualização tonal para cada exercício (Sib maior, Ré maior e Sol maior, respetivamente)

2.2.2. Exercício 12.1:

2.2.2.1. Entoar a melodia na sua totalidade em conjunto até estar interiorizada;

2.2.2.2. Dividir a turma em três e cantar em cânone;

2.2.3. Exercícios 12.2 e 12.3:

2.2.3.1. Entoar a melodia na sua totalidade, em conjunto, com acompanhamento harmónico ao piano;

3. Ditado rítmico a várias vozes – Padrões de bateria básicos, característicos da música popular (anexo 3)**:**

3.1.1. Breve introdução aos instrumentos de percussão que constituem uma bateria

3.1.2. Ouvir o excerto musical de "New Light", de John Mayer;

3.1.2.1. Identificar as vozes da bateria em utilização;

3.1.2.2. Isolar as vozes e escrevê-las;

3.1.3. Ouvir o excerto musical de "Era uma vez", de Diogo Piçarra;

3.1.3.1. Repetir o mesmo processo;

3.1.4. Ouvir o excerto musical de "Wow.", de Post Malone;

3.1.4.1. Repetir o mesmo processo;

3.1.5. Ouvir o excerto musical de "Don't Stop Me Now", de Queen;

3.1.5.1. Repetir o mesmo processo;

4. Construção de acordes de 7.ª da dominante

4.1. Resolver o exercício individualmente e corrigir em conjunto;

RECURSOS E FONTES

- Faixas de áudio :
  a) "New Light", de John Mayer
  b) "Era uma Vez", de Diogo Piçarra
  c) "Wow." de Post Malone;
- Partiuras editadas da parte de bateria dos temas referidos;
- Jollet, J.-C. (1984). Jeux de rythmes et jeux de clés 4. Formation Musicale Solfège.
- Ottman, R. W., & Rogers, N. (2011). Music For Sight Singing. New Jersey: Prentice Hall.

AVALIAÇÃO

Observação direta do desempenho dos alunos, em grupo e individualmente, de forma a perceber se os objetivos da aula foram atingidos.

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 10

A aula começou pela correção do trabalho de casa que consistia em terminar o ditado melódico-rítmico do tema "Havana", de Camila Cabello. Os compassos em questão têm uma variação rítmica em relação ao verso anterior e o objetivo era que os alunos, autonomamente se apercebessem dessa mudança (, em vez de). Infelizmente, grande parte dos alunos não terminou o ditado em casa e os que o fizeram não detetaram esta mudança. Ainda assim, com a minha ajuda os alunos acabaram por compreender o descrito, na correção em conjunto.

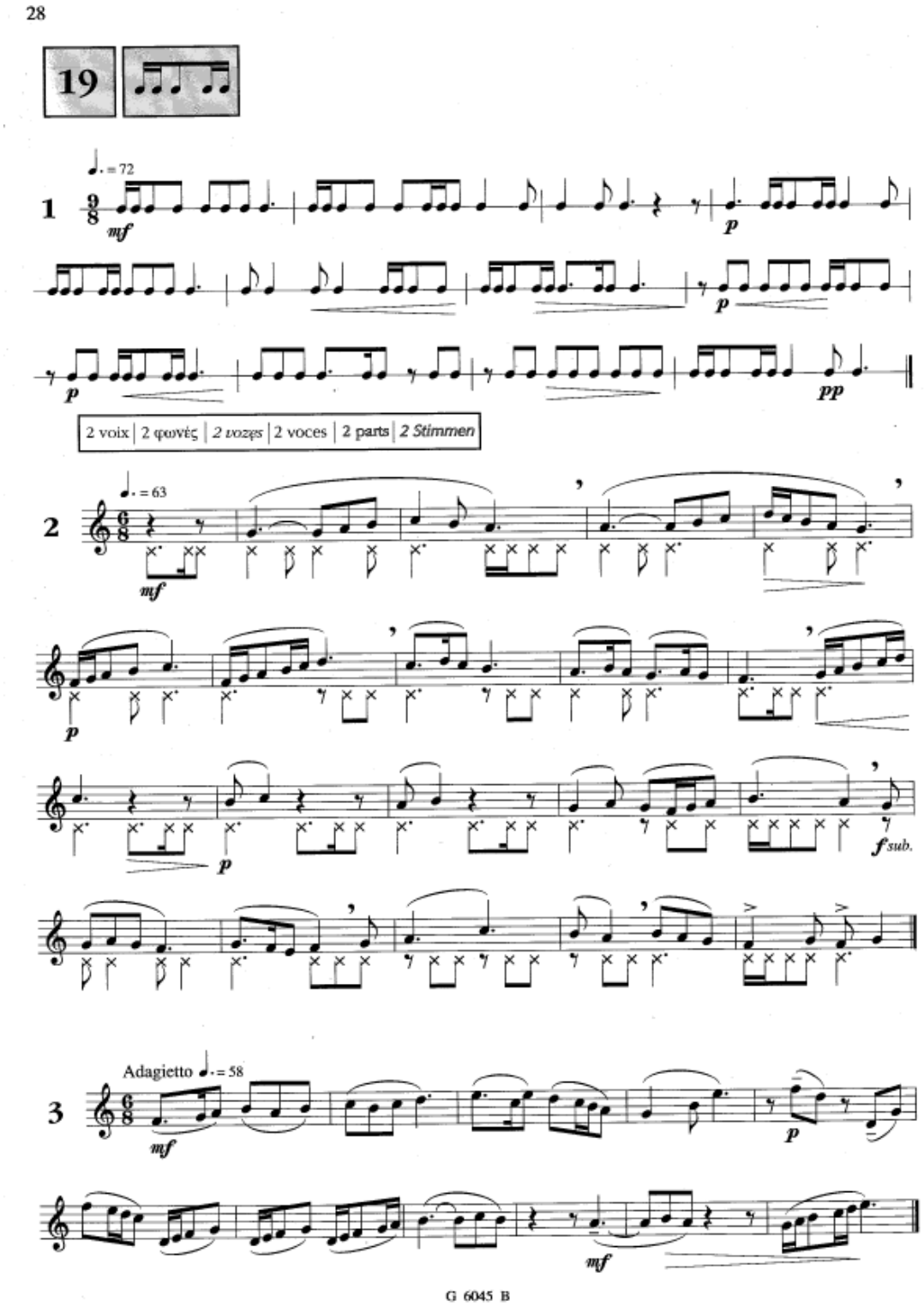
Os exercícios de leitura solfejada e rítmica correram com normalidade. Por vezes erram nas células rítmicas mais fáceis. A meu ver, deve-se predominantemente a leviandade da parte dos alunos. Decidi não gastar muito tempo a corrigir constantemente os erros e enviar para estudarem em casa. Nas leituras entoadas, o problema continua a ser o mesmo. A falta de concentração leva a que cantem notas erradas. O cânone foi difícil de ensaiar, mas com insistência chegaram lá. Nas seguintes leituras, com acompanhamento ao piano, infelizmente, tive de elevar a minha voz mais do que o costume. Achei absolutamente ridículo que não conseguissem cantar uma música por graus conjuntos e saltos de 3.ª e fiz questão de lhes passar esse sentimento. Pareceu "acordá-los" um pouco, porque de seguida cantaram a melodia quase sem erros. Enviei a última entoação para estudarem em casa, de outra forma não teria tempo de realizar as outras atividades. Mesmo assim, esta fase da aula demorou bastante mais do que estava à espera.

Na última parte da aula experimentei um formato diferente para um exercício comum na Formação Musical - ditado rítmico a várias vozes de padrões de bateria. Depois de uma breve introdução do instrumento e dos seus componentes, que os alunos reconheceram com alguma facilidade, realizei dois dos três ditados planeados com músicas de artistas referidos pelos alunos no questionário. Os alunos mostraram-se entusiasmados e envolvidos na atividade. Sinto-me bastante à vontade para declarar que foi uma experiência de sucesso. O mais satisfatório foi o percetível entusiasmo do aluno Z, que já referi por razões menos boas, em realizar esta atividade e terminá-la em casa. Não existe mesmo uma fórmula que sirva

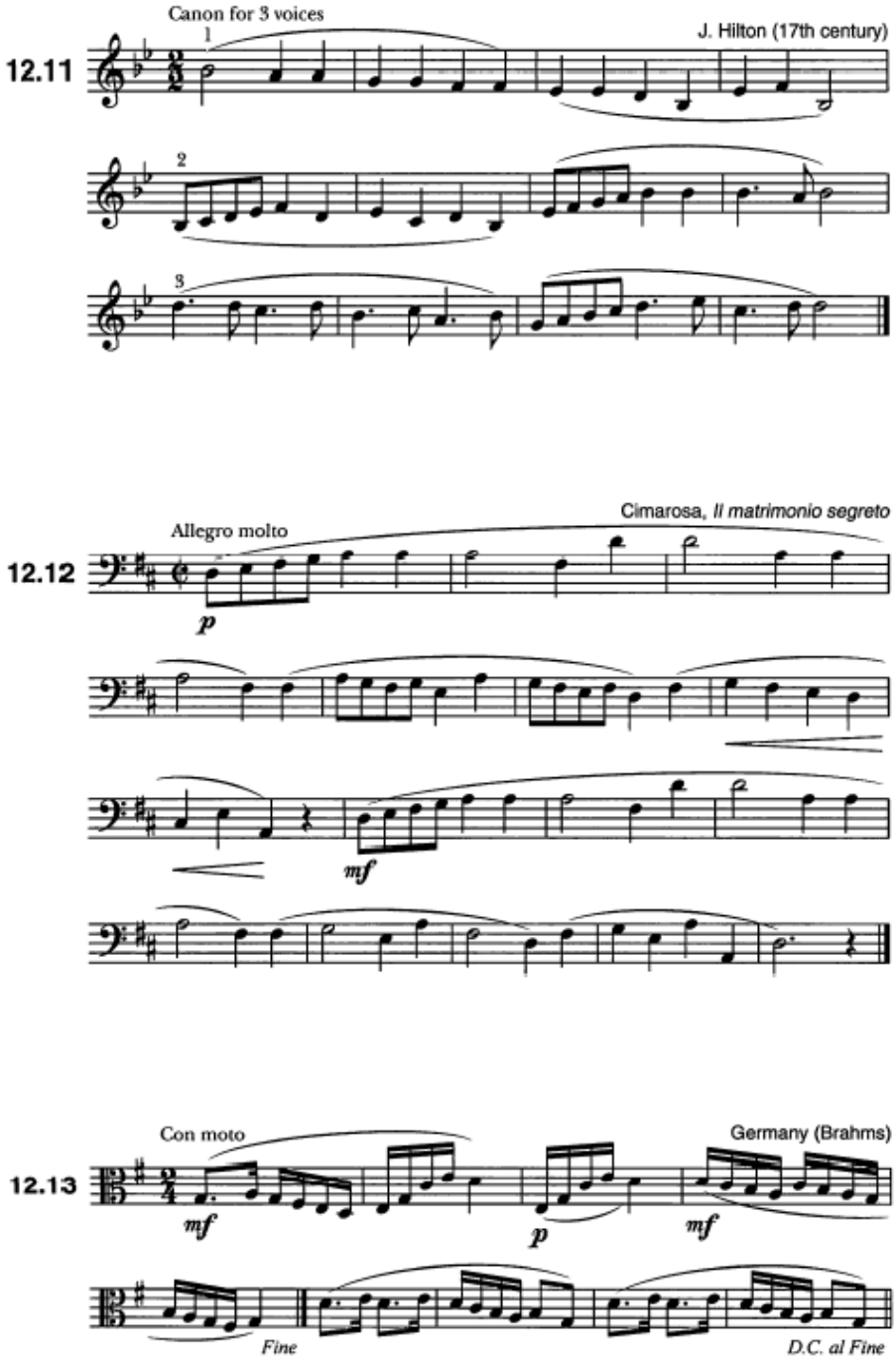
para todos os alunos e busca por estratégias que realmente conectem com os alunos é constante. Quando conseguimos, é sem dúvida satisfatório.

Anexos

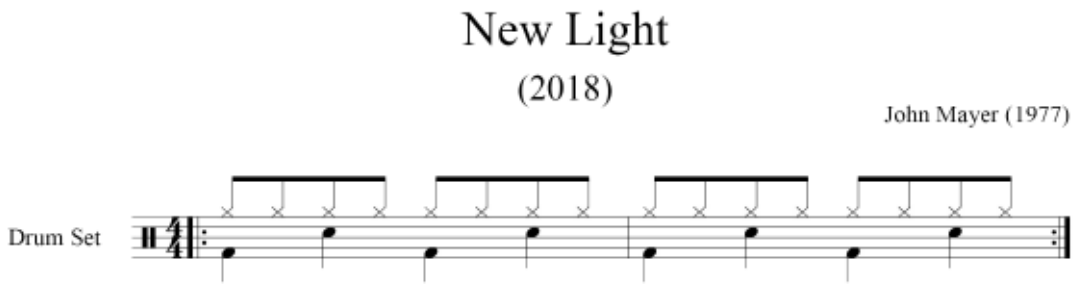
Anexo 1 – Leituras rítmicas e solfejadas

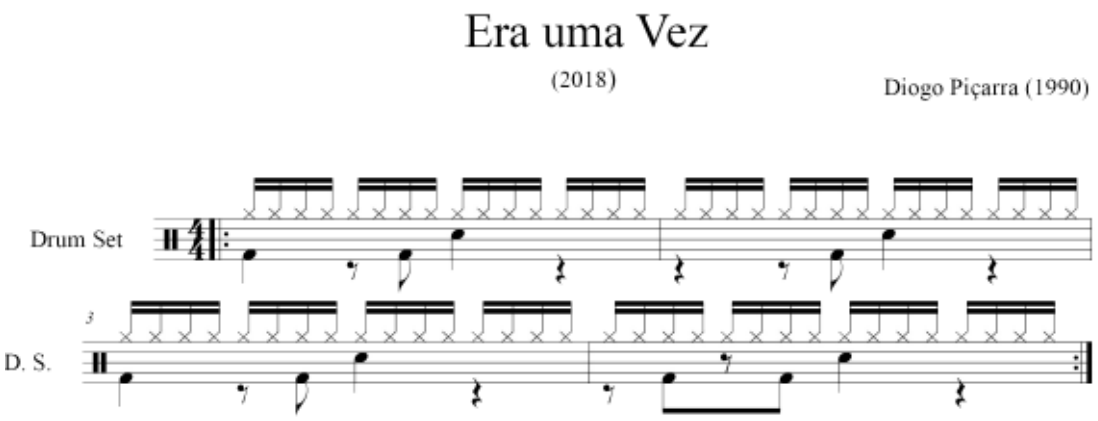


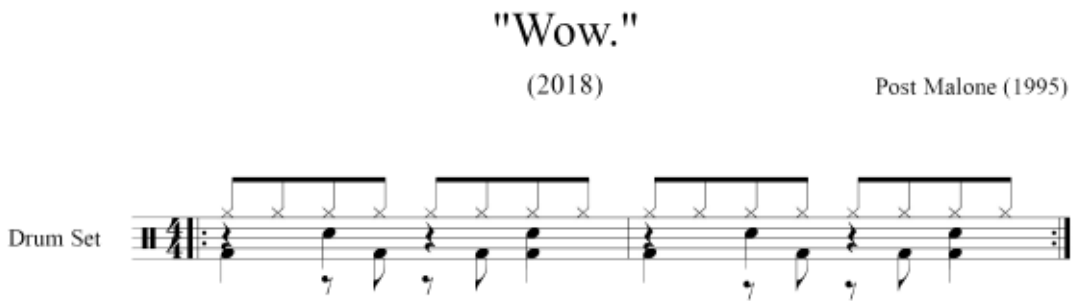
Anexo 2 – Leituras entoadas



Anexo 3 – Padrões de bateria



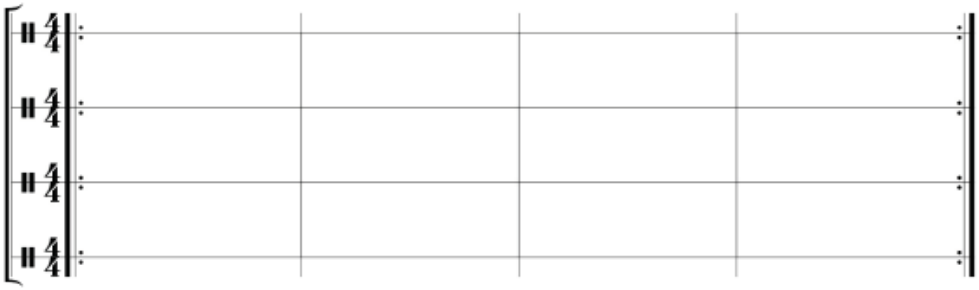




New Light

(2018)

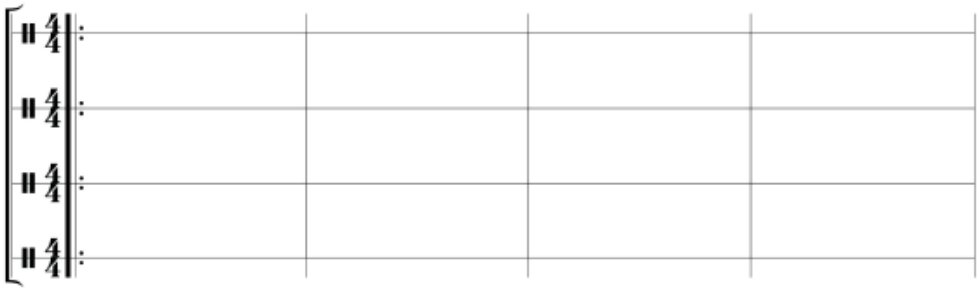
John Mayer (1977)

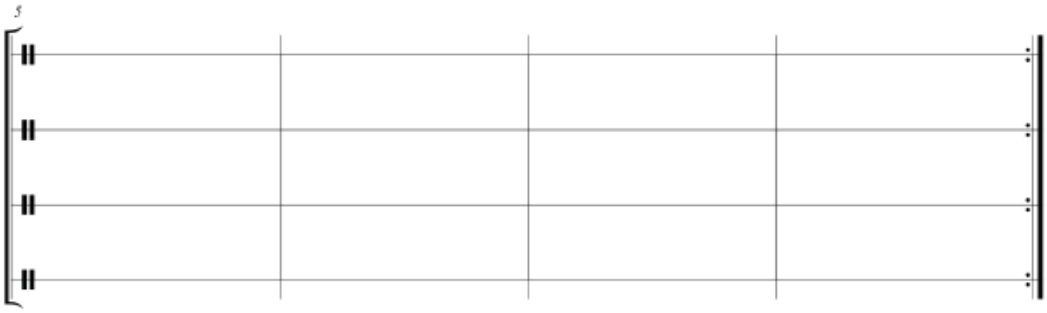


Era Uma Vez

(2018)

Diogo Piçarra (1990)





ANEXO VIII – PLANIFICAÇÕES DE AULA (10.º ANO)

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 1

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 10.º ano / 6.º grau **Data:** 14/01/19 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 22 **Número de alunos:** 3 **Regime de frequência:** Misto
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

- Desenvolver a capacidade de leitura rítmica;
- Desenvolver a perceção da estrutura de uma peça para várias vozes;
- Desenvolver a capacidade interpretativa de uma peça, no que diz respeito a dinâmicas e acentuações;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estruturas musicais tonais:
  - Forma musical: Fuga
  - Ritmo em compasso simples e composto;

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. **"Fuguing by Doing", de Harold Owen:**

   1.1. Audição de uma gravação da obra (https://www.youtube.com/watch?v=n_8A0f1Uux8);

   1.2. Leitura da peça sem letra, uma voz de cada vez, para compreensão das frases da obra;

   1.3. Leitura das várias vozes em simultâneo;

   1.4. Introduzir a letra em cada uma das vozes;

   1.5. Análise das indicações de dinâmicas e sinais de acentuação;

1.6. Leitura por partes, com todos os seus elementos musicais;

1.7. Leitura da peça, na integra;

2. Leituras rítmicas e solfejadas

2.1. Jeux de Rythme et Jeux de Clés 5 (pág. 30, ex. 17.1 e 17.2)

2.1.1. Ler em conjunto ;

2.1.2. Ler repetidamente as passagens mais complexas;

RECURSOS E FONTES

- Partituras:
  a) "Fuguing by Doing", de Harold Owen, retirado do livro "Modal and Tonal Counterpoint From-Josquin to Stravinsky"
- Video de uma interpretação de "Fuguing by Doing", de Harold Owen (https://www.youtube.com/watch?v=n_8A0f1Uux8);
- Jollet, J.-C. (1984). Jeux de rythmes et jeux de clés 5. Formation Musicale Solfège.

AVALIAÇÃO

Observação direta e questões aos alunos, em grupo e individualmente, de forma a perceber se os objetivos da aula foram atingidos.

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº1

REFLEXÃO

Esta foi a primeira aula a lecionar do 10.º ano (6.º grau). Foi me proposto que continuasse o trabalho começado pelo professor cooperante nas semanas anteriores. Os alunos terão, neste período avaliações orais com presença de um júri de Formação Musical, além de uma apresentação performativa da peça que está a ser trabalhada ("Fuguing by Doing", de Harold Owen).

Nesta aula apenas estiveram presentes dois alunos (alunos A e B). Como já descrevi anteriormente, os alunos desta turma têm níveis de conhecimento bastante díspares e esta aula serviu, também, como forma de aferir esse facto. Enquanto a interpretação da peça referida acima correu com normalidade e com fluidez, as leituras propostas - que são abaixo do nível suposto da turma – revelaram-se difíceis para o aluno A. O aluno B consegui realizá-las com facilidade.

Será, certamente, um desafio equilibrar a complexidade dos exercícios, desafios e tarefas que irei propor à turma. Será, certamente, um desafio equilibrar a complexidade dos exercícios, desafios e tarefas que irei propor à turma. Outra questão a ter em conta é a imprevisibilidade em relação à assiduidade do aluno C, bem como os constantes atrases, de 20 e 30 minutos do aluno B. Por razões alheias a mim, sei que só podem chegar àquela hora, por isso terei de planificar sempre para menos tempo do que os previstos 90 minutos.

Anexos

Anexo 1 – "Fuguing by Doing", de Harold Owen

CHAPTER

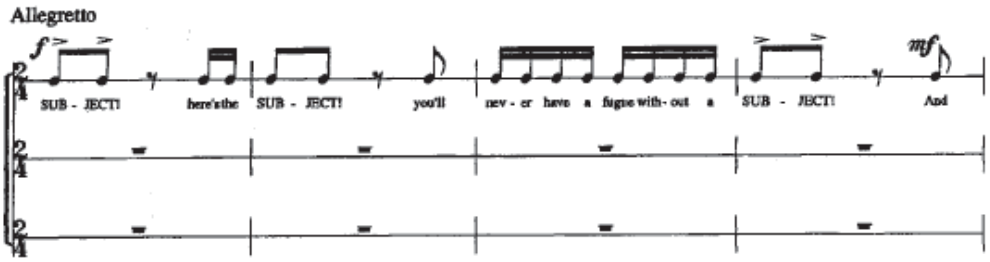
23

Fugue III

Development; Episodes; Contrapuntal Techniques and Devices; Stretto; Concluding Techniques

While the order of events in the exposition of a fugue is relatively predictable, what happens in the remainder of the fugue depends upon the nature of the subject, the general character of the fugue, and the composer's skill and imagination. Study and perform Examples 23-1 and 23-2 and those at the beginning of Chapter 20 as you discuss the questions which follow.

EX. 23-1 "Fuguing by Doing" by the author



250

5

noth-ing fits it bet-ter than a Coun - ter-sub - ject, Coun-ter-sub - ject, Coun-ter-sub - ject,

f SUB - JECT! here's the SUB - JECT! you'll nev - er have a fugue with-out a

9

like hand in glove. *p* Now coun-ter-point, now coun-ter-point; we'll

mf SUB - JECT! And noth-ing fits it bet-ter than a Coun - ter-sub - ject, Coun-ter-sub - ject,

f SUB - JECT! here's the SUB - JECT! you'll

13

fill in with some coun-ter point; syn - co - pa - tion at the

cresc.

Coun-ter-sub - ject, like hand in glove. More coun-ter-point, and

mf *cresc.* nev - er have a fugue with-out a SUB - JECT! And now that all have en-tered, you can see how we come to the

17

f ca - dence. *mp* with im - i - ta-tion, and lit - tle

f then the de - vel - op-ment comes next, *mp* and lit - tle mo-tives.

f end of the ex - po - si - tion. *mp* with im - i - ta-tion,

21

mo-tives from the A - gain! Coun-ter-sub - ject. Let's

SUB - JECT! here's the SUB - JECT! you'll nev - er have a fugue with - out a SUB - JECT!

A gain? Coun-ter - sub - ject? Let's have an - oth - er

25

cresc. have it, let's have it, and now in stret to. My turn now:

cresc. in se - quence, in se - quence. SUB - JECT! here's the SUB - JECT!

cresc. ep - i - sode, ep - i - sode. SUB - JECT! here's the SUB - JECT! you'll

29

SUB - JECT! here's the SUB - JECT! you'll nev - er have a fugue with - out a SUB - JECT! What the

you'll nev - er have a fugue with - out a SUB - JECT! (Some fil - ler) (Some coun - ter - point)

nev - er have a fugue with - out a SUB - JECT! If you like you can dou - ble the length of the notes of the

33

name of the game is... what we took from the book is... Aug - men -

SUB - JECT! here's the - SUB JECT! you'll

SUB - JECT! This en - tic - ing de - vice is... what we chose to com - pose is aug - men -

37

p *mf*

ta - tion, aug - men - ta - tion, aug - men - ta - tion. And fi - nal - ly we

nev - er have a fugue with - out a SUB - JECT! Syn - co -

p *mf*

ta - tion, aug - men - ta - tion, aug - men - ta - tion, aug - men - ta - tion.

41

cresc. *f*

give you, as a ver - y last it - er - a - tion, the SUB - JECT! here's the

cresc.

mf pa - tion, syn - co - pa - tion. Coun - ter - sub - ject,

cresc.

Ped - al point will bring our

45

ff

SUB - JECT! The pro - per way to end is with the SUB - JECT!

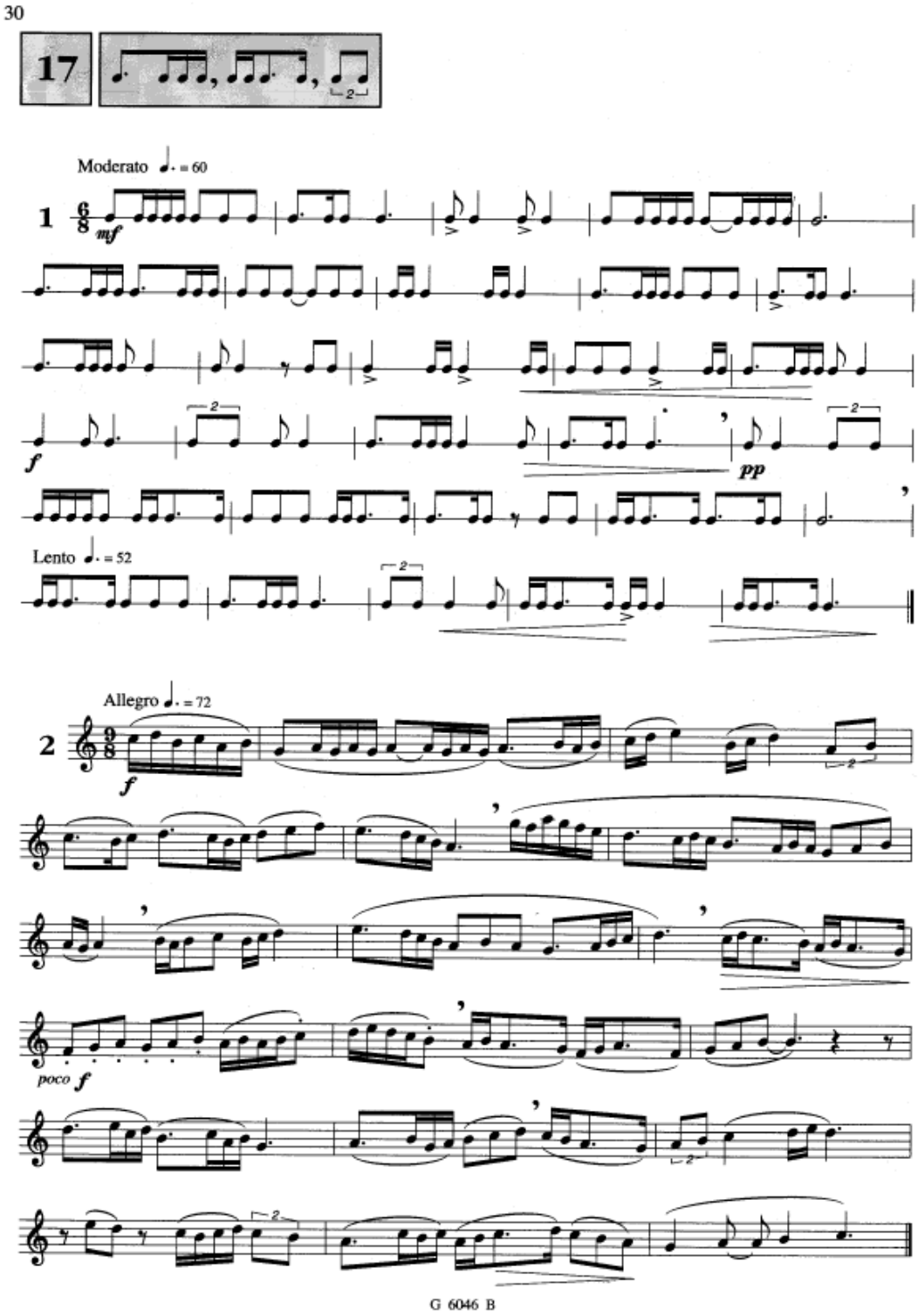
f *ff*

Coun - ter - sub - ject, like hand in glove as we come to the end. A - men.

f *ff*

fugue un - to its ul - ti - mate con - clu sion.

Anexo 2 – Leituras rítmicas e solfejadas



P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 2

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 10.º ano / 6.º grau **Data:** 21/01/19 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 23 **Número de alunos:** 3 **Regime de frequência:** Misto
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver a capacidade de leitura rítmica;
- Reforçar o entendimento acerca de estruturas harmónicas simples;
- Desenvolver a perceção da estrutura de uma peça para várias vozes;
- Desenvolver a capacidade interpretativa de uma peça, no que diz respeito a dinâmicas e acentuações;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estruturas musicais do sistema tonal:
  - Escalas, tonalidade maior;
  - Acordes maiores e menores;
  - Progressões harmónicas e cadências suspensivas e autênticas;
  - Melodia e frase;
  - Harmonia
- Forma musical - Fuga
- Ritmos em compasso simples e composto.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. **Sinfonia do Novo Mundo – II. Largo, de Antonín Dvořák** (anexo1)**:**

   1.1. Entoação da melodia do corne inglês;

   1.2. Harmonização da melodia

2. **"Fuguing by Doing", de Harold Owen** (anexo 2)**:**

   2.1. Leitura das várias vozes em simultâneo, com letra, dinâmicas e acentuações;

   2.2. Leitura repetida das passagens menos seguras;

3. **Leituras rítmicas e solfejadas**

   3.1. Dossier do 6.º grau (pág. 68)

   3.1.1. Ler em conjunto ;

   3.1.2. Ler repetidamente de passagens mais complexas;

RECURSOS E FONTES

- Partituras:
  a) "Fuguing by Doing", de Harold Owen, retirado do livro "Modal and Tonal Counterpoint From-Josquin to Stravinsky";
  b) Sinfonia do Novo Mundo – II. Largo, de Antonín Dvořák;
- Dossier do 6.º grau (pág. 68).

AVALIAÇÃO

Observação direta e questões aos alunos, em grupo e individualmente, de forma a perceber se os objetivos da aula foram atingidos.

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 2

REFLEXÃO

A aula nº2 correu como planeado. Prevendo algum atraso do aluno B. comecei por tirar algumas dúvidas do aluno A. Com a chegada do aluno B, operacionalizei a planificação. O aluno C não esteve presente.

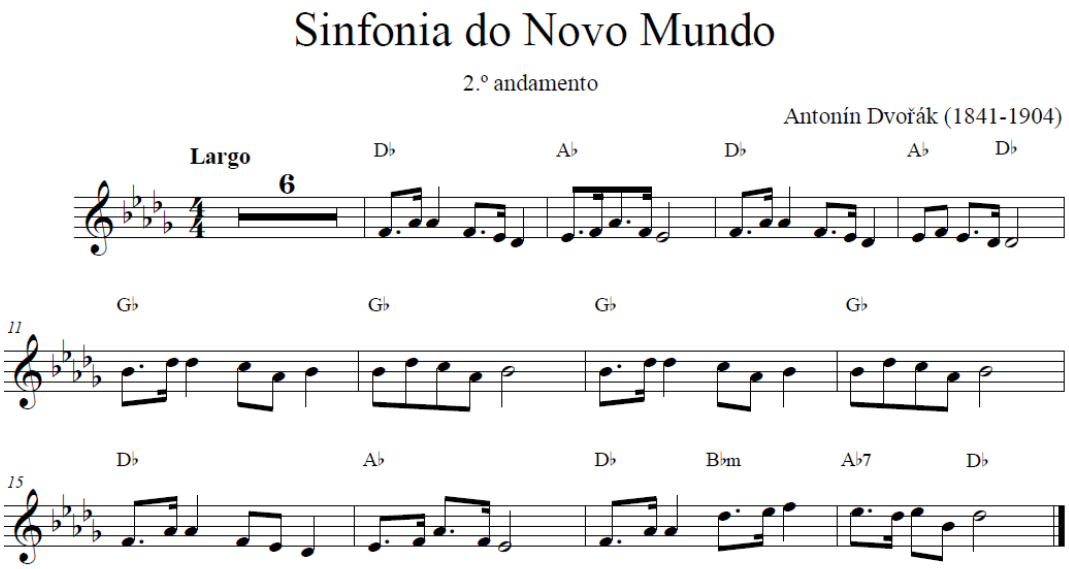
Penso que o primeiro exercício de entoação e harmonização correu bastante bem. Decidi usar uma melodia com a qual já tinham trabalhado anteriormente, num ditado melódico, para me focar na dimensão harmónica. Os dois alunos responderam bem e cantaram em simultâneo a melodia e uma segunda linha melódica de acompanhamento composta em grupo. Foi importante perceber que o aluno A conseguiu acompanhar com sucesso, às vezes respondendo mais rápido que o seu colega.

A peça que irão apresentar, "Fuguing by Doing", está a ficar gradualmente melhor e mais segura. Nota-se outra confiança em termos interpretativos nos alunos. O único problema é a ausência do aluno C, que vai atrasar um pouco o avanço da turma neste ponto, mas não será muito grave.

Quanto às leituras rítmicas a duas partes, realizadas no final da aula, penso que serão complexas demais para o aluno A. O aluno B também teve algumas dificuldades, mas nada que a repetição das passagens mais complexas não compusesse. No futuro, terei de trazer várias leituras com graus de dificuldade diferentes para incluir com sucesso o aluno A.

Anexos

Anexo 1 - Sinfonia do Novo Mundo – II. Largo, de Antonín Dvořák



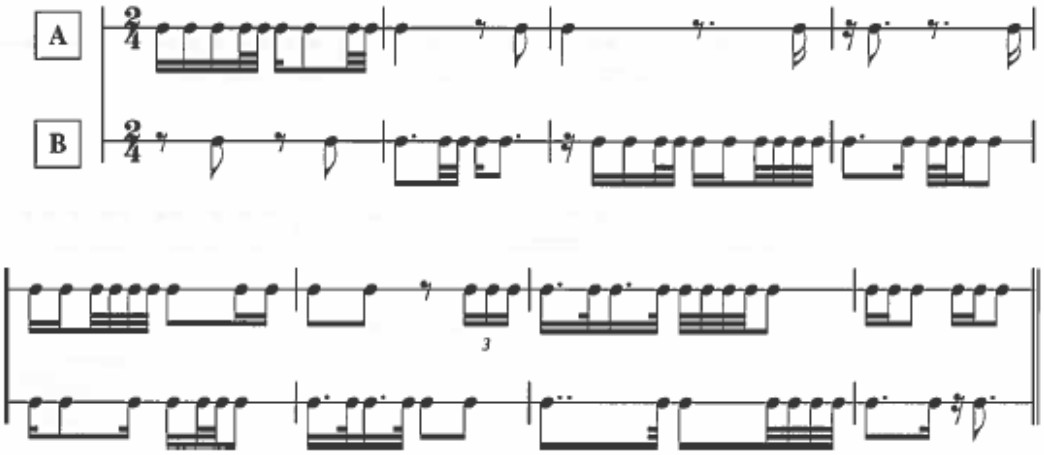
Anexo 2 – "Fuguing by Doing", de Harold Owen (ver Planificação nº1)

Anexo 3 – Leituras rítmicas

Lecture rythmique frappée

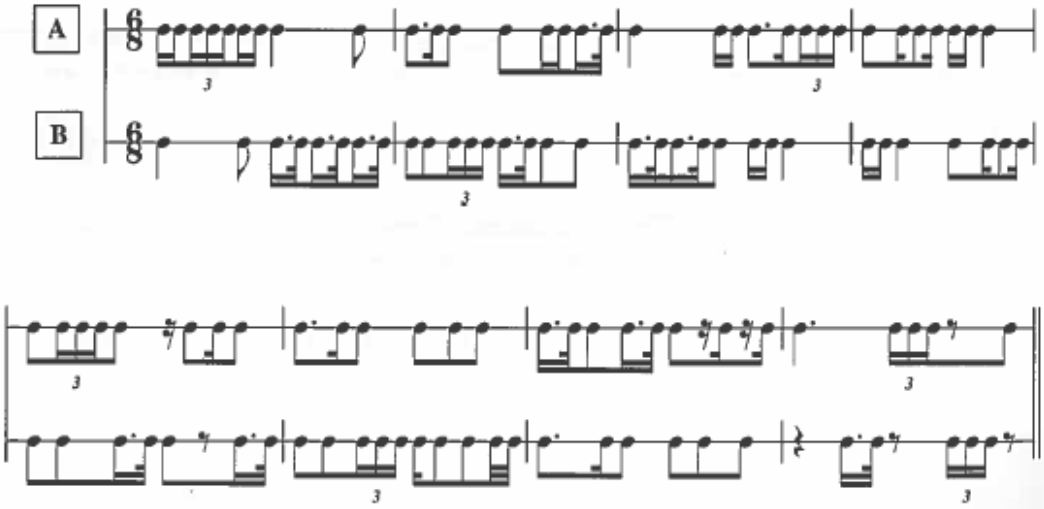
67 1. le CD joue la voix **A**. Frappe en même temps la voix **B**

68 2. le CD joue la voix **B**. Frappe en même temps la voix **A**



69 1. le CD joue la voix **A**. Frappe en même temps la voix **B**

70 2. le CD joue la voix **B**. Frappe en même temps la voix **A**



45

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 3

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 10.º ano / 6.º grau **Data:** 18/02/19 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 27 **Número de alunos:** 3 **Regime de frequência:** Misto
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver a capacidade de leitura rítmica com alternância de compasso e equivalências rítmicas;
- Desenvolver a capacidade de escrita em notação musical um conjunto de sons percecionados.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estruturas musicais do sistema tonal:
  - Escalas, tonalidade maior e menor;
  - Melodia e frase;
- Equivalências rítmicas e alternância de compasso;
- Repertório erudito;
- Transposição real e tonal.

P.PORTO

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. **Leituras rítmicas - p=p / t=t** (anexo 1)
   - **1.1.** Exercício 71 (Dossier, p.69) – alternância de compasso com parte igual a parte, a duas vozes;
     - 1.1.1. Explicar o conceito de "parte igual a parte";
     - 1.1.2. Ler a primeira e segunda vozes individualmente;
     - 1.1.3. Distribuir vozes pelos alunos e ler em conjunto.
   - **1.2.** Exercício 22.1 (Jeux du Rythmes et jeux de clés 6, p.32) – alternância de compasso com tempo igual a tempo;
     - 1.2.1. Explicar o conceito de "tempo igual a tempo" e "parte igual a tempo";
     - 1.2.2. Marcação da pulsação com uma mão e divisão do tempo com a outra para sentir as diferentes equivalências rítmicas;
     - 1.2.3. Ler o exercício por secções (por mudança de compasso);
     - 1.2.4. Ler o exercício na sua totalidade, em conjunto;
2. **Ditado melódico rítmico – Sinfonia nº8, 2.º andamento – Antonín Dvorak** (anexo 2):
   - **2.1.** Ouvir o excerto para memorização;
   - **2.2.** Cantar o excerto;
   - **2.3.** Escrever a melodia ouvida;

RECURSOS E FONTES

- Dossier do 6.º grau;
- Jollet, J.-C. (1984). Jeux de rythmes et jeux de clés 6. Formation Musicale Solfège.

AVALIAÇÃO

Observação direta e questões aos alunos, em grupo e individualmente, de forma a perceber se os objetivos da aula foram atingidos.

Assinatura do Professor Cooperante

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 3

REFLEXÃO

A aula correu com normalidade e apenas pretendo debruçar-me sobre dois aspetos que não são acontecimentos novos. Em primeiro lugar, aluno C voltou a faltar, ficando a turma reduzida a 2 alunos – o aluno A que, apesar de ter evoluído um pouco nos últimos tempos, ainda está muito abaixo do nível que se pretende no 6.º grau e o aluno A, que está a par daquilo que se espera dele.

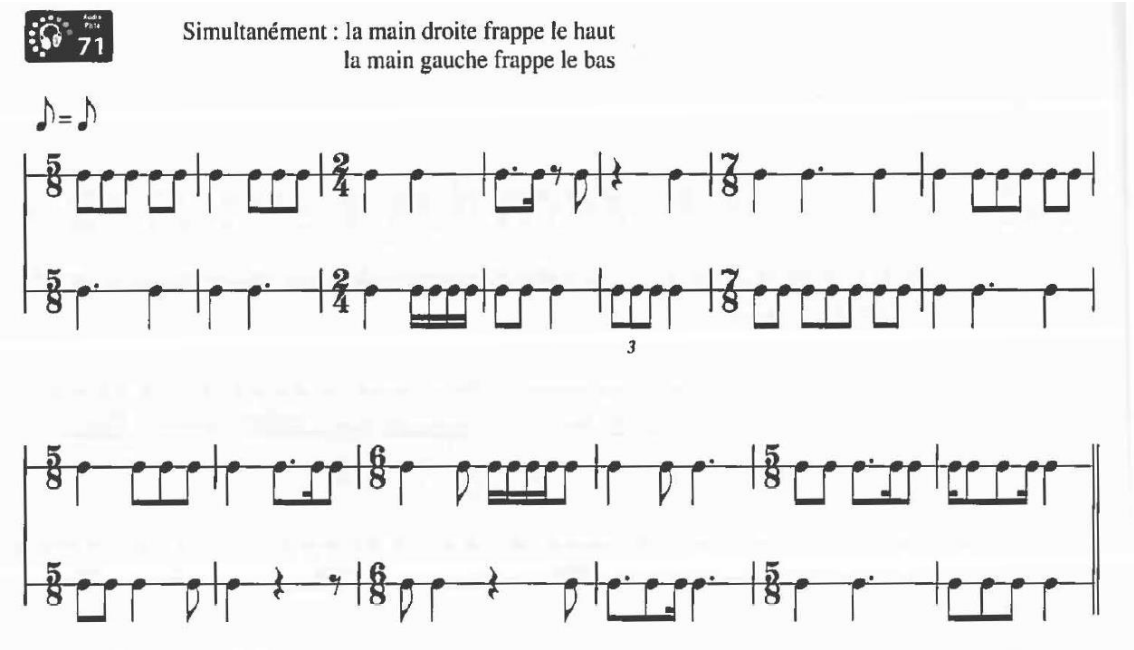
A falta de assiduidade do aluno C causa vários constrangimentos. Nesta aula, em particular, começamos a abordar as equivalências rítmicas (t=t e p=p) que são conceitos que exigem algum trabalho mental e de lógica, demorando algum tempo a perceber como fazer e executar. Faltar a aulas onde se transmitem conceitos basilares que alguma matéria é contraproducente e quebra qualquer ritmo que a turma tenha, obrigando a que se repita o que já foi dito anteriormente. É comum isto acontecer, mas é excecionalmente notável quando a turma é tão pequena.

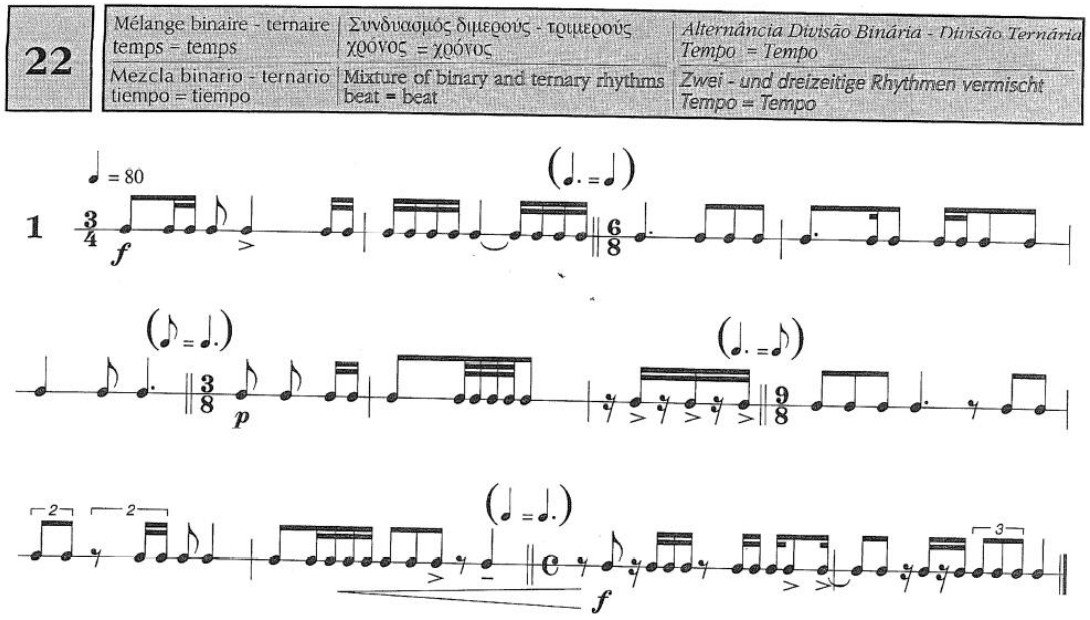
Em segundo lugar, como já referi, o nível de conhecimentos do aluno A faz com que aulas em que se abordem conceitos mais complexos como o descrito sejam muito menos produtivas para este. Vai fazendo, vai percebendo, mas não me parece que a aprendizagem seja especialmente significativa.

São os mesmo problemas de sempre, sem uma solução em vista. Se a disparidade de conhecimento fosse menor, imaginemos 5.º grau e 6.º, ou mesmo 4.º e 6.º juntos, a situação seria diferente. Mas a passada é realmente larga para ser possível o aluno acompanhar.

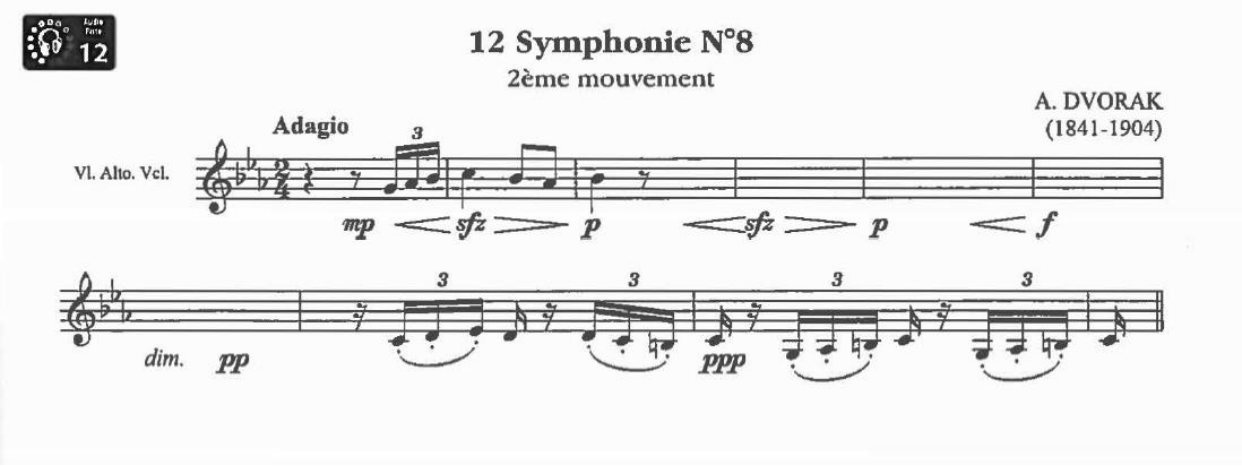
Anexos

Anexo 1 – Leituras com equivalências rítmicas





Anexo 2 – Ditado melódico rítmico – “Sinfonia nº8, 2.º andamento”, de Antonín Dvorak



Anexo 2 – “Fuguing by Doing”, de Harold Owen (ver Planificação nº1)

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 4

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 10.º ano / 6.º grau **Data:** 25/02/19 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 28 **Número de alunos:** 3 **Regime de frequência:** Misto
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver a perceção da estrutura de uma peça para várias vozes;
- Desenvolver a capacidade interpretativa de uma peça, no que diz respeito a dinâmicas e acentuações;
- Desenvolver a capacidade de leitura rítmica com alternância de compasso e equivalências rítmicas;
- Desenvolver a capacidade de entoação polifónica;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estruturas musicais do sistema tonal:
  - Escalas, tonalidade maior;
  - Melodia e frase;
  - Modulações a tons próximos;
- Equivalências rítmicas e alternância de compasso;
- Forma musical – Fuga;

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. **"Fuguing by Doing", de Harold Owen:**

1.1. Ler as várias vozes em simultâneo, com letra, dinâmicas e acentuações;

2. Leituras rítmicas - p=p / t=t (anexo 1)

2.1. Exercício 22.1 (Jeux du Rythmes et jeux de clés 6, p.32) – alternância de compasso com tempo igual a tempo;

2.1.1. Voltar a abordar o exercício para melhor consolidação das equivalências rítmicas;

2.2. Exercício 22.2 (idem)

2.2.1. Ler em conjunto, por secções delimitadas pelas mudanças de compasso;

2.2.2. Repetir várias vezes até a mudança de pulsação ficar interiorizada;

2.2.3. Ler todo o exercício

3. Leituras entoadas a duas vozes (anexo 2):

3.1. Exercício 52 (New Approach to Sight Singing, p.120)

3.1.1. Contextualização tonal e aquecimento vocal (Ré maior);

3.1.2. Entoar as duas vozes, individualmente;

3.1.3. Ler em polifonia, em conjunto, com as vozes distribuídas pelos alunos e professor;

RECURSOS E FONTES

- Partitura:
  a) "Fuguing by Doing", de Harold Owen, retirado do livro "Modal and Tonal Counterpoint From-Josquin to Stravinsky";
- Dossier do 6.º grau;
- Jollet, J.-C. (1984). Jeux de rythmes et jeux de clés 6. Formation Musicale Solfège ;
- Berkowitz, S., Fontrier, G., & Kraft, L. (2006). A New Approach to Sight Singing. Music Educators Journal, 46(6), 75. https://doi.org/10.2307/3389405

AVALIAÇÃO

Observação direta e questões aos alunos, em grupo e individualmente, de forma a perceber se os objetivos da aula foram atingidos.

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 4

REFLEXÃO

A aula foi bastante atípica. Faltaram dois, dos três alunos que constituem a turma, estando presente apenas o aluno A. Tentei respeitar a planificação que preparei, mas depois da primeira atividade, percebi que não seria possível manter um ritmo constante. Os exercícios de equivalências rítmicas simplesmente não eram exequíveis pelo aluno A, sozinho. Em grupo é sempre mais fácil e confortável, por isso este acontecimento não foi surpresa.

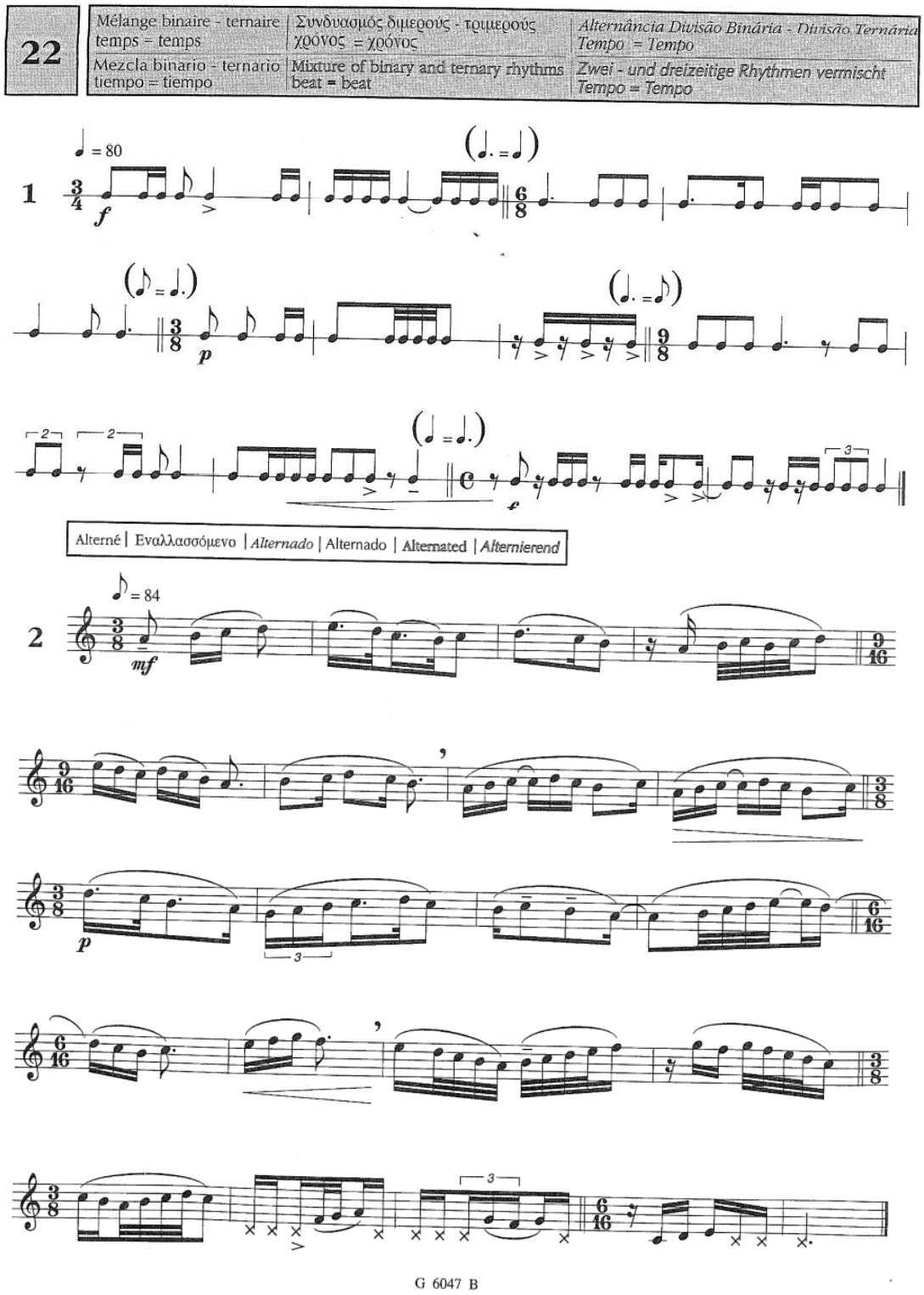
Decidi utilizar outro livro com leituras rítmicas para um nível mais adequado e a par com o do aluno. As lacunas de conhecimento/estudo foram bastante percetíveis, mas notei esforço.

Na última parte da aula, o que seria um dueto entre os alunos, acabou por ser um dueto entre mim e o aluno A. Ainda revela bastantes problemas na entoação e na manutenção da afinação da sua voz. Além disso, precisa de trabalhar a memorização.

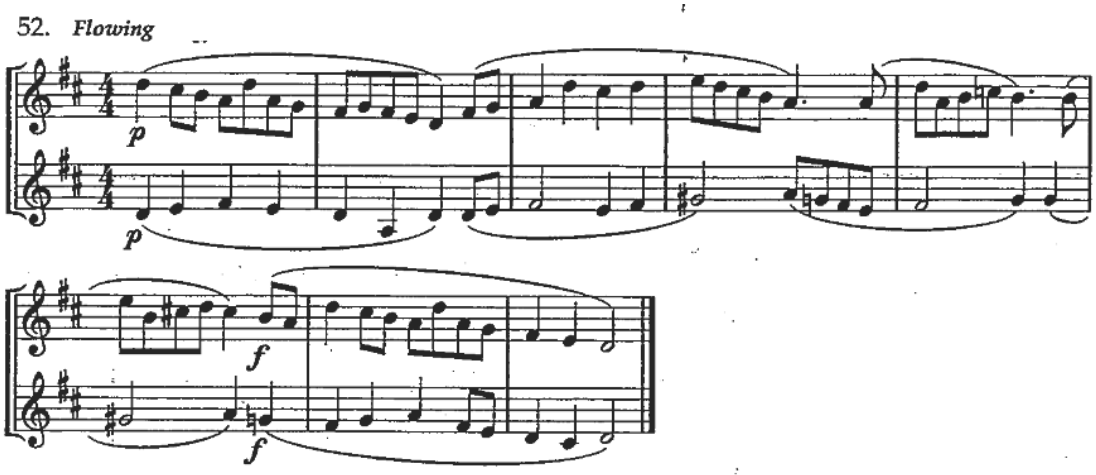
Evidentemente, se soubesse que iria estar sozinho com o aluno A, teria planificado a aula de outra forma, de modo a insistir nas áreas menos trabalhadas da sua formação musical. Ainda assim, penso que consegui adaptar a aula e o balanço é razoavelmente positivo.

Anexos

Anexo 1 – Leituras com equivalências rítmicas



Anexo 2 – Leitura entoadas a duas vozes



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 5

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 10.º ano / 6.º grau **Data:** 11/03/19 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 29 **Número de alunos:** 2 **Regime de frequência:** Misto
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver a capacidade de leitura solfejada em várias claves;
- Desenvolver a capacidade de memorização, reprodução e escrita, em notação musical, do ritmo de uma melodia ouvida;
- Desenvolver a capacidade de memorização, entoação e escrita, em notação musical, de uma melodia ouvida;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estruturas musicais do sistema tonal:
  - Escalas, tonalidade maior;
  - Melodia, ritmo e frase;
  - Modulações a tons próximos e não próximos;
  - Claves (Sol, Fá4, Dó3);
- Repertório popular e erudito.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. **Leitura rítmica e solfejada ("Le Guide de Formation Musicale – 5ème année", p.26-27, anexo 1)**

   1.1. Leitura solfejada do exercício 1 (p.26)

1.1.1. Pedir aos alunos que identifiquem células rítmicas ou passagens que possam ser de leitura mais problemática ou complexa.

1.1.2. Perguntar se algum dos alunos consegue explicar aos colegas as partes selecionadas;

1.1.3. Ler o exercício em clave de Sol e clave de Dó3.

1.2. Leitura rítmica do exercício 2 (p.27)

1.2.1. Repetir o processo do exercício anterior.

2. Ditado rítmico – "Another One Bites the Dust", de Queen (linha do baixo eléctrico, anexo 2)

2.1. Ouvir o a linha do baixo completa algumas vezes, para memorização;

2.2. Perguntar que variações existem no ritmo da linha melódica ouvida;

2.3. Pedir para escrever o ritmo ouvido;

3. Ditado melódico-rítmico ("Piano Quintet, in F major", de César Franck, anexo 3)

3.1. Ouvir o excerto da obra na sua totalidade, para memorização das frases melódicas;

3.2. Pedir para cantarem as melodias decoradas, com acompanhamento ao piano;

3.3. Pedir para escreverem as melodias memorizadas;

3.4. Repetir o processo para cada frase da melodia;

RECURSOS E FONTES

- Truchot, A., & Mériot, M. (1989). Le Guide de formation musicale 5ème année : Elémentaire 1. Editions Combre.
- Dossier do 6.º grau;
- Faixas de áudio:
  a) "Another One Bites the Dust", de Queen
  b) "Piano Quintet" de César Franck;
- Partitura editada da obra "Piano Quintet" de César Franck.

AVALIAÇÃO

Observação direta e questões aos alunos, em grupo e individualmente, de forma a perceber se os objetivos da aula foram atingidos.

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

REFLEXÃO DA AULA Nº 5

O aluno C não esteve presente, mais uma vez.

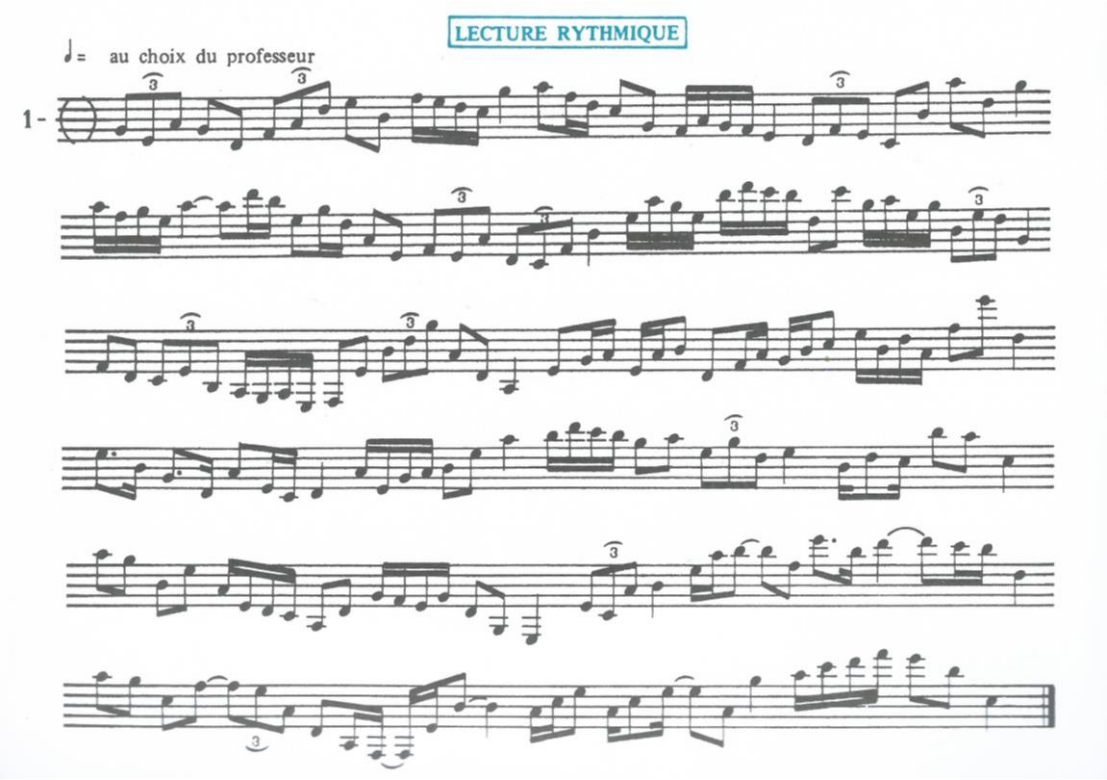
Os alunos A e B, terem níveis diferentes de leitura, continuam a demonstrar dificuldade em ler notas em claves que não sejam a de Sol. Ainda assim, com alguma insistência , foram capazes de realizar as leituras propostas, em conjunto comigo.

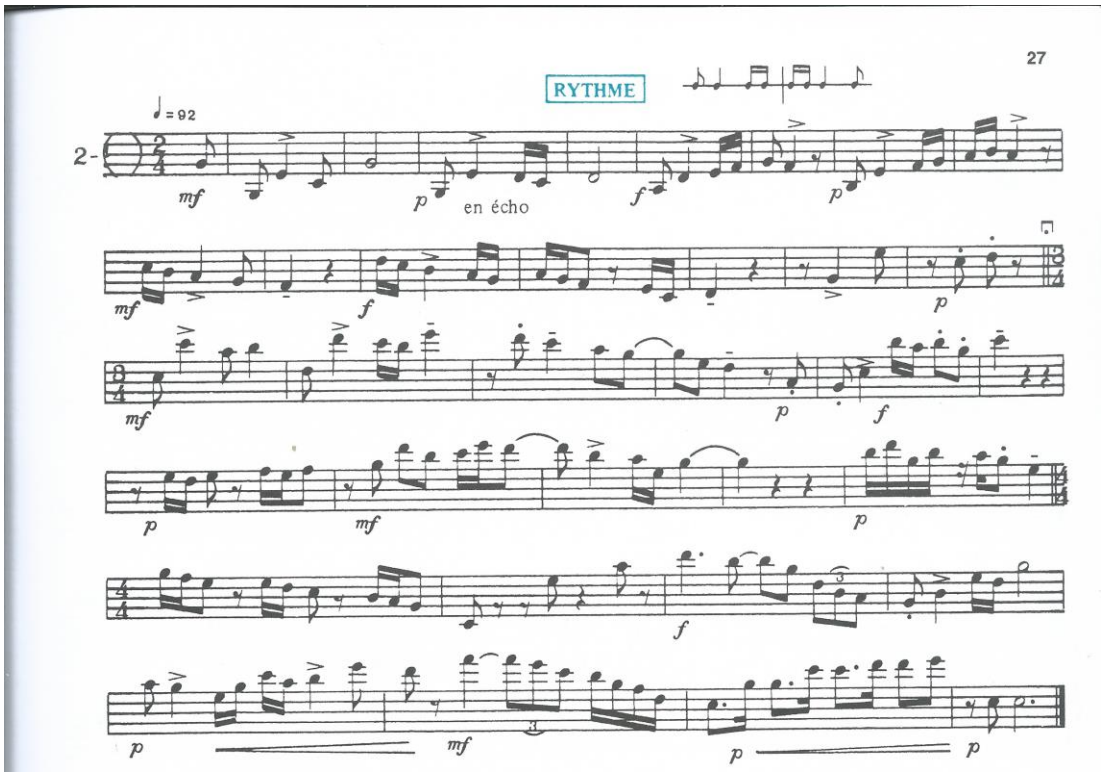
O ditado rítmico do *lick* de baixo elétrico do tema "Another One Bites the Dust", dos Queen, foi um exercício interessante. Os alunos conheciam a música e mostraram interesse em escrever a linha melódica. A dificuldade residiu na escrita das sincopas e em identificar a célula rítmica predominante. Como já disse noutras reflexões, o aluno A parece ter mais facilidade neste tipo de atividades, com este tipo de repertório.

Não houve tempo para realizar a última atividade, fui demasiado ambicioso na planificação das atividades.

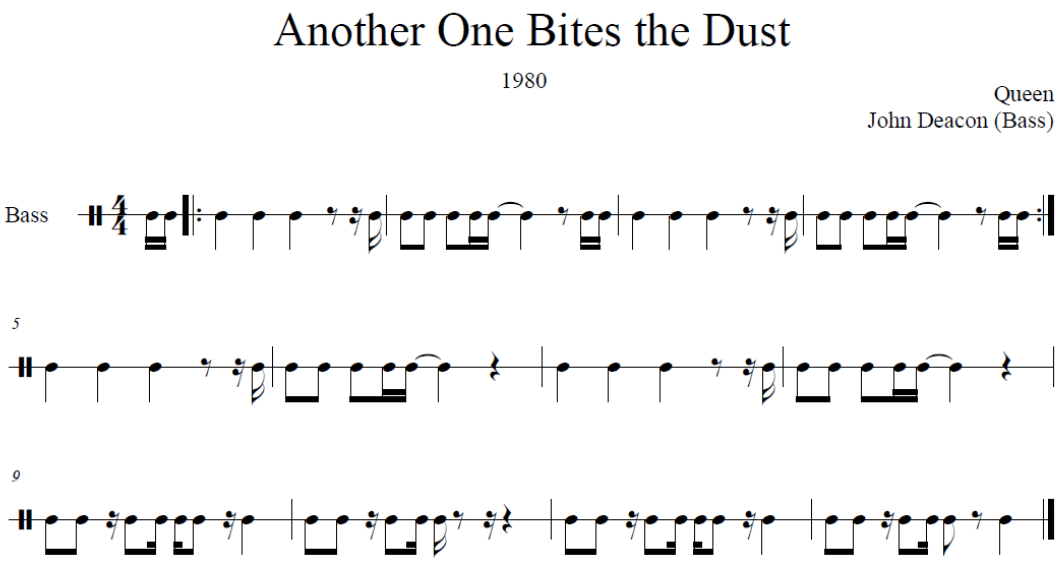
Anexos

Anexo 1 – Leitura rítmica e solfejada ("Le Guide de Formation Musicale – 5ème année", p.26-27)

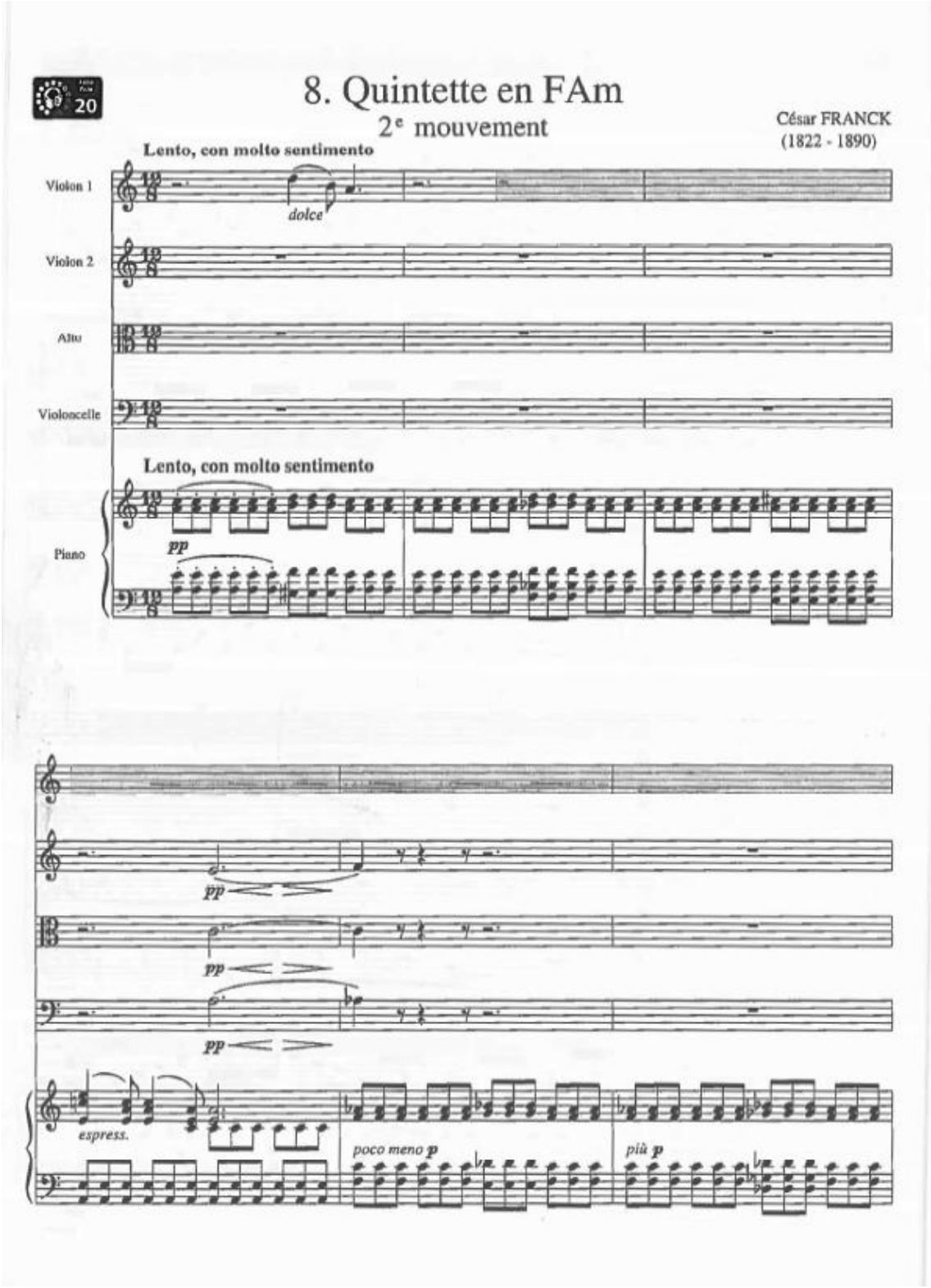


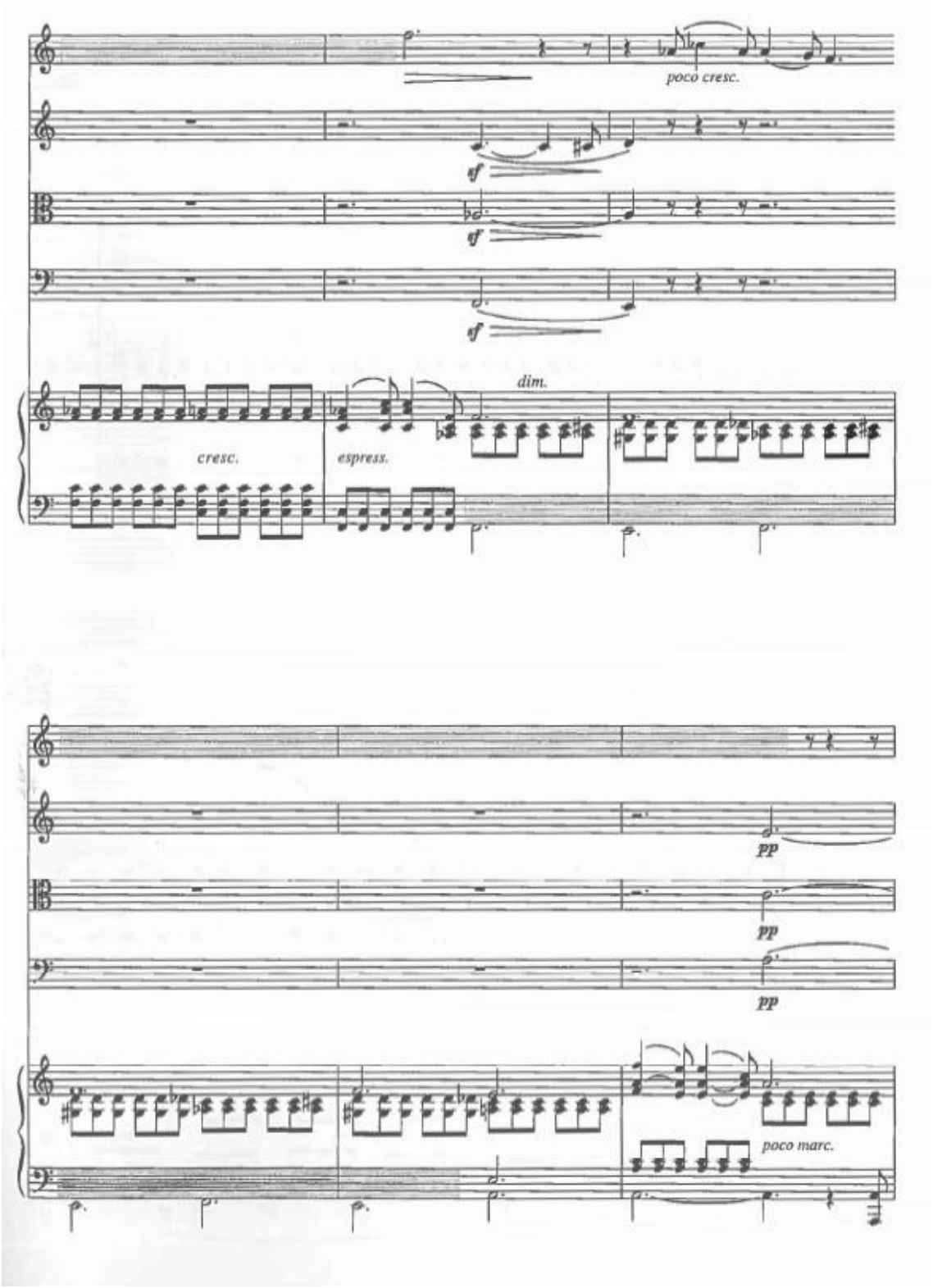


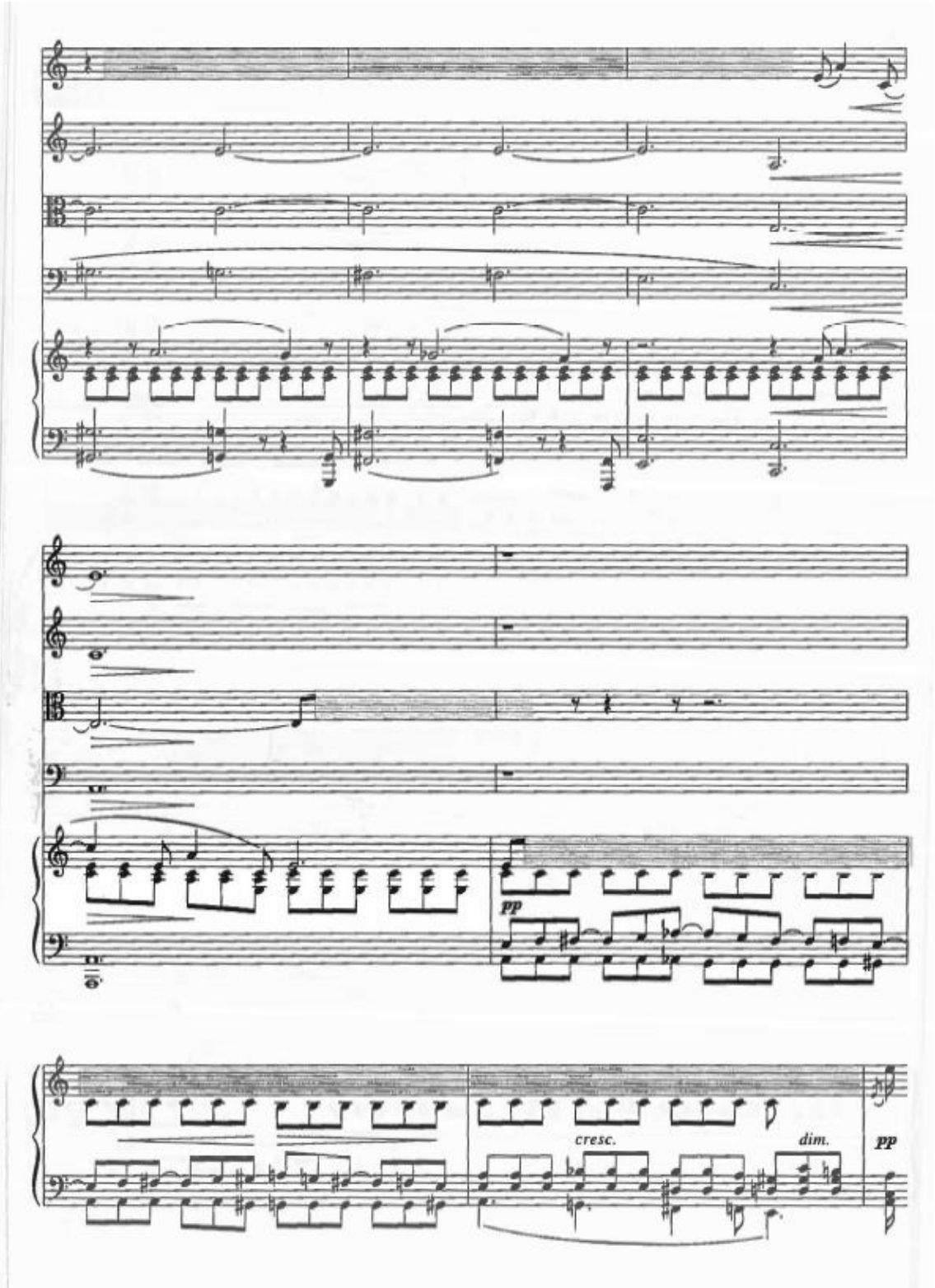
Anexo 2 – Ditado rítmico do tema “Another One Bites the Dust”, de Queen



Anexo 3 – Ditado melódico-rítmico de “Piano Quintet, in F major”, de César Franck




poco cresc.
ef
ef
ef
dim.
cresc.
espress.
pp
pp
pp
poco marc.


pp
cresc.
dim.
pp

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 6

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 10.º ano / 6.º grau **Data:** 18/03/19 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 30 **Número de alunos:** 2 **Regime de frequência:** Misto
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver a capacidade de memorização e escrita, em notação musical, do ritmo de uma melodia ouvida;
- Desenvolver a capacidade de memorização e escrita, em notação musical, de uma melodia ouvida;
- Desenvolver a capacidade de identificação de funções tonais, com modulação a tons próximos;
- Avaliação das capacidades descritas.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estruturas musicais do sistema tonal:
  - Escalas, tonalidade maior;
  - Melodia, ritmo e frase;
  - Modulações a tons próximos;
  - Funções tonais e cadências;
- Repertório erudito.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. **Ditado rítmico com notas dadas – Quartet nº15, de W.A. Mozart (anexo 1)**

1.1. Ouvir o excerto da peça na sua totalidade duas vezes;

1.2. Ouvir os compassos 1-6 e escrever o ritmo da primeira frase melódica;

1.3. Ouvir os compassos 7-11 e escrever o ritmo da segunda frase melódica;

1.4. Ouvir os compassos 7-14 e escrever o resto do ritmo do excerto;

2. Coral – ditado melódico das vozes soprano e baixo – BWV 303, de J. S. Bach (anexo 2)

2.1. Ouvir o coral na sua totalidade;

2.2. Ouvir a primeira frase e escrever a voz superior;

2.3. Ouvir a segunda frase e escrever a voz superior;

2.4. Repetir o processo para a voz inferior;

2.5. Repetir o processo para a segunda frase de cada voz

3. Coral – identificação de funções tonais e cadências - BWV 303, de J. S. Bach (anexo 2)

3.1. Identificar funções tonais, modulações e cadências finais.

4. Ditado melódico e identificação de erros – Variation on a Rococo Theme, var. III, de P. Tchaikovsky

4.1. Ouvir a totalidade to excerto da obra;

4.2. Ouvir a obra em excertos de 8 compassos, escrevendo as respectivas frases melódicas;

4.3. Ouvir o excerto para correção dos erros;

RECURSOS E FONTES

- Faixas de áudio:
  - a) "Quartour nº15", de W. A. Mozart
  - b) "BWV 303", de J.S. Bach
  - c) "Variation on a Rococo theme, var. III", de P. Tchaikovsky;
- Partituras editadas de "Quartour nº15", de W. A. Mozart, "BWV 303", de J.S. Bach e "Variation on a Rococo theme, var. III", de P. Tchaikovsky;

AVALIAÇÃO

Observação direta da prestação dos alunos de forma a perceber se estão a ser aplicados na avaliação escrita os conhecimentos apresentados aos alunos nas aulas anteriores.

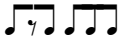
Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

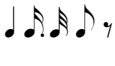
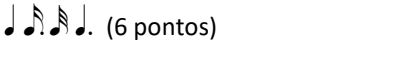
PLANIFICAÇÃO Nº 6

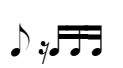
REFLEXÃO

O aluno B, como é habitual, chegou com um atraso de 30 minutos e o aluno A não esteve presente. Decidi deixar o aluno escolher a ordem dos exercícios do teste, tendo optado por realizar o ditado com notas dadas em primeiro lugar. Inicialmente, dividi as cotações do exercício em 4 grupos de células rítmicas, sendo que o terceiro grupo tem 2 variações.

1 –  (6 pontos)

2 – OU (6 pontos)

3 –  3’ - 3’’ –  (6 + 3 + 3 = 12 pontos)

4 –  (6 pontos)

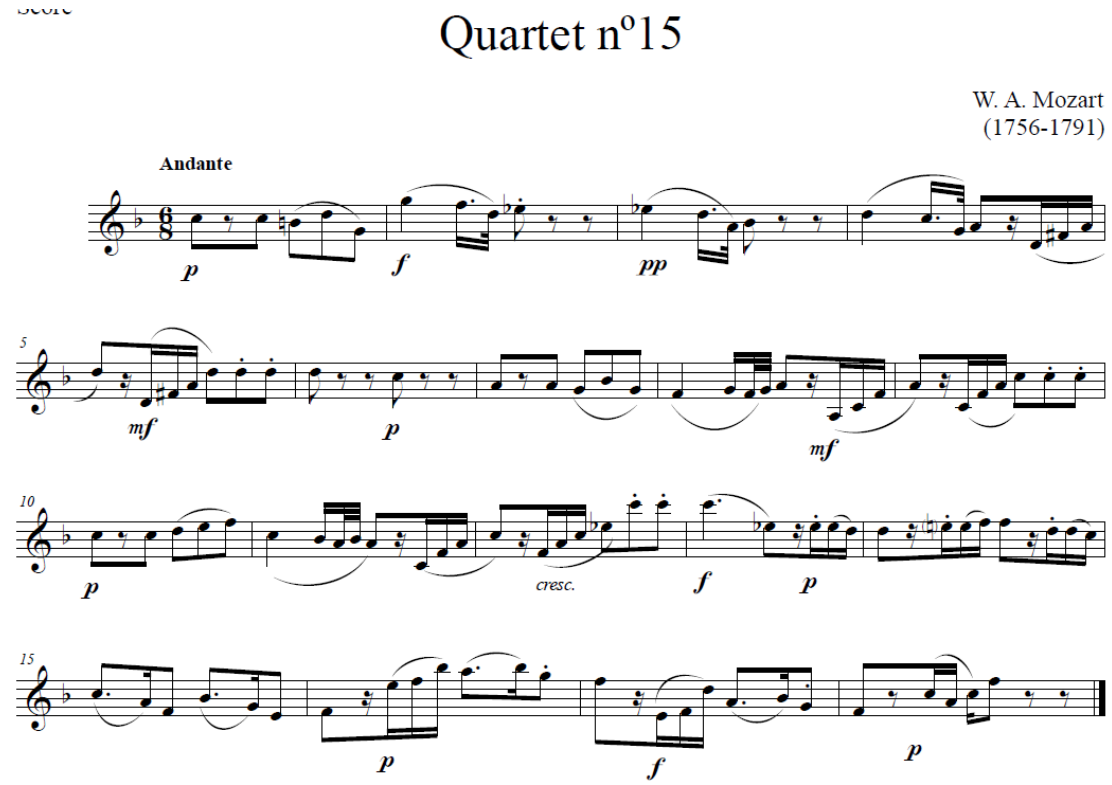
Rapidamente, observando a dificuldade que o aluno estava a ter a identificar e escrever o ritmo, percebi que teria de avaliar o exercício “nota a nota”. Tive de reproduzir várias vezes o excerto e cada uma das suas frases, tentei que o aluno decorasse e tentasse reproduzir de volta. Por vezes conseguiu fazê-lo, outras não. Demorou muito mais tempo do que seria de esperar para o nível de dificuldade do exercício e da sua organização rítmica, com repetição de vários padrões rítmicos.

O aluno escolheu realizar o ditado melódico e análise do coral em segundo lugar, demonstrando muitas fragilidades em todos os aspetos do exercício. Muita dificuldade na escrita das vozes, o que, consequentemente, fez com que tivesse muita dificuldade na análise das funções tonais. Apesar de, em aulas anteriores, os alunos terem dito que passaram o ano passado todo a escrever e analisar corais, o aluno confessou que não fazia ideia do que uma “modulação” seria. Tentei explicar, rapidamente, para o relembrar, mas afirmou que nunca tinha feita algo do género. Torna a questão da avaliação mais complexa e talvez seja positivo repensar a forma de avaliar alunos do regime supletivo, ou averiguar a melhor forma de avaliação caso a caso.

O teste ficou a meio e será finalizado na semana seguinte.

Anexos

Anexo 1 - Ditado rítmico com notas dadas – Quartet nº15, de W.A. Mozart



Score
Quartet nº15
W. A. Mozart
(1756-1791)
Andante
p
f
pp
mf
p
mf
p
cresc.
f
p
p
f
p

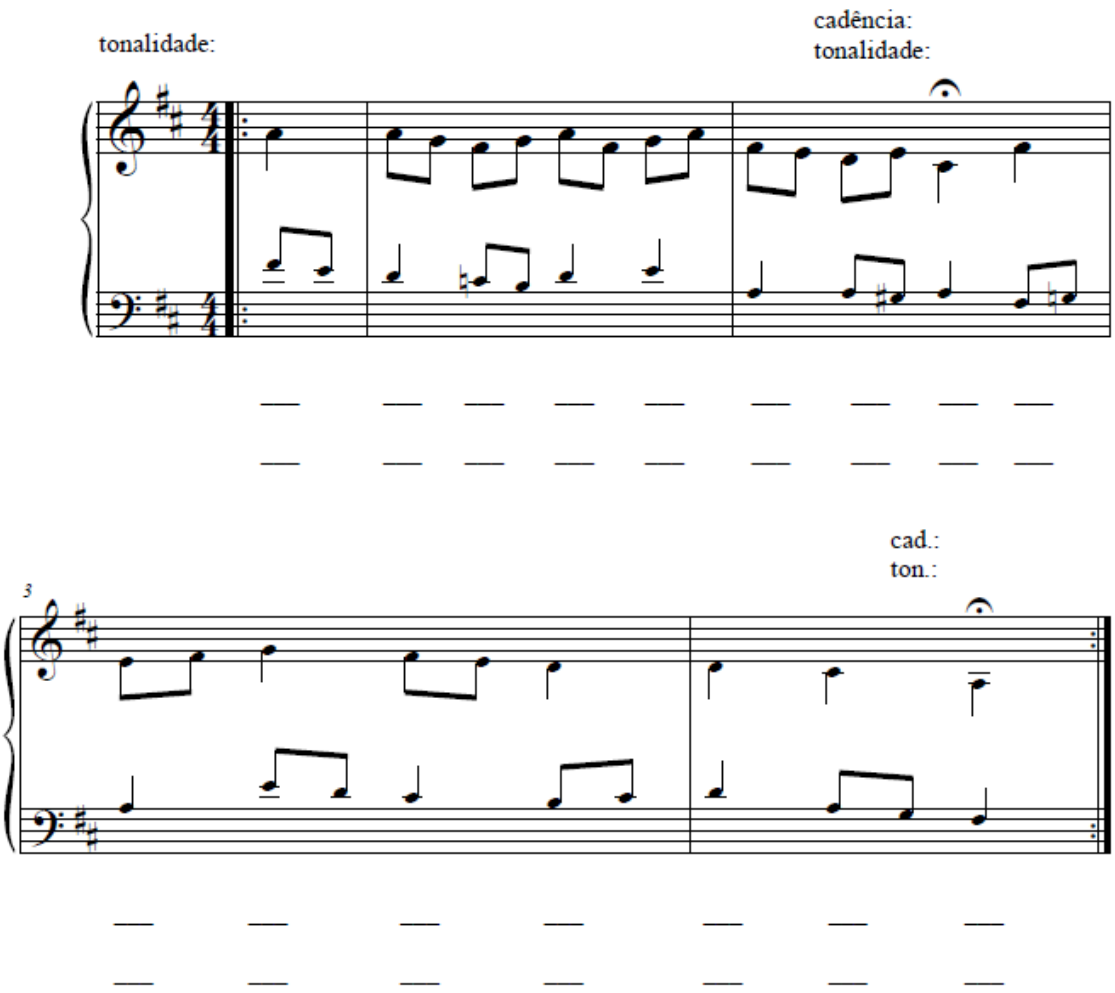
Anexo 2 - Ditado melódico / análise de funções harmónicas – BWV 303, de J.S. Bach

BWV 303

Ein Fest Burg ist unser Gott

J. S. Bach

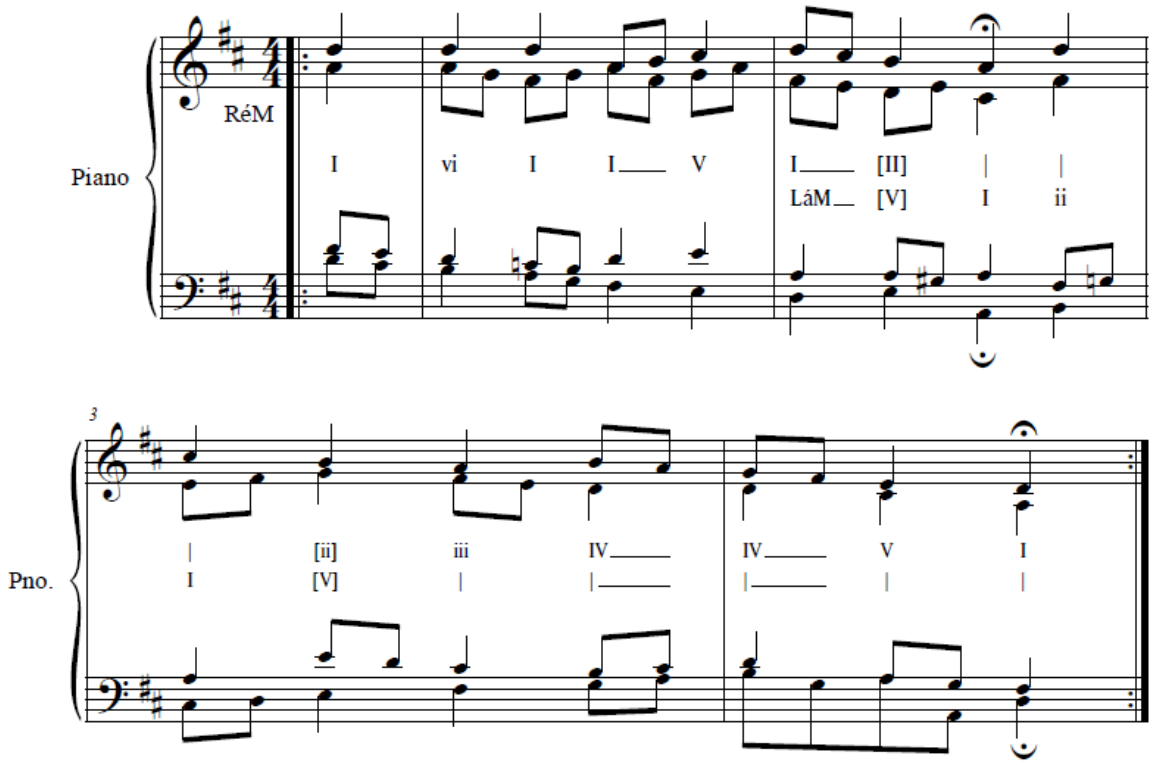
Escreve as vozes soprano e baixo, as funções tonais e as cadências da primeira frase do coral.



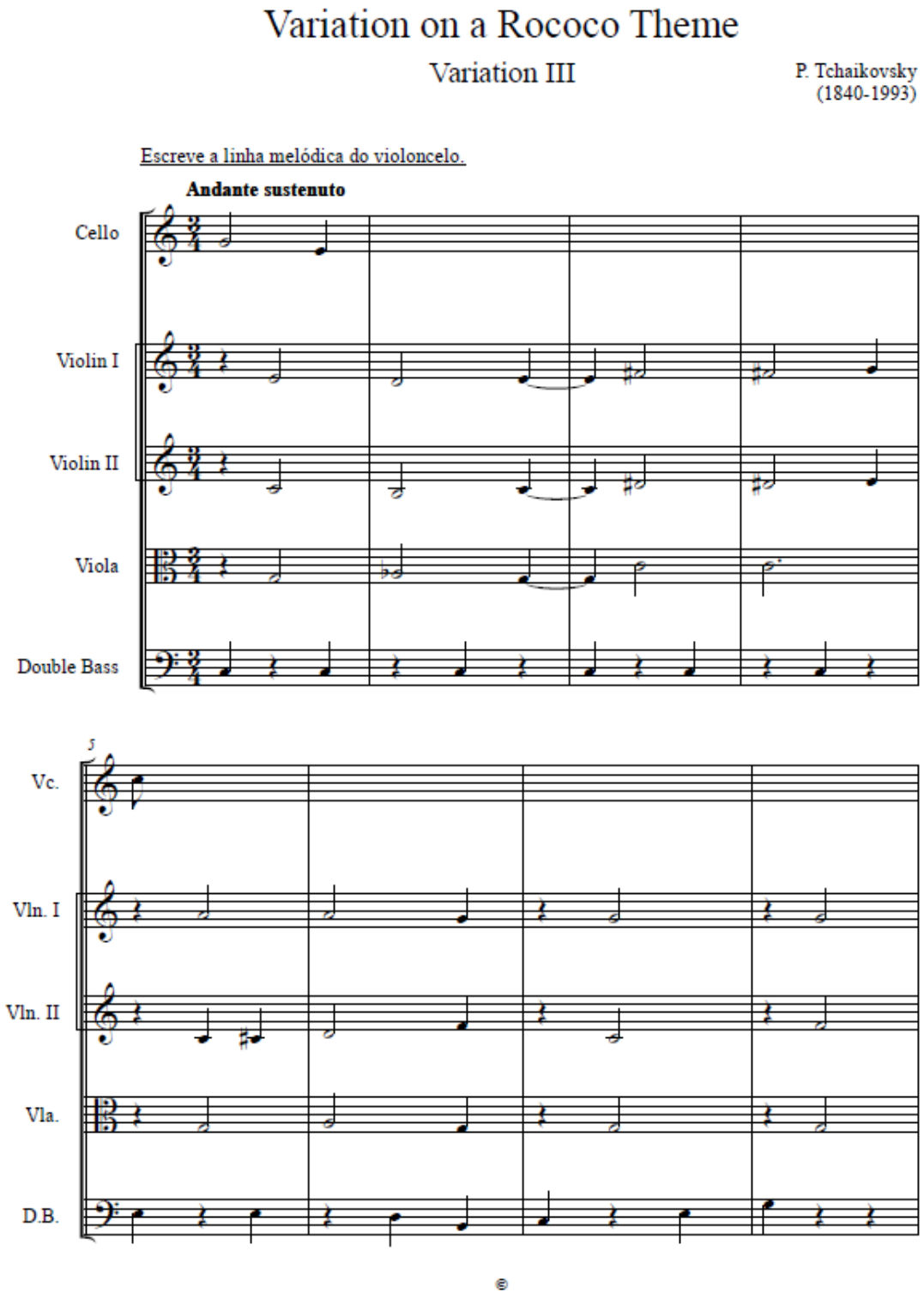
BWV 303

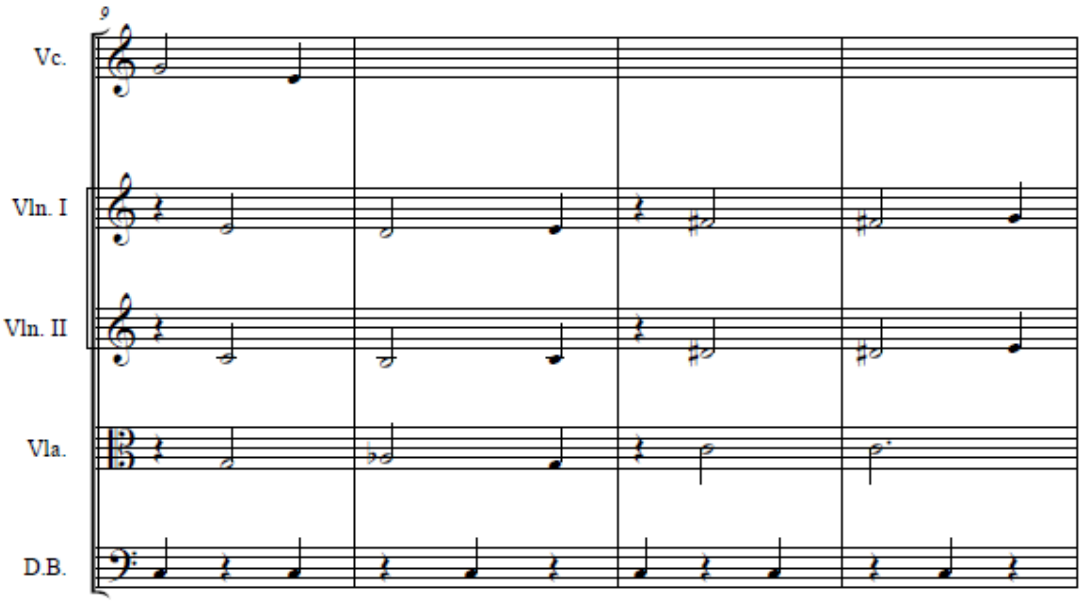
Ein Fest Burg ist unser Gott

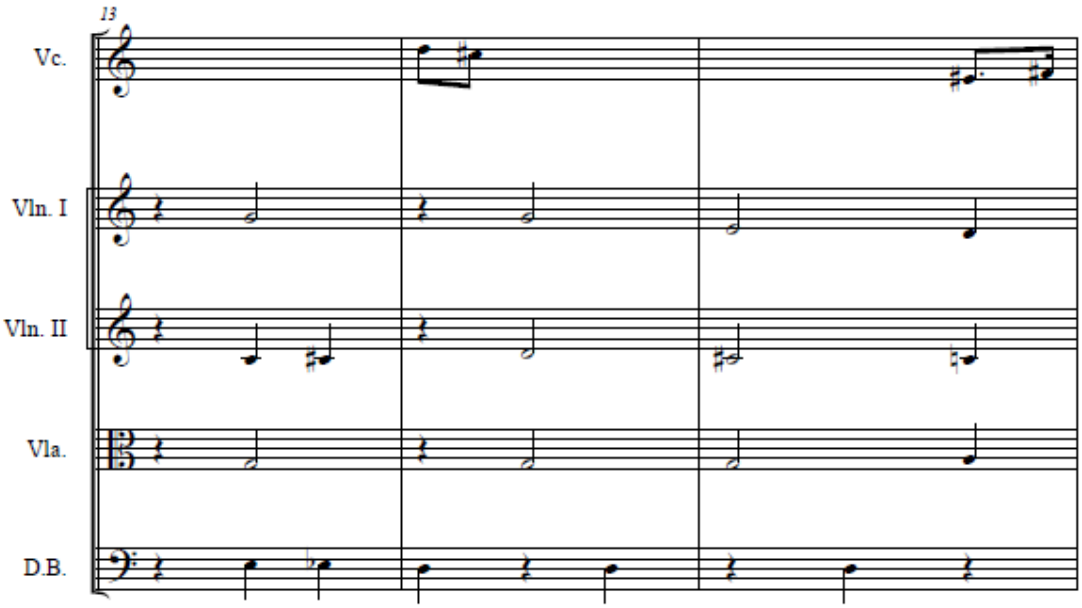
J. S. Bach

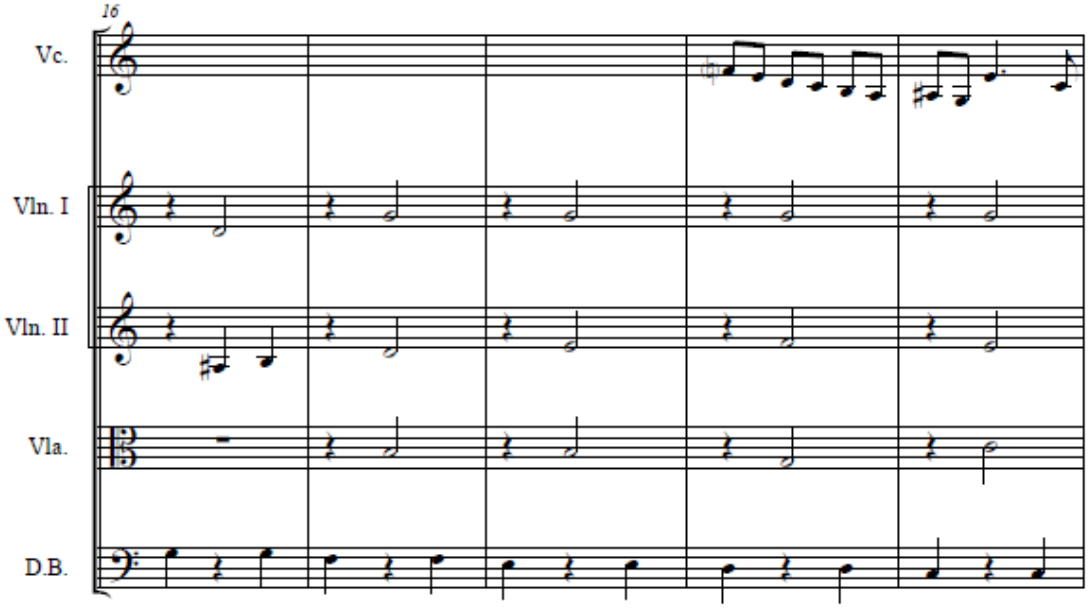


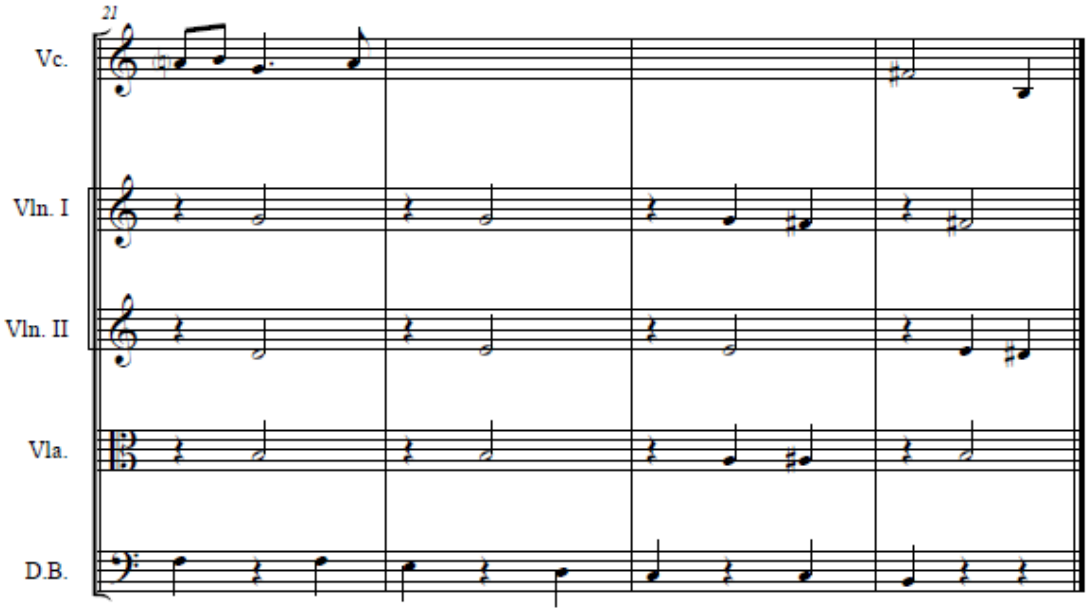
Anexo 3 - Ditado melódico e identificação de erros – "Variation on a Rococo Theme, var. III", de P. Tchaikovsky




9
Vc.
Vln. I
Vln. II
Vla.
D.B.


13
Vc.
Vln. I
Vln. II
Vla.
D.B.


16
Vc.
Vln. I
Vln. II
Vla.
D.B.


21
Vc.
Vln. I
Vln. II
Vla.
D.B.

Dépistage 6 fautes

poco a poco stringendo

Vc. Solo

pp poco a poco stringendo p mf

Vl. 1 mf

Vl. 2 mf

Alto mf

Vc. Cb. mf

Vc. Solo f cresc.

Vl. 1

Vl. 2

Alto

Vc. Cb.

Vc. Solo ff a piacere rit. a tempo mf a tempo

Vl. 1 pizz. p

Vl. 2 pizz. p

Alto pizz. p

Vc. Cb. pizz. p

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 7

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 10.º ano / 6.º grau **Data:** 25/03/19 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 31 **Número de alunos:** 2 **Regime de frequência:** Misto
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver a capacidade de memorização e escrita, em notação musical, do ritmo de uma melodia ouvida;
- Desenvolver a capacidade de memorização e escrita, em notação musical, de uma melodia ouvida;
- Desenvolver a capacidade de identificação de funções tonais, com modulação a tons próximos;
- Avaliação das capacidades descritas.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estruturas musicais do sistema tonal:
  - Escalas, tonalidade maior;
  - Melodia, ritmo e frase;
  - Modulações a tons próximos;
  - Funções tonais e cadências;
- Repertório erudito.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. **Ditado rítmico com notas dadas – Quartet nº15, de W.A. Mozart (anexo 1)**

1.1. Ouvir o excerto da peça na sua totalidade duas vezes;

1.2. Ouvir os compassos 1-6 e escrever o ritmo da primeira frase melódica;

1.3. Ouvir os compassos 7-11 e escrever o ritmo da segunda frase melódica;

1.4. Ouvir os compassos 7-14 e escrever o resto do ritmo do excerto;

2. Coral – ditado melódico das vozes soprano e baixo – BWV 303, de J. S. Bach (anexo 2)

2.1. Ouvir o coral na sua totalidade;

2.2. Ouvir a primeira frase e escrever a voz superior;

2.3. Ouvir a segunda frase e escrever a voz superior;

2.4. Repetir o processo para a voz inferior;

2.5. Repetir o processo para a segunda frase de cada voz

3. Coral – identificação de funções tonais e cadências - BWV 303, de J. S. Bach (anexo 2)

3.1. Identificar funções tonais, modulações e cadências finais.

4. Ditado melódico e identificação de erros – Variation on a Rococo Theme, var. III, de P. Tchaikovsky

4.1. Ouvir a totalidade to excerto da obra;

4.2. Ouvir a obra em excertos de 8 compassos, escrevendo as respetivas frases melódicas;

4.3. Ouvir o excerto para correção dos erros;

RECURSOS E FONTES

- Faixas de áudio de "Quartour nº15", de W. A. Mozart, "BWV 303", de J.S. Bach e "Variation on a Rococo theme, var. III", de P. Tchaikovsky;
- Partituras editadas de "Quartour nº15", de W. A. Mozart, "BWV 303", de J.S. Bach e "Variation on a Rococo theme, var. III", de P. Tchaikovsky;

AVALIAÇÃO

Observação direta da prestação dos alunos de forma a perceber se estão a ser aplicados na avaliação escrita os conhecimentos apresentados aos alunos nas aulas anteriores.

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 7

REFLEXÃO

Esta aula não se realizou por ausência dos alunos, devido aos respetivos exames de instrumento. Os alunos tinham dito que estariam livres no horário normal da aula, o que acabou por não acontecer.

Anexos

Anexo 1 - Ditado rítmico com notas dadas – Quartet nº15, de W.A. Mozart (ver Planificação nº6)

Anexo 2 - Ditado melódico / análise de funções harmónicas – BWV 303, de J.S. Bach (ver Planificação nº6)

Anexo 3 - Ditado melódico e identificação de erros – "Variation on a Rococo Theme, var. III", de P. Tchaikovsky (ver Planificação nº6)

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 8

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 10.º ano / 6.º grau **Data:** 01/03/19 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 32 **Número de alunos:** 3 **Regime de frequência:** Misto
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver a capacidade de memorização e escrita, em notação musical, do ritmo de uma melodia ouvida;
- Desenvolver a capacidade de memorização e escrita, em notação musical, de uma melodia ouvida;
- Desenvolver a capacidade de identificação de funções tonais, com modulação a tons próximos;
- Avaliação das capacidades descritas.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estruturas musicais do sistema tonal:
  - Escalas, tonalidade maior;
  - Melodia, ritmo e frase;
  - Modulações a tons próximos;
  - Funções tonais e cadências;
- Repertório erudito.

P.PORTO

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. **Ditado rítmico com notas dadas – Quartet nº15, de W.A. Mozart (anexo 1)**
   1.1. Ouvir o excerto da peça na sua totalidade duas vezes;
   1.2. Ouvir os compassos 1-6 e escrever o ritmo da primeira frase melódica;
   1.3. Ouvir os compassos 7-11 e escrever o ritmo da segunda frase melódica;
   1.4. Ouvir os compassos 7-14 e escrever o resto do ritmo do excerto;
2. **Coral – ditado melódico das vozes soprano e baixo – BWV 303, de J. S. Bach (anexo 2)**
   2.1. Ouvir o coral na sua totalidade;
   2.2. Ouvir a primeira frase e escrever a voz superior;
   2.3. Ouvir a segunda frase e escrever a voz superior;
   2.4. Repetir o processo para a voz inferior;
   2.5. Repetir o processo para a segunda frase de cada voz
3. **Coral – identificação de funções tonais e cadências - BWV 303, de J. S. Bach (anexo 2)**
   3.1. Identificar funções tonais, modulações e cadências finais.
4. **Ditado melódico e identificação de erros – Variation on a Rococo Theme, var. III, de P. Tchaikovsky**
   4.1. Ouvir a totalidade to excerto da obra;
   4.2. Ouvir a obra em excertos de 8 compassos, escrevendo as respectivas frases melódicas;
   4.3. Ouvir o excerto para correção dos erros;

RECURSOS E FONTES

- Faixas de áudio de "Quartour nº15", de W. A. Mozart, "BWV 303", de J.S. Bach e "Variation on a Rococo theme, var. III", de P. Tchaikovsky;
- Partituras editadas de "Quartour nº15", de W. A. Mozart, "BWV 303", de J.S. Bach e "Variation on a Rococo theme, var. III", de P. Tchaikovsky;

AVALIAÇÃO

Observação direta da prestação dos alunos de forma a perceber se estão a ser aplicados na avaliação escrita os conhecimentos apresentados aos alunos nas aulas anteriores.

Assinatura do Professor Cooperante

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 8

REFLEXÃO

Nesta aula, foi finalmente possível que os alunos A e B terminassem o teste. O aluno A, que não esteve presente na primeira aula de teste, realizou maior parte do teste com o professor cooperante noutro horário, ficando apenas por fazer a análise do Coral. Aparentemente, o aluno C, que não iria dedicar-se apenas ao estudo do seu instrumento, irá continuar a frequentar as aulas de Formação Musical e apareceu nesta aula.

Tive, então, alguns problemas para resolver. O aluno A tinha apenas a análise do coral para terminar, o aluno B tinha a todo o ditado melódico e correção de erros ainda a realizar e o aluno C não tinha realizado ainda nenhum dos exercícios por ter faltado às últimas aulas. Quanto ao aluno A, tratava-se de um exercício teórico, não precisava que qualquer faixa áudio. Quanto aos restantes alunos, decidi disponibilizar o meu computador, e o professor cooperante o seu telemóvel, com as faixas de áudio, para que cada um fizesse o ditado e identificasse os erros na partitura, sem que se atrapalhassem um ao outro e para que o fizessem ao seu ritmo. Penso que tomei uma boa decisão, principalmente porque cada um chegou a uma hora diferente, com atraso, e assim ninguém atrasou ninguém.

Infelizmente, nenhum dos alunos atingiu uma classificação positiva. Correndo o risco de parecer um disco riscado, a classificação do aluno A confere, mais uma vez, que o ingresso do mesmo no sexto grau diretamente está prejudicial tanto para o desenvolvimento musical do aluno, como para a sua autoestima e identidade como músico. Sucessivos “insucessos” são absolutamente prejudiciais. Além disso, insucessos provocados, em grande medida, pela desadequação do ritmo de ensino a que o aluno está sujeito.

O aluno B quase que atingiu uma nota positiva. Ainda assim, não fiquei surpreendido com o resultado. Como já referi anteriormente, a circunstâncias do aluno em Formação Musical não são as melhores. Com os constantes atrasos, é impossível que se dê uma aula ou uma série de aulas de forma fluída, o tempo simplesmente não chega. A verdadeira questão é: então porque é que o avaliamos como se fosse um aluno do regime integrado?

Quanto ao aluno C, teve a classificação que teve porque só realizou um dos exercícios. Mesmo assim, teve a cotação quase completa. Penso que terei de tentar motivar, especialmente este aluno de forma a contrariar o sentimento de rejeição em relação à disciplina.

Anexos

Anexo 1 - Ditado rítmico com notas dadas – Quartet nº15, de W.A. Mozart (ver Planificação nº6)

Anexo 2 - Ditado melódico / análise de funções harmónicas – BWV 303, de J.S. Bach (ver Planificação nº6)

Anexo 3 - Ditado melódico e identificação de erros – "Variation on a Rococo Theme, var. III", de P. Tchaikovsky (ver Planificação nº6)

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 9

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 10.º ano / 6.º grau **Data:** 29/04/19 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 33 **Número de alunos:** 3 **Regime de frequência:** Misto
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS

- Compreender os conceitos de "modulação" e "tonicização";
- Desenvolver a capacidade de identificação auditiva de modulações e tonicizações;
- Desenvolver a capacidade de identificação visual de funções tonais, modulações e tonicizações;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estruturas musicais do sistema tonal:
  - Escalas, tonalidade maior e menor;
  - Melodia, ritmo e frase;
  - Modulação e tonicização;
  - Funções tonais e cadências;
- Repertório erudito e popular;

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. **Conceitos de "modulação" e "tonicização";**

   1.1. Definição de cada conceito e comparação entre os dois;

   1.2. Definição do conceito de "acorde *pivot*";

1.3. Apresentação de exemplos musicais auditivos e visuais;

1.3.1. Mozart, Piano Sonata in D major, K. 284, Thema, *Andante* (anexo 1)

a) Ouvir o excerto e identificar as cadências das primeira e segunda frases;

b) Analisar a partitura do excerto e perceber se existe repouso numa tonalidade diferente da original;

c) Identificar as modulações e os acordes *pivot.*

1.3.2. Scarlatti, Sonata in G minor, K. 64 (anexo 2)

a) Repetir os passos descritos em 1.3.1;

1.3.3. Mozart, Piano Concerto in G major, K. 453, *Allegretto* (anexo 3)

a) Repetir os passos descritos em 1.3.1;

1.4. Audição de exemplos de modulações em repertório popular ("modulação preparada" vs. "modulação súbita");

1.4.1. Michael Jackson, "Man in the Mirror" - https://youtu.be/PivWY9wn5ps?t=154

1.4.2. Derek and the Dominoes, "Layla" - https://youtu.be/uSquiIVLhrQ

1.4.3. The Beatles, "Lucy in the Sky with Diamonds" - https://youtu.be/naoknj1ebqI

1.4.4. The Turtles, "Happy Together" - https://youtu.be/mRCe5L1imxg

1.4.5. "Stevie Wonder, Summer Soft" - https://youtu.be/BcRoNGsI07o

2. Marcação de trabalho de casa: identificação escrita de funções tonais e de modulações (anexo 4).

RECURSOS E FONTES

- Laitz, S. G. (2014). *The Complete Musician: An Integrated Approach to Tonal Theory, Analysis, and Listening* (3rd edition). Nova Iorque: Oxford University Press Inc. https://doi.org/10.1093/ml/gcu015
- Faixas áudio:

a) Piano Sonata in D major, K. 284, Thema, *Andante*, de Mozart;

b) Sonata in G minor, K. 64, de Scarlatti;

c) Piano Concerto in G major, K. 453, *Allegretto*, de Mozart;

d) Man in the Mirror, de Michael Jackson;

e) Layla, de Derek and the Dominoes;

f) Lucy in the Sky with Diamonds, de The Beatles;

g) Happy Together, de The Turtles;

h) Summer Soft, de Stevie Wonder;

- Partituras:
    a) Piano Sonata in D major, K. 284, Thema, *Andante*, de Mozart;
    b) Sonata in G minor, K. 64, de Scarlatti
    c) Piano Concerto in G major, K. 453, *Allegretto*, de Mozart.

AVALIAÇÃO

Observação direta e questões aos alunos, em grupo e individualmente, de forma a perceber se os objetivos da aula foram atingidos.

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 9

REFLEXÃO

A aula, mais uma vez, começou por volta das 19h15, apesar do aluno A já se encontrar na sala desde a hora programada. No entanto, optei por não começar nesse momento porque iria introduzir novos conceitos teóricos e preferi que estivessem todos presentes. Ainda assim, o aluno C não esteve presente.

Estava um pouco nervoso, principalmente por nunca ter ensinado estes conteúdos. Apesar de ter confirmado que os meus conhecimentos sobre esta temática se alinhavam com as explicações teóricas do livro que consultei, não tinha a certeza se o conseguiria traduzir numa explicação clara para os alunos.

Ainda assim, os alunos pareceram compreender bem os conceitos de "modulação" e "tonicização". Aliás, mais depressa identificaram as possíveis modulações, do que identificaram as funções tonais de uma tonalidade ou leram notas na partitura. Curiosamente, são as mesmas lacunas mostradas pelos alunos da turma do 8.º ano. Mas penso que os exercícios e os exemplos escolhidos foram adequados. Mesmo o aluno A pareceu ter compreendido os conteúdos com facilidade.

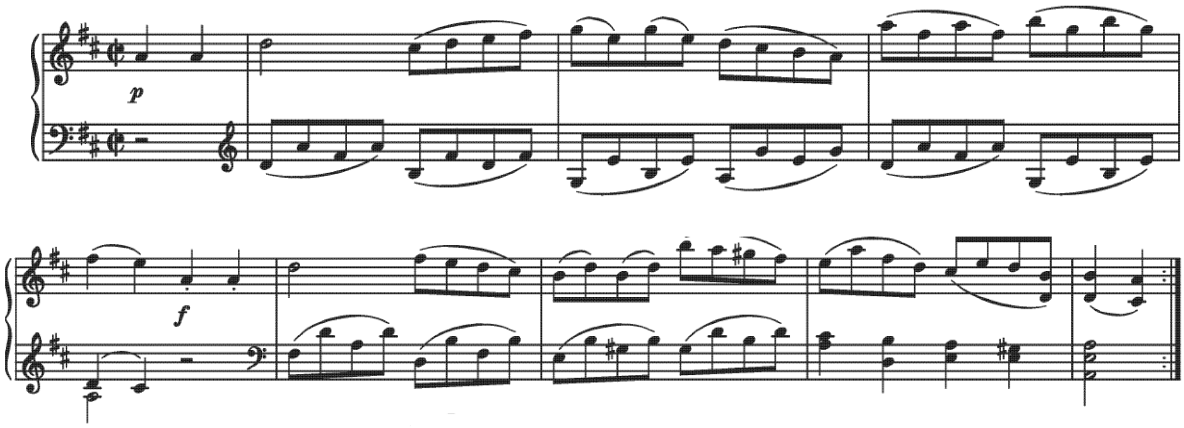
No final da aula, o professor cooperante sentiu necessidade de intervir durante a resolução do último exercício (anexo 4, A) para explicar que na verdade não se tratava de uma modulação, mas sim de uma dominante secundária. O argumento foi de que em frases corais tão pequenas, não há espaço para uma nova tonalidade se afirmar, não há espaço para uma preparação sólida para a transição.

No entanto, mesmo que o exemplo seja ambíguo e não se saiba se realmente é uma modulação ou não, por não vermos como a harmonia continua, penso que a intervenção do docente acabou por ser contraprodutiva. Sendo ambíguo, tanto poderia ser uma dominante secundária como uma modulação. Naquele exercício em particular, isolado e teórico, interessava que os alunos identificassem modulações, independentemente de realmente o ser ou não. Apesar de concordar com o professor, os exemplos poderiam ser menos ambíguos, acabou por me desautorizar em frente aos alunos, quando podia ter falado comigo depois da aula de forma a que eu, na aula seguinte, pudesse colmatar os erros ou lacunas que

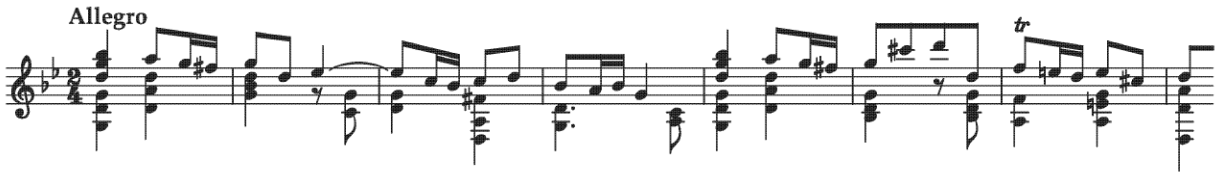
demonstrei. Não obstante, percebo perfeitamente a reação do professor cooperante, não querendo prejudicar a sua turma.

Anexos

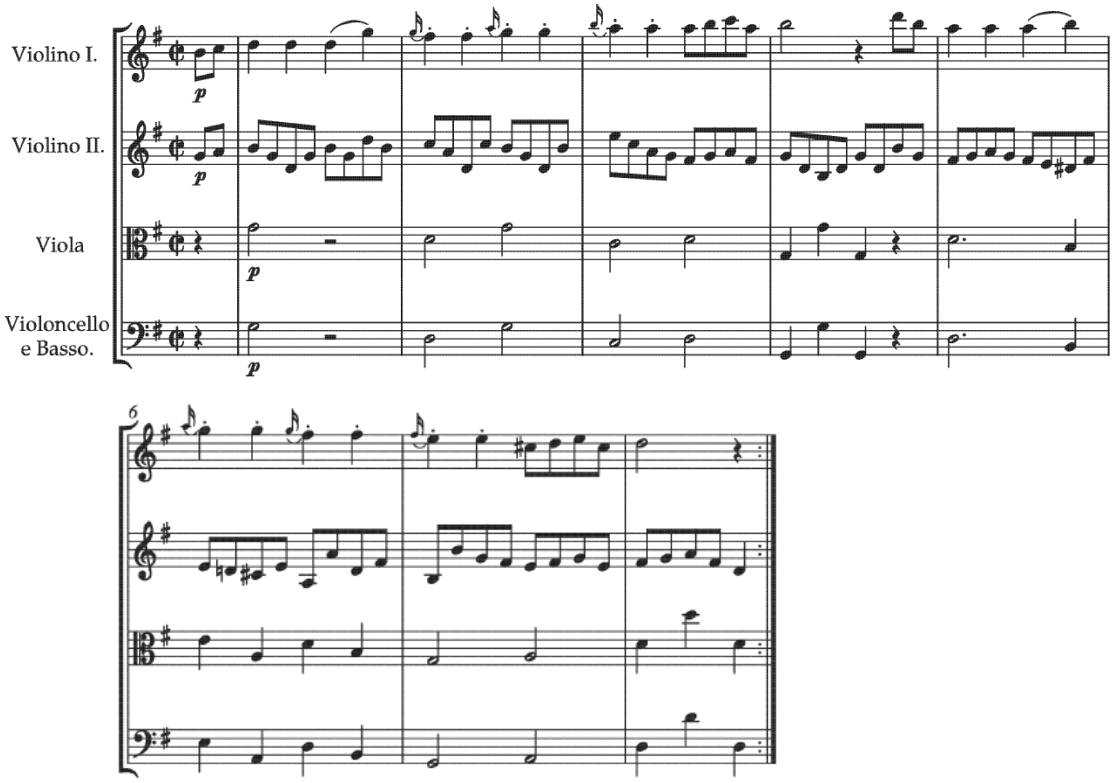
Anexo 1 - Piano Sonata in D major, K. 284, Thema, *Andante*, de Mozart



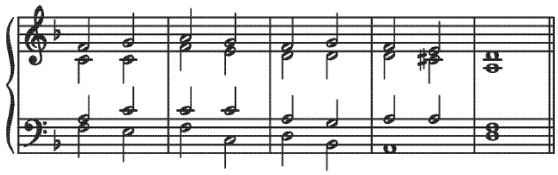
Anexo 2 – Sonata in G minor, K. 64, de Scarlatti

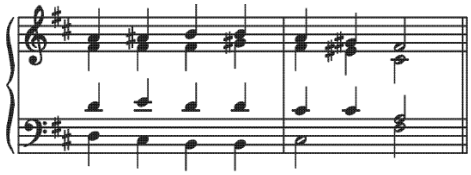


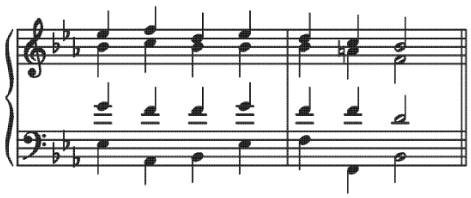
Anexo 3 - Piano Concerto in G major, K. 453, *Allegretto*, de Mozart

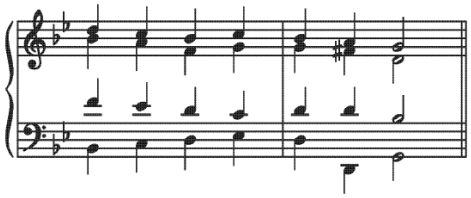


Anexo 4 – Exercício de identificação de funções tonais, acordes *pivot* e modulações.









P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 10

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 10.º ano / 6.º grau **Data:** 06/05/19 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 34 **Número de alunos:** 3 **Regime de frequência:** Misto
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS

- Compreender os conceitos de "modulação" e "tonicização";
- Desenvolver a capacidade de identificação auditiva de modulações e tonicizações;
- Desenvolver a capacidade de identificação visual de funções tonais, modulações e tonicizações;
- Desenvolver a capacidade de entoação em harmonia;
- Desenvolver a capacidade de interpretação de uma obra com uma linguagem contemporânea;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estruturas musicais do sistema tonal:
  - Escalas, tonalidade maior e menor;
  - Melodia, ritmo e frase;
  - Modulação e tonicização;
  - Funções tonais e cadências;
- Repertório erudito e contemporâneo;

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. **Correção do trabalho de casa** (Exercícios de identificação de modulações/tonicizações)
2. **Entoação melódica a duas vozes –** Exercício 4.82, Music for Sight Singing, de R. Ottman (Anexo 1)

   2.1. Aquecimento e contextualização tonal (Ré maior)

   2.2. Entoar das vozes superior e inferior;

   2.3. Dividir as vozes pelos alunos e entoar em conjunto;
3. **Peça da componente performativa** – The Exam, de Johan Bodin Eriksson

   3.1. Audição da obra (https://youtu.be/SDzJyfA1o04), acompanhando a partitura

   3.2. Atribuição das vozes e reprodução, lenta, de cada seção da peça.

RECURSOS E FONTES

- Laitz, S. G. (2014). *The Complete Musician: An Integrated Approach to Tonal Theory, Analysis, and Listening* (3rd edition). Nova Iorque: Oxford University Press Inc. https://doi.org/10.1093/ml/gcu015
- Ottman, R. W., & Rogers, N. (2011). *Music For Sight Singing*. New Jersey: Prentice Hall.
- Partitura de "The Exam", de Johan Bodin Eriksson.

AVALIAÇÃO

Observação direta e questões aos alunos, em grupo e individualmente, de forma a perceber se os objetivos da aula foram atingidos.

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 10

REFLEXÃO

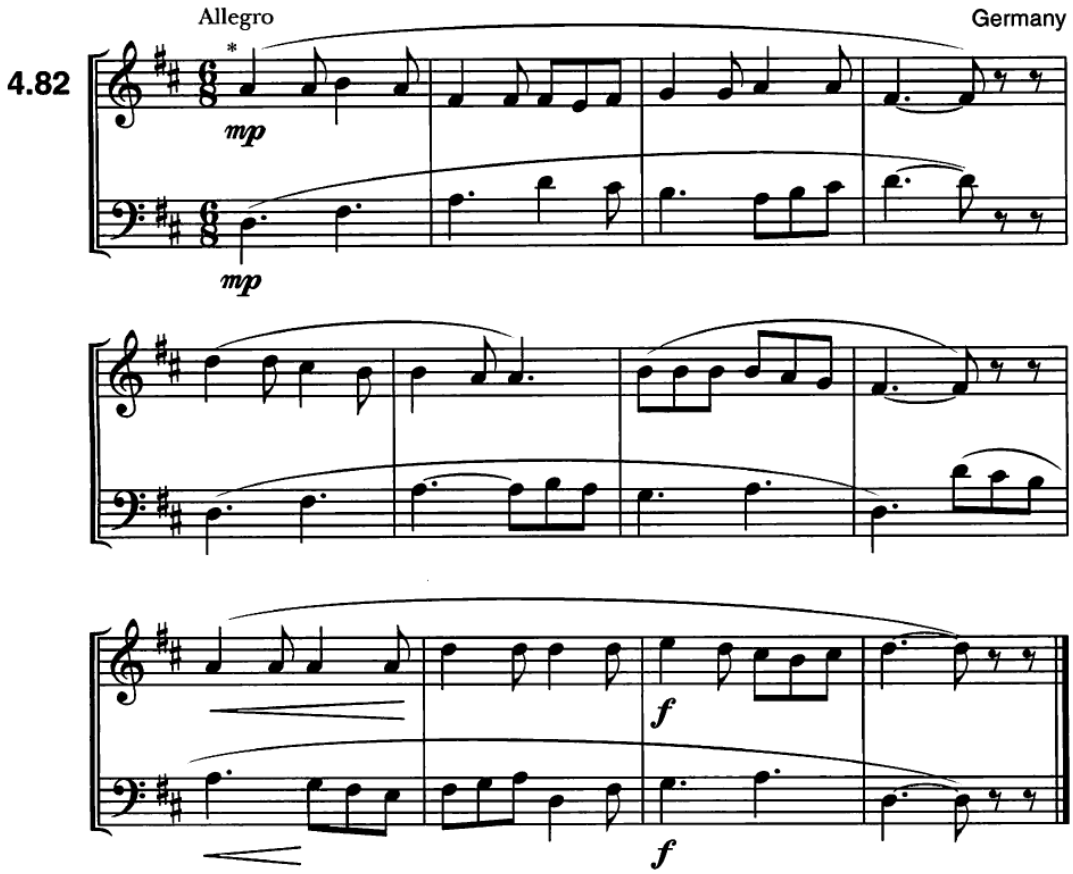
A aula começou com o tradicional atraso de 20 minutos. Até lá eu e o professor cooperante estivemos a tirar algumas dúvidas sobre o trabalho de casa e sobre a última aula ao aluno A, continuando com a chegada do aluno B, ocupando maior parte da aula. O aluno C não esteve presente, mais uma vez.

Na minha pesquisa sobre modulações e tonicizações, consequente dos acontecimentos da aula anterior, cheguei à conclusão de que a forma como abordei a temática não foi a mais correta e que o professor cooperante teve toda a razão em interromper quando o fez. De facto, um percurso harmónico por quintas, no fundo, com acordes de 7.ª da dominante intensificando o acorde seguinte, não se classifica como "tonicização". Existe a referência a uma outra tonalidade, mas não é uma referência consumada, nem afirmada. Penso que a confusão foi esclarecida e os alunos compreenderam, que é o mais importante.

O primeiro ponto da planificação acabou por tomar muito tempo da aula e optei por saltar a segunda atividade, fazendo uma primeira leitura na peça escolhida para a componente performativa da disciplina de Formação Musical. A peça vai ser interpretada com os alunos das turmas de 10.º, 11.º e 12.º anos. A turma reagiu bem à peça e achou engraçada, mas revelou-se bastante complexa e vai exigir algum estudo da parte deles. Veremos.

Anexos

Anexo 1 – Entoação melódica a 2 vozes



Anexo 2 – The Exam, de Johan Bodin Eriksson

The Exam

Framförandekommentar

Skolbänkar med papper och kulspetspenna placeras i fyra rader, en rad per stämma.

Stycket börjar med att det "ringer in". Eleverna rusar in med attityd under tjo och tjim.

Stycket slutar med att det "ringer ut" och eleverna rusar ut med attityd under tjo och tjim.

Klädsel enligt vuxenvärldens fördomar om hur tonåringar klär sig.

Rekvisita: Bänkar, papper, klickbara kulspetspennor.

Performance note

School desks are aligned in four rows, one row/part. Place paper and pen on each desk.

The piece starts by the ringing of the school bell. The pupils enter, with an attitude, loudly discussing.

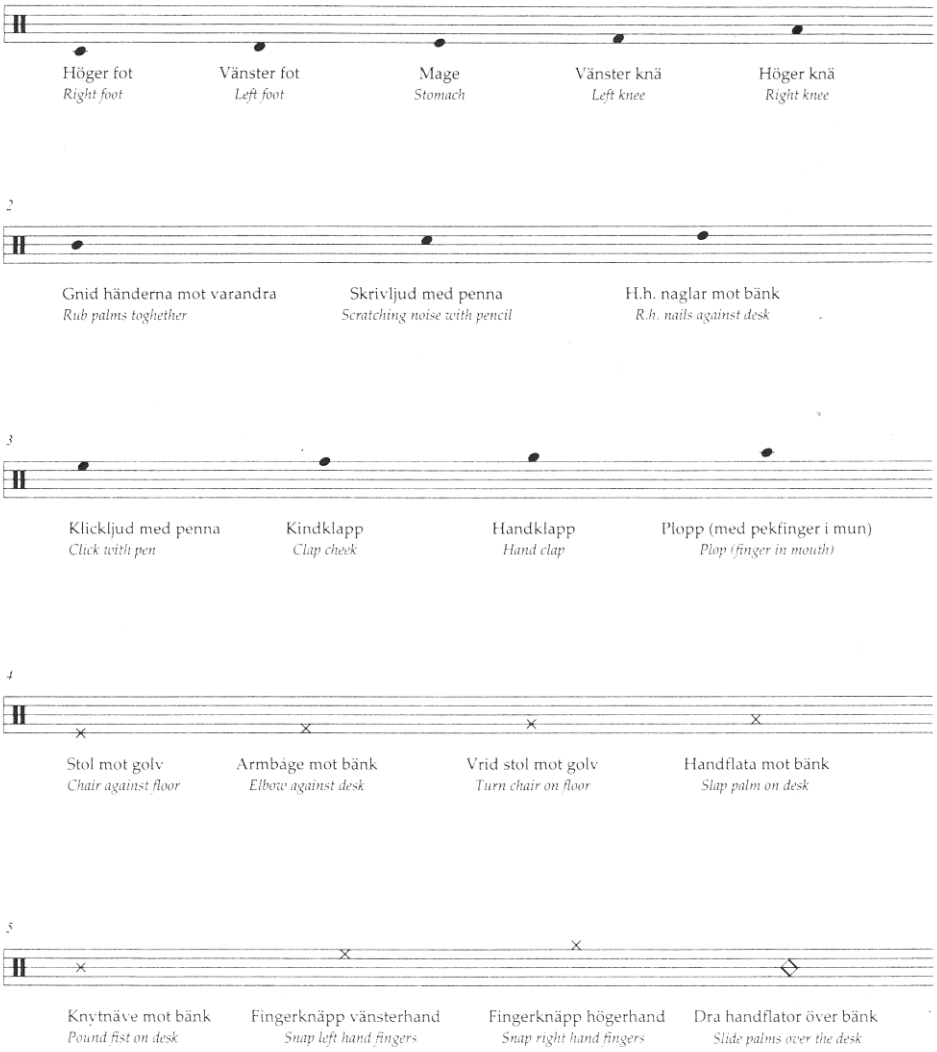
The piece ends with the school bell ringing out, and the pupils exit the stage, shouting and discussing as when entering the stage.

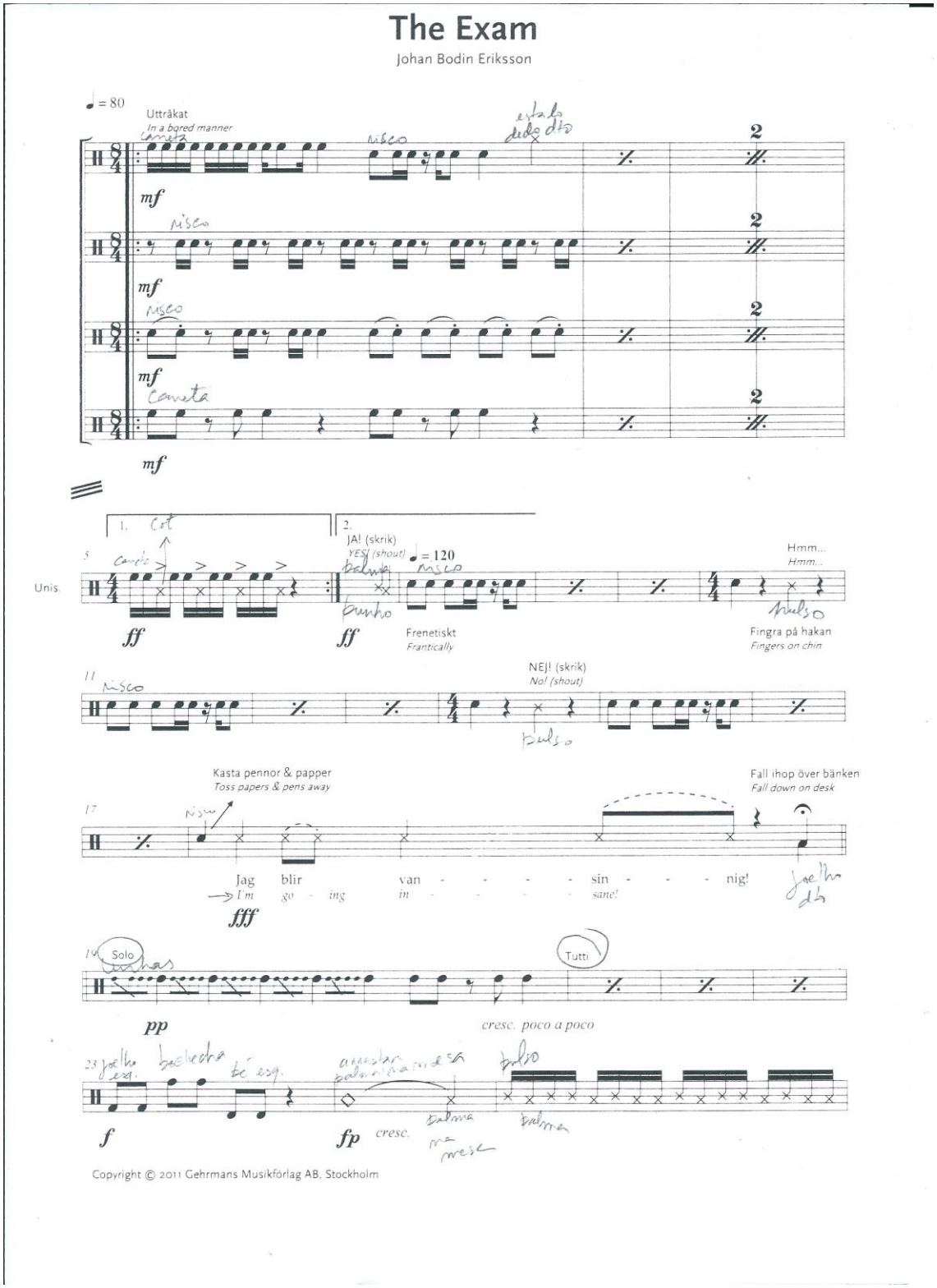
Dress like a teenager, yo!

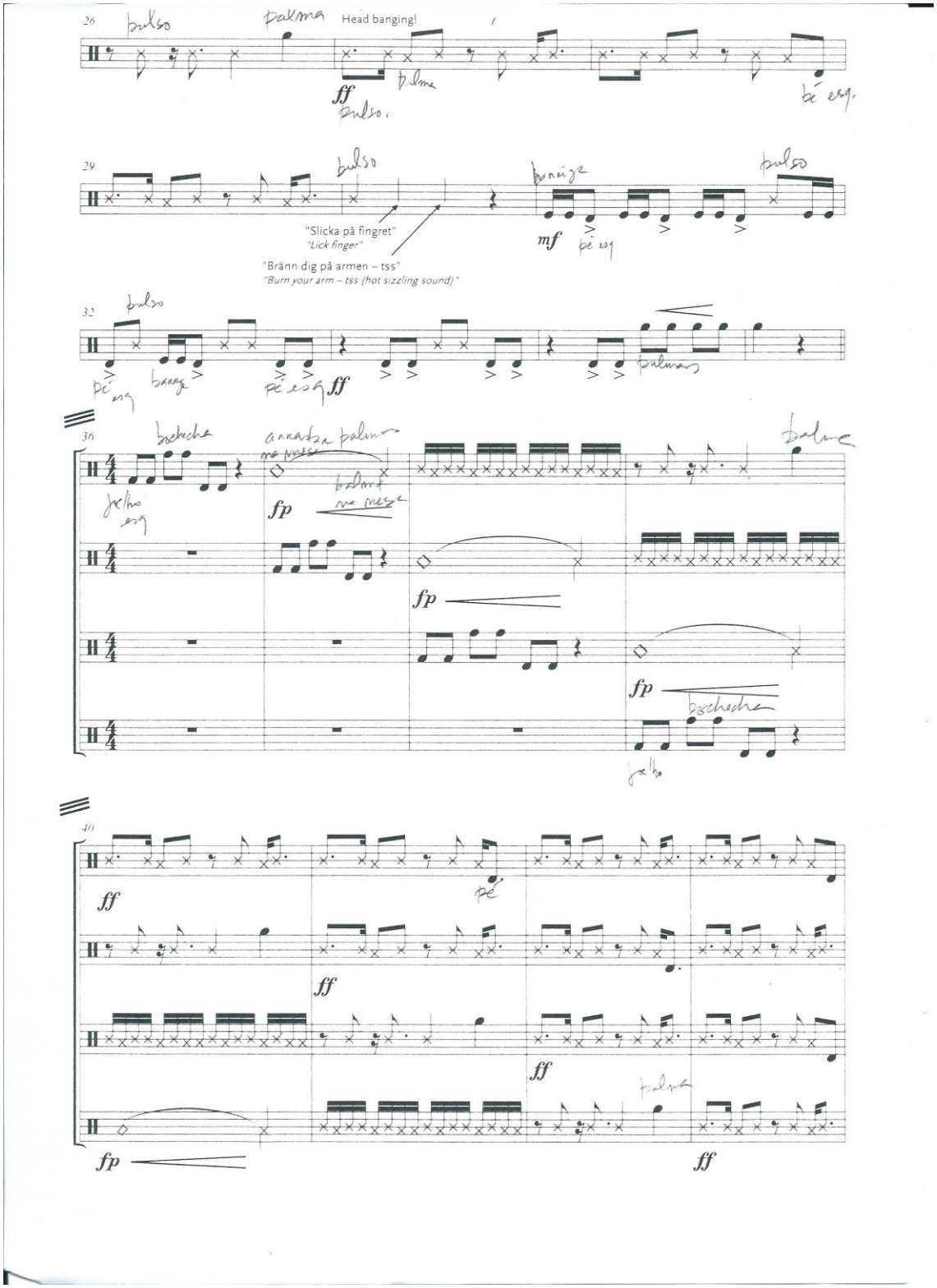
Props: (School) desks, paper and "clickable" pens.

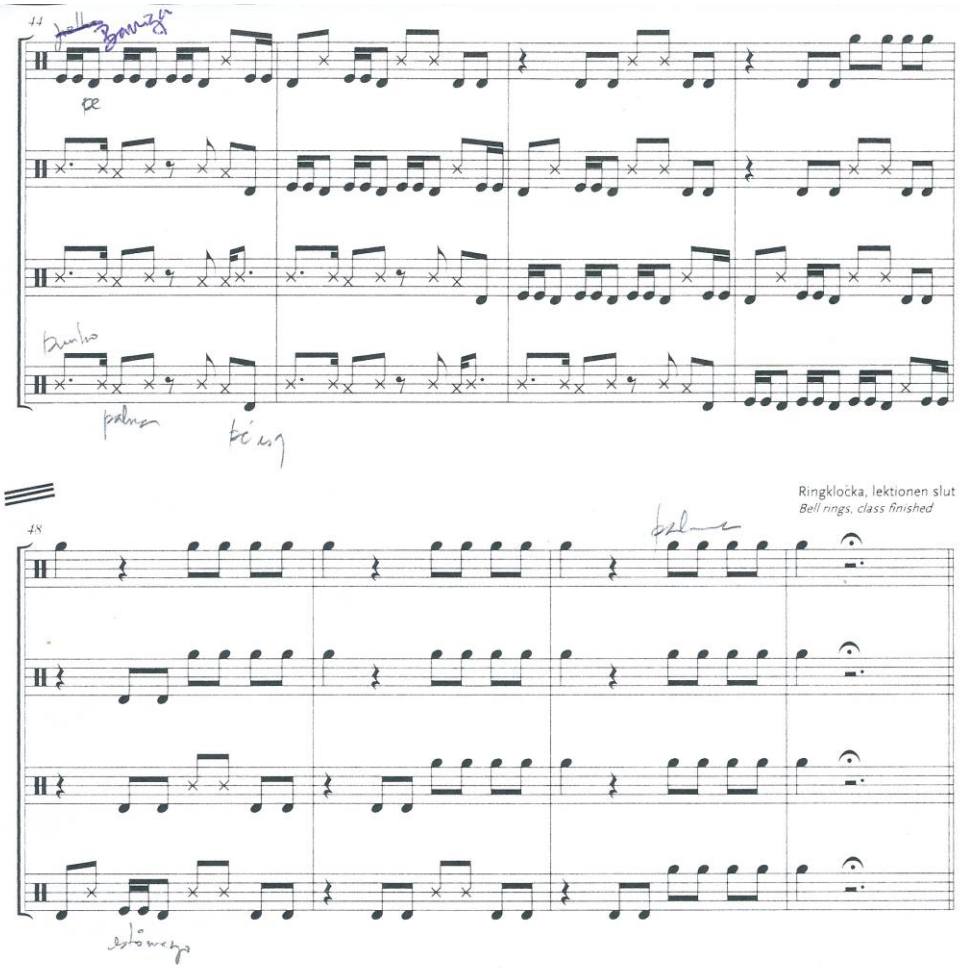
Instrumentarium

Notation key




The Exam
Johan Bodin Eriksson
♩ = 80
Uttråkat
In a bored manner
mf
Unis.
1.
2.
JA! (skrik)
YES! (shout)
♩ = 120
ff
Frenetiskt
Frantically
Hmm...
Hmm...
Fingra på hakan
Fingers on chin
NEJ! (skrik)
No! (shout)
Kasta pennor & papper
Toss papers & pens away
Fall ihop över bänken
Fall down on desk
Jag blir van - - - - sin - - - nig!
I'm go - ing in - - - - sane!
fff
Solo
Tutti
pp
cresc. poco a poco
f
fp
cresc.
Copyright © 2011 Gehrmans Musikförlag AB, Stockholm


26
Head banging!
ff
29
"Slicka på fingret"
"Lick finger"
"Bränn dig på armen – tss"
"Burn your arm – tss (hot sizzling sound)"
mf
32
ff
36
fp
fp
fp
40
ff
ff
ff
fp
ff


Ringkloöka, lektionen slut
Bell rings, class finished

P.PORTO

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 11

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Vila do Conde

Ano/Grau: 10.º ano / 6.º grau **Data: 13**/05/19 **Duração da aula:** 90 minutos	**Aula nº:** 35 **Número de alunos:** 3 **Regime de frequência:** Misto
Estagiário: João Gomes Reis **Cooperante:** José Luís Postiga	

OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver a capacidade de identificação auditiva de modulações e tonicizações;
- Desenvolver a capacidade de identificação visual de funções tonais, modulações e tonicizações;
- Desenvolver a capacidade de entoação em harmonia;
- Desenvolver a capacidade de interpretação de uma obra com uma linguagem contemporânea;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estruturas musicais do sistema tonal:
    - Escalas, tonalidade maior e menor;
    - Melodia, ritmo e frase;
    - Modulação e tonicização;
    - Funções tonais e cadências;
- Repertório erudito e contemporâneo;

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. **Ditado melódico –** Yesterday, de The Beatles (anexo 1);
   1.1. Audição integral do tema;
   1.2. Audição da melodia do verso, para memorização;
   1.3. Entoação da melodia memorizada com acompanhamento ao piano;
   1.4. Escrita da melodia memorizada;
   1.5. Audição da melodia do refrão, para memorização;
   1.6. Entoação da melodia memorizada;
   1.7. Escrita da melodia memorizada;
   1.8. Análise da harmonia do tema: identificação das funções tonais (escritas na partitura)
   1.9. Compreender as possíveis tonicizações e cadências;
2. **Peça da componente performativa** – "The Exam", de Johan Bodin Eriksson
   2.1. Leitura da peça por secções.

RECURSOS E FONTES

- Laitz, S. G. (2014). *The Complete Musician: An Integrated Approach to Tonal Theory, Analysis, and Listening* (3rd edition). Nova Iorque: Oxford University Press Inc. https://doi.org/10.1093/ml/gcu015
- Audio: "Yesterday", The Beatles - https://youtu.be/fCV9oqtwyVA
- Partitura editada de "Yesterday", the Beatles.
- Partitura de "The Exam", de Johan Bodin Eriksson.

AVALIAÇÃO

Observação direta e questões aos alunos, em grupo e individualmente, de forma a perceber se os objetivos da aula foram atingidos.

Assinatura do Professor Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

PLANIFICAÇÃO Nº 10

REFLEXÃO

A aula decorreu com normalidade, com o tradicional atraso de 20-25 minutos do aluno B e a já tradicional ausência do aluno C, e de acordo com a planificação.

O ditado do tema "Yesterday" dos Beatles correu bastante bem. Os alunos tiveram alguma dificuldade na identificação do ritmo da primeira síncopa, mas a partir daí conseguiram deduzir as restantes, tendo dúvidas, por vezes, em ritmos bem mais simples.

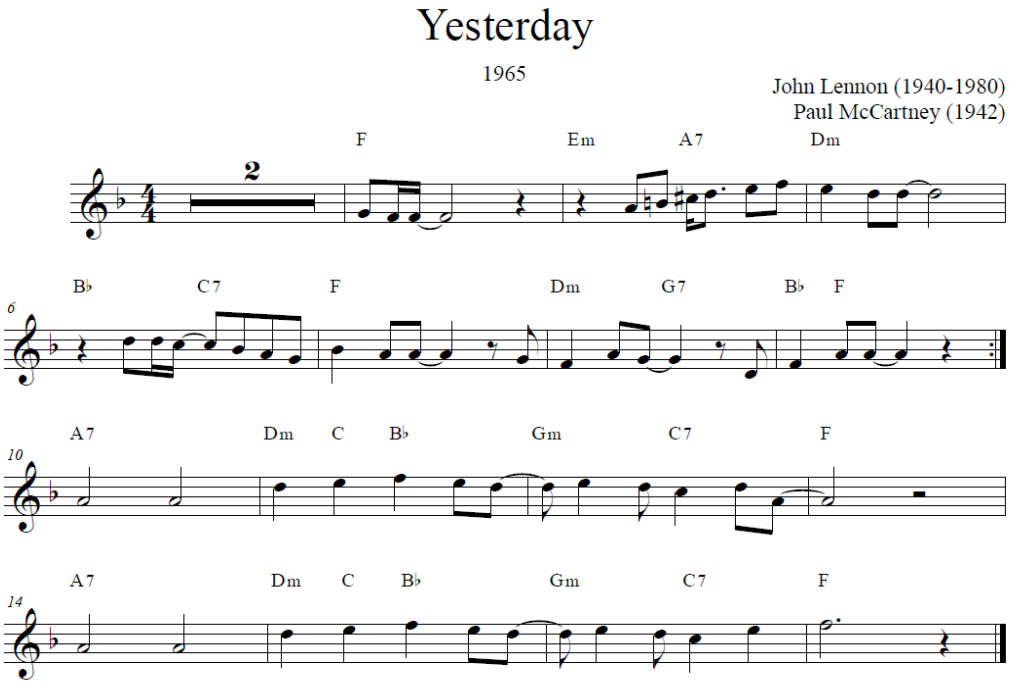
Não conseguiram detetar autonomamente as alterações nas notas do segundo compasso da melodia, mesmo estando escritos por cima os acordes da harmonia. É normal que não os tenham considerado, visto quês estavam concentrados em escrever as notas. Foram capazes de o fazer quando comparamos a escala de fá maior ascendente, com a subida desse compasso. Identificaram que as relações intervalares eram diferentes. O aluno A continua com dificuldades de audição interior, cantado notas ascendentes, mas nomeando-as de forma descendente (ex.: canta "fá – sol", mas diz "fá – mi").

Na análise da harmonia da primeira parte da música, com a minha ajuda, foram capazes de identificar a referência a ré menor e de identificarem que se tratava de uma tonicização. Parece-me que esses conceitos ficaram claros.

Na última parte da aula, ensaiámos a primeira página da peça "The Exam" com esferográficas mais barulhentas, desta vez. É de leitura difícil, mas com mais ensaios chegam lá.

Anexos

Anexo 1 – Ditado e análise de "Yesterday" – The Beatles



Anexo 2 – The Exam, de Johan Bodin Eriksson (ver Planificação nº10)

ANEXO IX – GUIÃO DE ENTREVISTA (DIRETORES PEDAGÓGICOS)

Guião de entrevista – Diretores pedagógicos

A presente entrevista tem como objetivo recolher testemunhos dos atores responsáveis pela construção curricular e planeamento de atividades de várias instituições do ensino artístico especializado de música acerca das suas perceções em relação aos vários tipos de repertório e do lugar que estes ocupam ou poderão ocupar no ensino de música.

Os dados recolhidos contribuirão para uma investigação a ser desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino de Música – Ramo Formação Musical. Os participantes serão identificados por letras do alfabeto de forma a garantir o seu anonimato.

Perguntas:

1. **Considera que existe uma convivência entre vários géneros musicais dentro desta instituição?**
   - **1.1.** SIM → Pergunta 2.
   - **1.2.** NÃO → Por que razão não existe esta variedade?
   - **1.3.** NÃO_2 → Gostava que esta existisse? Como a implementaria?

[Perguntar o que entende por diversidade de repertório, independentemente da resposta]

2. **De que forma é que essa variedade de repertório é operacionalizada?** Por exemplo, … [Tentar que toque em todos os pontos]
   a. Ao nível das orientações pedagógicas;
   b. Ao nível do Plano Anual de Atividades (audições/concertos/masterclasses, etc.)
   c. Ao nível da contratação dos docentes/perfil dos professores contratados;
   d. Ao nível da formação contínua dos docentes
3. **Essa variedade, acha que se aplica mais à prática instrumental ou às ciências musicais e Formação Musical?**

4. **Acha que a preferência e consumo musical dos alunos se revê/identifica no repertório a que são expostos na/no [nome da instituição]?**
   a. SIM → acha isso uma característica positiva? Porquê?
   b. NÃO → Acha que essa situação deve mudar? SIM ou Não → Porquê?

ANEXO X – GUIÃO DE ENTREVISTA (PROFESSORES DE FORMAÇÃO MUSICAL)

Guião Entrevista - Professores de Formação Musical

Esta entrevista tem como objetivo recolher testemunhos dos atores responsáveis pela construção curricular e planeamento de atividades de várias instituições do ensino artístico especializado de música acerca das suas perceções em relação aos vários tipos de repertório e do lugar que estes ocupam ou poderão ocupar no ensino de música e, em particular, na disciplina de Formação Musical.

Os dados recolhidos contribuirão para uma investigação a ser desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino de Música – Ramo Formação Musical. Os participantes serão identificados por letras do alfabeto de forma a garantir o seu anonimato.

Perguntas:

----- 1.ª parte -----

1. **Que tipo de repertório utiliza nas suas aulas de F.M.?**
   1.1. Pq?
   1.2. [Se for repertório erudito] Acha que só é possível ensinar os conteúdos contemplados na Formação Musical com esse repertório?

-------- [Dimensão técnica, dimensão estética e dimensão pedagógica] --------

2. [Se houver diversidade em 1] **Então, acha que os conteúdos da Formação Musical podem abordados/desenvolvidos a partir dos diferentes repertórios existentes.**
   2.1. Utiliza estes repertórios da mesma forma?
   2.1.1. Se SIM → **De que forma utiliza, que tipo de atividades, como operacionaliza?**
   2.1.2. Se NÃO → De que forma os utiliza?
   2.1.2.1. Existem diferenças entre o trabalho **harmónico**, **rítmico** e **melódico**?

Tentar encontrar diferenças no trabalho da HARMONIA, do RITMO e da MELODIA.

3. **Utiliza o mesmo repertório de forma transversal em todos os graus ou privilegia consoante o ano de escolaridade? Sim Não → Pq?**

----- 2.ª Parte -----

4. **Tem conhecimento acerca do tipo de música os seus alunos ouvem e consomem?**

   4.1. Se sim – como obteve essa informação?

   _**Pesquisa** as tendências atuais?

   _**Questiona** os alunos acerca disso?

   _**Consome** o mesmo tipo de música?

   Possível dissonância entre dinâmicas pedagógica/técnica vs dinâmica estética

   4.2. Se não → [seguir para Pergunta 5]

5. **Acha as preferências e consumo musicais dos alunos um fator importante para o desenvolvimento e aprendizagens musicais? Pq?**

[se não for dito, referir que o consumo musical dos alunos em idade escolar se centra nas músicas populares]

ANEXO XI – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR A

Entrevista - Diretor A

ENTREVISTADOR: A minha tese recai um pouco sobre a questão da ausência de outros repertórios (e culturalmente próximos dos alunos) além do erudito no Ensino de Música. O meu objetivo com estas entrevistas é entrevistar professores de Formação Musical, porque é o mestrado que eu estou a tirar, e entrevistar diretores pedagógicos para saber, também, as opiniões deles. Muitas vezes essa variedade (de repertório) pode não existir por opção ou, simplesmente, porque é tradição não haver, ou pode não ser a vontade dos diretores, ou pode ser e não há problema nenhum com isso. As pessoas têm ideias diferentes sobre esta questão. **A minha primeira pergunta é se considera que existe uma convivência entre géneros musicais dentro do Conservatório de Vila do Conde.**

DIRETOR A: Sim. Considero que existe, embora, claro, nota-se mais nuns instrumentos que noutros, mas numas classes de conjunto de que noutras, porque também depende da idiossincrasia de cada uma das classes. É muito mais frequente ver-se, se calhar, uma abordagem à música mais popular, por exemplo, na parte das guitarras, —

ENTREVISTADOR: Em Classe de Conjunto?

DIRETOR A: —na classe de conjunto, ou até no instrumento a solo, do que na orquestra. Se calhar a orquestra também tem um repertório muito variado no que concerne à música erudita e num ensemble de guitarra já não é assim, ou nos sopros. Embora todos "falemos a mesma linguagem", ou "cantemos a mesma linguagem" — a linguagem da música — há muitos idiomas. Idiomas não, sotaques, muitas formas de falar. Se virmos a língua portuguesa há uma forma de falar no Alentejo, outra em Minde que tem o minderico, ou Miranda do Douro que tem o mirandês. Ou seja, todos nos entendemos, mas há sensibilidades diferentes que, enquanto diretor pedagógico, tento sempre que sejam respeitadas. Não me atrapalha nada que aqui na escola se faça música popular, por exemplo, se faça jazz, se faça fado, se faça todo o tipo de música. No entanto, também penso— não sei se estou a responder a algumas perguntas—

ENTREVISTADOR: Esteja à vontade!

DIRETOR A: —também penso que deve haver uma linha que segue um pouco a linha erudita. Agora, temos de ver (risos) o que é que a gente entende por "erudição", o que é que entendemos por "música erudita". Se calhar, a música erudita aplicada à educação, do ponto de vista da aprendizagem do instrumento, se formos ver "de que é que se alimenta" um piano, é completamente diferente do "alimento" da guitarra. O que é erudito, o que é que não é, o que é pedagógico, o que é que não é? "As Pombinhas da Catrina", por exemplo, é transversal

a todos os instrumentos. É erudito? É popular? O que é que é? A verdade é que quando nós começamos a falar, é o "A, B, C", o "ba, ba, ba", o *mumbling*, não é? E depois o nosso discurso vai ser mais ou menos polido consoante o que ouvimos, a nossa saúde e o tipo de alimentação. É um bocado parecido, a música funciona quase como quem cria uma criança, um músico cria-se como o que se lhe dá.

ENTREVISTADOR: **E acha que, por exemplo, nessa linha de aprendizagem dos alunos, existe uma progressão que vai de música popular, ou de um misto de música popular e erudita, para peças mais complexas da tradição musical ocidental, ou acha que ao longo percurso pode haver na mesma um misto de repertórios?** Pode um instrumentista já estar a tocar, imagine, as Czardas, mas também a tocar outro tipo de repertório, mais popular, ou mais—

DIRETOR A: Há aqui duas perspetivas. É muito difícil, estamos numa fronteira um bocado ténue porque há a dificuldade de se misturarem as águas, ok? Portanto, tenho água quente e tenho água fria e depois tenho ali a água morna. Mas não convém que nas canalizações— desculpe lá, eu dou muitos exemplos fora da música (risos)— misturar água quente com água fria, ou uma água que tem aroma de limão, numa misturadora. Estamos numa misturadora, mas é bom que as essências não se misturem e nós temos de ver o que queremos da bebida final. Claro que aí entra parte de onde a Escola deve promover o projeto para o aluno diferenciado, porque nós somos todos indivíduos diferentes e é preciso dar uma formação que faça sentido a cada aluno. No entanto, é preciso, também, ter muito cuidado, isto não é assim tão linear como se possa pensar.

Portanto, agora vamos fazer aqui um programa, e o programa vai ter de ter *x* de música erudita, vai ter que ter *x* de música popular, ou *x* de músicas do mundo… Eu acho que não é possível quantificar. Ou seja, na minha perspetiva, como diretor pedagógico e como professor de guitarra, eu penso que, pronto, temos de ir vendo…. Vai-se dando. Acho que não devemos "fechar" a escola e dizer "isto aqui é um conservatório, nós só praticamos a música erudita e tal, porque nós temos um pensamento elevado em relação à Música". Penso que não, senão podemos correr o risco de caminharmos sozinhos. Por outro lado, isso tem um perigo, também não podemos dizer assim "isto agora é uma abertura, a música erudita passa para segundo plano, nem precisa de ser trabalhada, porque o que interessa é o que as pessoas gostam de ouvir", e aí perdemos essa componente escolar que é levar as pessoas a ter um pensamento auditivo, uma audição mais refinada.

Voltemos a um exemplo mais prosaico, se a pessoa de uma classe mais pobre é habituada a comer sardinhas e frango no churrasco, se lhe derem caviar, provavelmente não vão gostar, porque isso é uma coisa que está fora do âmbito das classes mais desfavorecidas.

Se a pessoa não foi educada nisso, muito dificilmente lá chega. O caviar não faz parte da ementa, até acha esquisito. No entanto, temos relatos de pessoas que até foram habituadas a caviar, gostarem da sardinha e de um frango do churrasco e de um MacDonalds, porque o que é fácil de gostar, o que não quer dizer que tenha menos qualidade, isso é outra questão, as pessoas facilmente lá chegam. O que é difícil de gostar, o que é preciso aprender e ter alguma formação, ou pelo menos ter uma imersão no sentido de perceber esse tipo de estruturas musicais é que é mais difícil. O conservatório, que é o caso desta escola, uma academia do ensino particular e cooperativo público, que recebe dinheiro público para efetuar determinado trabalho no âmbito da Música, também tem de ter um bocado isso em mente. Por que é que o Governo nos paga esta formação, por que é que a paga aos portugueses? Não com nós desejaríamos, mas se olharmos para há 20, 30, 40 anos, estamos muito melhor do que o que estávamos, a verdade é essa. Quem estudava música eram as elites.

Não sendo eu de uma elite a probabilidade estar aqui— não sei de que extrato vem, mas se vem de uma elite estaria cá, se não viesse de uma elite a probabilidade de estudar no conservatório e estarmos aqui a ter uma conversa toda académica acerca de música era nula. Portanto, hoje em dia é possível nós estarmos aqui a falar e tenter perceber isso. Mas a verdade é que se nós não temos essa parte onde estudamos a música erudita— nós somos pagos para isso. Ninguém vai estudar por sua livre vontade— arrisco-me a dizer que 90%... 90% é pouco, 98% das pessoas não vai estudar Bach, não vai estudar Haendel, não vai estudar música erudita. Muito mais facilmente estuda o que ouve, o que está à mão, ou música popular, ou música ligeira, música da moda… Não sei muito bem definir, porque hoje em dia está na moda o *quizomba*, então os miúdos sabem de *quizomba*. Se estivesse na moda o *nacional-cançonetismo*, da nossa Simone de Oliveira, que fez agora 50 anos da *desfolhada à portuguesa*… Na altura havia aquele tipo de canção, chama-se o *nacional-cançonetismo*, que era uma estética que acabava por dominar o imaginário de todas as classes, das altas às baixas, toda a gente conhece a *desfolhada*, ou o *fado*, da Amália Rodrigues, porque isso chega às pessoas, das classes altas, abastadas, às baixas. E, muitas vezes, por abastado também estou a falar de— pode estar-se numa classe alta culturalmente e não ser abastado economicamente.

ENTREVISTADOR: Pegando no exemplo que deu, de uma espécie de polição da audição e do pensamento sobre música… Existem, claramente, dentro daquilo a que chamamos música erudita, peças mais complexas, mas dentro do âmbito da música clássica, barroca, romântica também existe uma estirpe, se quiser, de música que é mais popularizada – Danúbio Azul, aquelas valsas de Strauss—

DIRETOR A: Concerto de ano novo.

ENTREVISTADOR: Exatamente. Também existe um segmento da música popular que e mais difícil de ouvir, que se calhar é preciso perceber melhor ou ouvir com mais atenção. **Acha que os Conservatórios e as academias de música, através do conhecimento que partilham com os alunos, têm um papel no sentido de "polir a audição" dentro da música popular?**

DIRETOR A: Completamente. Lá está, é isto que eu digo. Nós temos de ter cuidado na "arte de misturar". Nós temos uma misturadora que contém vários sumos e estamos a verter para o copo, a criar a nossa própria mistura. Mas atenção, não é o professor que está a verter para o copo, os alunos é que põe a bebida no copo. Os professores são a misturadora que está a li e fornece— "chegas aqui, tens sumo de laranja, sumo de ananás, sumo de abacaxi e coco" e tu, aluno, vais fazer a tua própria mistura. Tu vais buscar todas estas fontes e é aí que tem de haver cuidado. O professor, por um lado, tem de ser "fonte" e, por outro lado, tem de ser coordenador da mistura, "não ponhas demasiado coco, se não perde o sabor". Ainda, tentar perceber dentro do gosto daquela pessoa, "é isto que estás a gostar?", é esta mistura que tu vais ter de beber, porque no final é isso que vai definir— "está-me a faltar um bocado de coco, agora preciso de mais laranja", então põe-se mais coco e mais laranja. É a mesma coisa que ao longo da vida, os gostos que nós temos hoje, não são os mesmos gostos de amanhã. Ou então vivemos isolados, porque à partida somos influenciados pela sociedade, somos influenciados por tudo, isso reflete-se também no nosso gosto.

Isto é uma coisa que falado, parece uma coisa de outro mundo, mas não, às vezes é só ter um bocado de bom senso e perceber "não, olha, tens de perceber que tens de tocar Bach, tens de tocar tudo do cânon. Alguém disse que era o cânone, porque se alguém dissesse que o cânone era tocar Iannis Xenakis, a gente tocava Iannis Xenakis. O cânone pode ser relativamente diferente— é como dizer "Beethoven é assim que se toca". Quem é que disse? Na Alemanha toca-se de uma maneira, em Espanha já é de outra maneira. "Ah, mas o Beethoven é alemão", pois, mas não quer dizer que os alemães, tenham a essência do verdadeiro espírito do Beethoven, ou os espanhóis a essência da música espanhola, que é uma música muito rico do ponto de vista folclórico, mesmo a erudita que vais buscar aquele *nacionalismo* todo. Os espanhóis veem a música de uma determinada forma e uma pessoa exterior à Espanha, vê a Espanha de outra forma.

ENTREVISTADOR: Temos o exemplo do Mozart que escreveu a Marcha Turca, que era o que ele achava que a Turquia era, sem nunca ter estado lá.

DIRETOR A: Exatamente e muitas vezes o interprete quando vai tocar também tem essas referências. Nós ouvimos "Espanha" e toda a pensa no flamenco. E pensam nas

Astúrias, “vamos tocar à moda do flamenco”… As Astúrias não têm nada a ver com aquilo, as Astúrias ficam do outro lado do país.

Portanto, muitas vezes, as coisas não são o que são. Aí é importante perceber como é o folclore porque a própria música erudita foi “beber” muito ao folclore, quando entram os nacionalismos e isso tudo. Há aqui uma série de conceitos que são muito difíceis de misturar. Lá está, eu não vejo uma receita para isso, até porque o inglês vai fazer “à inglês” ou “ou à inglesa” naquela cidade, porque o outro também é inglês e já faz diferente. Às vezes temos um bocado aquele conceito de “escolas”, na Rússia é assim, na Alemanha é assim. Depende, a Alemanha é muito grande, a Rússia é muito grande e Portugal, não sendo muito grande também têm muita diversidade. As minhas influências musicais são completamente diferentes das dos meus colegas, claro que eu vou ter outro tipo de…

ENTREVISTADOR: Deixe-me aproveitar esse ponto. **Portanto, sente que essa variedade de repertórios é tida em conta na contratação dos docentes?** Ter um *background* vindo da música popular, ou do jazz… Imagine, um professor de violino que, evidentemente, tem um cânone para ensinar e o *background* até pode ser clássico. Mas valorizava-o ter outro tipo de experiências?

DIRETOR A: É assim, certamente não desvalorizaria, não é? (risos) É bom é ter a mais! Agora, como sabe, está a fazer um mestrado e não deve ser só porque acha bom, há muitos mestrados para fazer fora do ensino de música (risos). É um mestrado que confere uma habilitação profissional para a docência, portanto, eu seria muito hipócrita, pelo menos do meu ponto de vista, se lhe dissesse que primeiro olho para o perfil do professor. Primeiro há uma coisa que ele tem de ter, habilitação profissional. Muitas vezes aparece aqui gente, muito válida, nestes anos que estou na direção. Apareceu muita gente, “gostava de trabalhar aqui”, “gostava de fazer isto, gostava de fazer aquilo”, “tenho experiência nisto, experiência naquilo”. Às vezes com currículos enormes, que a gente pensa “como é que teve tempo de fazer isto tudo?”, só com 22 ou 23 anos, já teve em todo lado e mais algum, fez isto, aquilo e aqueloutro, aquelas experiências todas. Depois a gente diz assim, “Muito bem, e habilitação profissional para a docência? “Ah não, eu vejo a coisa de um ponto de vista mais artístico”. Pois, mas isto é uma escola (risos). É uma pena, seria uma pessoa muito “rica”.

Há uns tempos, tivemos aqui na escola um músico, não vou dizer o nome, que teve alguns problemas e de repente tinha umas contas para pagar e fez de conta que não era nada com ele, acabou por ir a tribunal e ou era preso ou fazia serviço comunitário. Esteve aí, na nossa associação, porque o conservatório é tutelado por uma associação. O que aconteceu, mandaram-no para aí, como o homem era música, acharam que era uma valência. Eu disse, “já que és músico, fazias aqui um workshop para os miúdos. São *x* horas

que tens de dar, vens aqui uma semana inteira, são 40 horas, de manhã e de tarde". O homem ficou todo contente, porque achava que o ia a pôr carregar caixas. "Não, não. És músico de música ligeira, não tens nada a ver com a música erudita, mas isto vai ser bom. Porque vais dar uma perspetiva completamente diferente aos alunos". Porque para o meu aluno de guitarra que anda a tocar Bach e com a mão direitinha, de repente também é preciso "esbardalhar", chegar e dizer "toca aí o "Parabéns a Você", toca aí uns *rocks* e sai dessa área". Se andas a fazer regime alimentar a semana toda, chegas ao fim de semana queres comer uma fatia de pudim, queres pecar, porque isso é humano. Não quero dizer, com isto, que os nossos alunos pequem quando tocam outros estilos.

ENTREVISTADOR: Claro, sim (risos).

DIRETOR A: É mostrar-lhes outra perspetiva. É interessante, eu como professor de música, acho que é (risos) impressionante constatar que, por exemplo, os nossos alunos, também porque são muitos novos, cada vez são mais novos, muitas vezes aprendem aqui ferramentas… Aprendem, mas elas não estão bem aprendidas, porque aprender tem a ver com "soltar", o contrário de "prender". Eles não conseguem soltar-se, sabem tocar, sabem a teoria, sabem como mexer, sabem tudo. Mas depois tira-se a pauta, "olha toca aí o parabéns a você" ou "está aqui a tua avó, canta aqui a "Ribeirinha" e não sabem tocar. "Só sei tocar—

ENTREVISTADOR: Defendem-se com a partitura.

DIRETOR A: —o Capricho Árabe". Não pode acontecer, o músico também não pode—ok, sou erudito, mas… Eu sou capaz de ler uma obra de Saramago, mas também sou capaz de ler uma obra do Dan Brown. Ou seja, uma coisa é o objetivo de polir o máximo a linguagem, chegar e perceber a diferença, não é dizer que é tudo igual. "Ah porque agora o *fado* está ao nível da música erudita". Desculpa, o *fado* tem o seu lugar, deixa-o estar no lugar dele, muito bem, parabéns. O jazz tem o seu lugar, a música erudita tem o seu lugar.

Muitas vezes fala-se de música erudita e nós estamos a pensar em Bach e Mozart, no Clássico, no Barroco, no Nacionalismo e no Romantismo e esquecemo-nos que há música a ser feita agora. Muitas vezes, vamos e não percebemos patavina daquilo, não tenho problema nenhum em assumir. Já fui a concerto onde não percebi nada e muitas vezes o defeito é meu, eles estão muito à frente, relativamente a mim. Mas, se calhar, mais dois ou três concertos já consigo perceber o que é que ele quer. Muitas vezes o compositor é um artista de um ponto de vista de rutura. Está a levar-te para outras estruturas mentais da música e outras possibilidades. "Ah, porque é que não compõe como o— ", mas se o Mozart já compunha assim, o que é que ele vai trazer de novo? Vai competir com o Mozart? Está condenado à partida. Agora, é assim, é mais fácil fazer umas coisas parecidas com o Mozart? É como na pintura, há os que pintam e os retratistas, fazem desenhos muito bonitos e vendem

naquelas casas de decoração, também eles são pintores. Não estão a trabalhar na arte, estão a trabalhar num ofício.

ENTREVISTADOR: Então não acha, por exemplo, que seria interessante— para já os professores terem formação nesse sentido[1], mas também incentivarem os alunos a procurar um pouco a sua— Tenho de ter cuidado com as palavras—

DIRETOR A: A sua essência.

ENTREVISTADOR: —a sua forma de tocar, ou seja, não tocar como o Paganini, mas sabê-lo fazer e saberem tocar o que eles quiserem, à maneira deles, de forma a encontrarem o seu som. Porque acontece muito isso que o professor está a dizer, tira-se a partitura e não sabe tocar. Achas que os professores são capazes de incentivar esse tipo de aprendizagem mais do âmbito da música popular que é mais holística—

DIRETOR A: Mais lúdica, holística não sei…

ENTREVISTADOR: Holística, no sentido de juntar aquele conhecimento que eles têm implícito da música que ouvem—

DIRETOR A: Porque é assim, a música no sentido holístico compreende que a pessoa seja capaz de tudo. Há pessoas que são capazes, realmente, de se expressarem musicalmente sem conhecer uma pauta, mas não conseguem ir além disso.

ENTREVISTADOR: Sim, mas por exemplo, a simples improvisação é todo um capítulo do livro da música—

DIRETOR A: Que está pouco explorado. Já foi explorado e depois, lá está, por falta de tempo não será— Não há espaço. Tudo isto é muito interessante, tudo o que se puder… Como diz a minha avó que tem 98 anos, "quanto mais coisinhas do Nosso Senhor, melhor". Isto é assim, ensino o meu aluno a tocar o Bach e o cânone, mas se ele chegar e souber tocar uma *rockada*, eu vou apreciar isso. Agora (pausa), tudo tem o seu sítio e o seu tempo. Eu não vou aqui na escola desatar aí a promover concertos de banda de garagem, porque isso há quem promova (risos), percebe? Porque do ponto de vista formativo— uma coisa é o ponto de vista formativo e depois a integração disso…

ENTREVISTADOR: Pedagogicamente.

DIRETOR A: Porque eu posso integrar pedagogicamente, mas *q.b.* O aluno é plasticina e quando eu faço um produto, eu não deixo o produto acabado, é como fazer um

---

[1] O entrevistador, aqui, refere-se ao facto de os professores terem formação noutros estilos e géneros músicas, diferentes dos da sua formação académica.

produto em barro. Se eu levar o produto ao forno, não lhe mexo mais, porque o barro solidifica. Correndo o risco de ser radical, quem não pensar assim está completamente errado e está a cometer um crime, ok? Se nós numa escola destas, ou em qualquer escola, pretendemos entregar o produto já saído do forno, estamos a prestar um mau serviço.

Eu tenho de construir uma obra de arte, que é o aluno, e se ele quiser alongar um bocado para aqui e para ali, ele terá essa possibilidade. E que ferramentas são essas? É agora que entra a parte holística deste tipo de ensino, que muitas vezes também falha. Não pode ser uma tarefa imputada somente a professores de instrumento, a professores de Formação Musical ou de Classe de Conjunto. Trabalhamos todos para o mesmo, para o aluno. Há disciplinas onde se eu vou trabalhar determinado tipo de técnicas, claro que se eu puder dar ao aluno, dentro do instrumento— sei lá, há um cânone a respeitar, até porque estão a pagar-nos para o fomento da música erudita, porque ninguém vai tocar música erudita por sua simples e real vontade, a menos que esteja numa classe abastada onde se ouça música erudita, como quem ouve os *ranchos*. Na minha casa ouvia-se *ranchos* e era por aí, noutras casa ouve-se Wagner, ouve-se Mozart e vai-se à ópera. Já aí estamos a falar de estruturas mentais diferentes, começa-se logo de pequenino a formar uma estética e um gosto. Agora, isto é muito complicado para mim, falar deste assunto.

ENTREVISTADOR: Acho que é para toda a gente.

DIRETOR A: Podemos ter uma ideia, mas é muito difícil explicar, porque por um lado tenho de promover, aqui na escola, o ensino da música erudita, porque ninguém o vai fazer— não vejo o Governo a pagar o ensino de escolinhas de futebol, seria um sucesso. Em vez de ter ensino articulado, vamos fazer escolinhas de futebol, passa a ser uma disciplina e os nossos rankings vão disparar todos. Vamos adequar ao que as pessoas gostam. Como as pessoas por si já querem jogar futebol, o Estado não precisa de fazer um esforço para as pessoas jogarem futebol. Como uma pessoa rapidamente pega numa guitarra elétrica e começa a querer tocar uma *rockada* e umas músicas da moda e a sua vontade é tal que chegam a conseguir fazê-lo, os tais músicos de ouvido. Eu costumo dizer que músicos que tocam de ouvido, há uma coisa que eles têm, ouvem (risos). Muitas vezes os nossos não ouvem. Se as pessoas por seu mote próprio, já se dedicam a esse tipo de culturas, de tocar *rock* da moda, o Estado está descansado, não tem de contribuir. Agora, o Estado começa a ver que na música erudita ninguém se mete, por isso vai promover isso para o ter, senão corre o risco de ter meia dúzia de alunos.

ENTREVISTADOR: **E acha que é essa a vontade do Estado, de conservar esse repertório, esse cânone ou é simplesmente por ter relevância cultural?**

DIRETOR A: Não só, é por entender que— lá está, isto é muito complicado…

ENTREVISTADOR: **Acha que se o Conservatório decidisse que passava a ter um curso de guitarra elétrica, da mesma maneira que o Conservatório do Porto tem Jazz, o financiamento variava ou passava a fazer parte do ensino de música nesta escola?**

DIRETOR A: Não, é assim, a diferença é que se eu abrir aulas de violino ou guitarra clássica a pagar, sem financiamento do Estado, vem meia dúzia de pessoas. Mas se eu abrir aulas de guitarra elétrica e bateria, a escola fica autossustentada, não precisa do Estado para nada (pausa).

ENTREVISTADOR: (pausa)

DIRETOR A: (risos) ok? Aqui é que está o perigo… O que é que acontece, há escolas, aqui nesta cidade e noutras, que são autossustentáveis. Isto é uma escola que é subsídio-dependente, certo? Há escolas que não o são, vivem dos alunos que têm. Mas quando se vive dos alunos que se tem, tem-se uma escola onde se dá guitarras elétricas… Todo o jovem e criança, quer é tocar guitarra elétrica, acha que quer tocar guitarra clássica? Quer os sintetizadores, a bateria… As pessoas querem isso, porque isso é o imediato, o que dá na vista.

As pessoas vêm aqui e querem é "viola"! Porque conhecem a viola. Alguém vai tocar oboé, alguém vai tocar fagote? Querem que eu acredite pela experiência que eu tenho que algum menino que vai estudar fagote porque acham que o fagote "lhes aquece o coração". Eu sou muito cáustico, quem diz o contrário, não conhece a realidade. As pessoas querem tocar "viola", que é a guitarra clássica, e piano, porque conhecem a "viola" e o piano. Quando a gente quer por aqui viola d'arco é uma guerra! Clarinete, foi uma guerra. Flauta—

ENTREVISTADOR: "Uma guerra", no sentido de não haver alunos, ou—

DIRETOR A: Sim, os alunos não querem ir. As pessoas dizem "a pessoa deve ir para o que quer". Eu fui para o instrumento que queria, mas paguei sempre a minha formação, não dependi de subsídios do Estado para me sustentar. Também comecei mais tarde, o meu percurso não é pelo erudito, é por outras músicas. Portanto, até estou à vontade para falar disso.

A verdade é, quando o Estado dá um subsídio nós temos de fazer que esse a aplicação desse subsídio sirva, mesmo, o Estado. Mas também não servia ao Estado ensinar música popular? Claro que servia, mas as pessoas aprendem música popular sem intervenção do Estado.

ENTREVISTADOR: Mas, por exemplo, nos países nórdicos, a música popular já está há muitos anos nos currículos. Aliás, isso tem os seus problemas, mas também as suas vantagens.

DIRETOR A: Mas os países nórdicos têm um modo de vida completamente diferente do nosso. Há dinheiro. Temos de ver a realidade em que nós nos conotamos. Porque se houvesse dinheiro para tudo, acho que devia haver um conservatório só para Jazz, ou ter uma especialização para Jazz, para música folclórica… Tudo! Fado, por exemplo.

ENTREVISTADOR: Separado, portanto.

DIRETOR A: Não, não, não.

ENTREVISTADOR: Ah.

DIRETOR A: Depois também é assim, os miúdos pequeninos, estamos a falar de tocar duas notas seguidas—

ENTREVISTADOR: Sim, não há essa separação.

DIRETOR A: Agora, chega-se assim a uma certa altura, muitas vezes os meninos saem aos 15 anos e muitas vezes também andam aí, nem são músicos mesmo, andam porque os pais entenderam que eles deviam andar. E ainda bem, porque ao menos dali alguns— o problema aqui não é como as pessoas saem, mas o que se acaba por ensinar às pessoas. É como as musicalizações, esses projetos que a gente às vezes chega e há um professor que vem musicalizar os meninos, música para bebés e pais, e tal. E há pessoal que vem de lá, "não ensinam nada, é básico", e eu já tive discussões sobre isto, também já fui, tenho um bebé. É básico? É, sim senhor. É básico porque tu és licenciado em Música, claro que isto é básico (risos).

ENTREVISTADOR: O teu bebé não é (risos).

DIRETOR A: E eles dizem, "não, não! Mas se é para fazer isto não preciso de nada". Pois não, mas o problema não é esse. É que tu, naturalmente és músico. O teu pai cantava, a tua mãe cantava, e tu foste musicalizado naturalmente. Há pais e casais que não são capazes de cantar e de dançar.

Eu tenho aqui funcionárias— ainda há um bocado estava a falar disso, porque estas coisas apaixonam-me. Eu tenho aqui três funcionárias. Duas, a cada passo, oiço-as a cantarolar e não são músicas, nem nunca estudaram música. E uma, nunca a ouvi cantarolar. Eu tenho a certeza, não é preciso ser muito esperto, que os filhos daquelas duas que cantarolam, também cantarolam, há "cantarolice" em casa. A outra, se o marido dela não

cantarolar, as crianças não estão musicalizadas e é aí que o trabalho desse colega, que vai lá fazer umas coisas que a gente acha básicas, faz todo o sentido. Não é para quem o faz em casa, que vai perder 10 euros, só se for para os filhos conhecerem outros bebés.

O meu pai era incapaz de bater duas palmas seguidas direito, com ritmo, não foi musicalizado. A minha mãe já cantava muito bem, porque o meu avô cantava muito bem, houve alguém que o musicalizou. Isto está tudo interligado, às vezes parece que estamos a fugir— ou seja, nós tempos esse dever de musicalizar e isso deve-se começar antes do conservatório. Nós temos aqui um projeto, chamado Bichinho da Música, através do qual vamos aos infantários, temos um projeto de musicalização ativa, porque entendemos que, fora disto do que é o cânone e a música erudita, fora disto tudo o importante é a musicalização e as pessoas ficarem musicalizadas.

Depois há colegas que dixem, "isto é tão simples. É isto que um professor de música faz? Bater umas palminhas ou não sei quê". Ai é? Vá você fazer, a ver se consegue bater umas palmas. Se calhar, muitos vão se surpreender e não são capazes de bater palmas ao som da música, uma coisa que para mim foi normal, porque fui musicalizado, sem querer. Aqui, quando a gente tem uma posição pedagógica, acho que o importante é nós não pensarmos, "ah isto para mim foi fácil". Não, "eu quero que os portugueses todos sejam musicalizados". Então, eu vou aos infantários, eu o Estado, vou pagar ou às AEC— as pessoas às vezes são contra as AEC, eu sou completamente a favor, tenho todo o respeito pelos professores de Educação Musical, que às vezes colegas desta área do ensino artística acham que são superiores. Não são nada, esqueçam lá isso. É preciso perceber que nós todos trabalhamos para o mesmo e tudo tem um sentido. Se é música que nós queremos fazer, primeiro temos de os musicalizar, como sabes, o nosso cérebro tem janelas de oportunidade. As apoptoses, a primeira é aos 3 anos, por tanto eu iria logo para as cresces, mas claro que isso custa dinheiro.

Não interessa, bates palminhas, "té, té, té, té", *mumbling*, tudo muito simples. Há colegas que dizem, "então é isto que o professor de Música faz? Nós professores de Português ensinamos o "a, e, i, o, u"." Pois é, meus caros, mas nós fazemos o vosso trabalho em casa. Quando eu vou fazer o "a, e, i, o, u" — muita gente não fica admirada por que é que as pautas— vêm para aí os meninos— eu já disse, não quero pautas nas turmas de Iniciação. No 4.º ano talvez, mas no início vamos, em vez, pô-los a cantar e a bater palmas e a experienciar. Então, as pessoas quando vão para a escola primária, já levam 6 anos de "língua", já são "músicos", já "tocam de ouvido", já sabem falar. O que é o colega de Português vai fazer? Vai descodificar, vai começar pelo "a, e, i, o, u", "ma, me, mi, mo, mu", "pa, pe, pi, po, pu". Mas e os 6 anos que existiram em casa, ninguém se lembra disso. Quem é que nos

preparou a nós músicos, esse caminho? Há quem prepare, há quem cante com os meninos, mas há quem não o faça, mas na linguagem toda a gente o faz. Isso era a primeira etapa, logo. Quando entram no Conservatório, uns vêm musicalizados, outros não. Não sei se já pensaste nesse tipo de problemas.

ENTREVISTADOR: Sim, sim.

DIRETOR A: Uns vêm musicalizados e outros não vêm, é preciso perceber porquê e atacar na raiz. Se é através da música erudita, ouvir Mozart, se é a ouvir música popular, tudo! Para mim vale tudo, porque tudo é música, ok? Depois, estão musicalizados, 1.º grau. Continuam a alguns não estar, então continuamos a fazê-lo. Estar no 1.º, 2.º grau a tocar "As pombinhas da Catrina", ok, há espaço para isso. As músicas do Coro são mais apelativas, não vamos estar aqui na polifonia renascentista. Eles mal sabem cantar a uma voz, quanto mais a várias. Vai-se andando para a frente.

Estamos no 7.º ano (3.º grau), teoricamente, já é um bocado mau se a musicalização não entrou em toda a gente, uns mais, uns menos. Para mim, 1.º, 2.º grau, nós temos é de lhes dar música, se é mais jazz, se é mais— agora, há outra coisa (risos)… Lá está, isto é muito complicado, podemos estar aqui horas. Agora vamos, então— Agora vou ensinar tudo, posso dar toda a música, vamos lá ver. O que é que queremos ensinar ao menino? Queremos que tenha uma pulsação controlada? Convém que eu não comece com síncopas.

ENTREVISTADOR: Claro, a música popular é rica em síncopas.

DIRETOR A: Certo? Então se eu vou sincopar, quando é que vai ter a noção de tempo? Nunca vai ter, certo? "Ah, mas os brasileiros têm". Pois é, mas uma coisa é eles fazer de ouvido e de forma natural, outra coisa é tu teres consciência daquilo, codificando.

"Então quando vou dar ditados"— para mim, que não sou professor de Formação Musical, os ditados são só a confirmação daquilo que se foi trabalhando. Só começas a fazer ditados, em Português, quando estás na 2.ª, ou na 3.ª classe. No entanto, tens meninos que nunca cantaram na vida, a fazer ditados. Aqui [no Conservatório] não estão porque eu não deixo. Podem vir aí os teóricos todos dizer que o ditado "é que é". Mas é assim, eu só posso fazer um ditado a alguém que domine uma linguagem e para mim um miúdo que está no 1.º grau— alguns têm 4 anos disto, já vêm musicalizados e outros que entraram diretos, desculpem lá… Vou fazer um ditado de quê? Vou bater colcheias, ele nem sabe o que são colcheias… Nem sabe bater palmas, nem sabe cantar, nem sabe ouvir. É como chegar a um miúdo, em Português, e fazer-lhe um ditado em alemão. "Este gajo não tem jeito nenhum para Línguas!".

Mesmo tendo e eu achando que, por exemplo, podemos chegar ao Coro— eu acho que as classes de conjunto e a Formação Musical têm um papel importante nisso. Eu admito, enquanto Diretor Pedagógico, que não temos de estar a "ser mais papistas que o Papa". Quando os meninos vêm aqui para o coro, eu não estou à espera de que eles cantem uma pauta que eu lhes der. Não, vamos cantar aquilo que nos interessa, as músicas daqueles filmes dos cantores. Este ano, houve aí uma professora que trabalhou aquela música do papagaio, da Indonésia ou balinesa, e eles fazem umas coisas engraçadas. Agora vão fazer aquela da Sylvie, "Bring Me Little Water", e a do copo, do "Pitch Perfect", e não sei quê. "Ei! Que sacrilégio!". Qual sacrilégio? Eu quero é musicalizar as pessoas. Eles se andarem aqui contentes no coro— não querem ir para o coro, nem cantar aquelas músicas eruditas, mas se eu através da música do copo, consigo que andem contentes a cantar no coro, eu fiz uma coisa: fiz com que cantassem e musicalizei-os. Por isso é que o Coro aqui é obrigatório nos dois primeiros anos. Entendemos que a nossa voz é um instrumento essencial e é uma forma de os musicalizar. Aí, faz todo o sentido sermos ecléticos. Que no fundo, acho que é o que tu queres perguntar— a parte de ser eclético, ter vários tipos de obras.

Eles tanto podem cantar uma música erudita, como uma música popular, como uma música do mundo, qualquer coisa, desde que cantam. É assim, sem aquela preocupação de descodificação, porque nós ainda estamos a ensinar a linguagem. Nós estamos a falar de linguagem— eu quando estou na escola, estão a ensinar-me uma linguagem, ou estão a ensinar a descodificar uma linguagem? Porque há uma altura em que me ensinaram a linguagem e quando fui para a escola já sabia falar Português. O meio ensinou-me. Depois vou descodificar a língua, e quando tenho esses códigos todos, porque demora, é que chega a uma altura em que estamos nessa parte da interpretação, lá para o secundário. Nós aqui na música, ainda demora mais. Acho que é importante pegar nessas músicas todas e a Classe de Conjunto é um ambiente ideal.

Formação Musical, por exemplo, tem de ser posta cada vez mais, a um nível mais musical. Formação Musical, não é teoria musical— diga-se Educação Musical, "Educar para a Música"… Nós temos aqui um projeto no Conservatório um projeto— o Estado deixa-nos atribuir mais um bloco extra a uma disciplina, alguns dão à Classe de Conjunto, exatamente pela parte lúdica— onde decidimos, desde o ano passado, ter uma parte do horário dedicado à performance, da parte da Formação Musical. Há quem concorde, há quem não concorde. Não tem feito mal, não os estou a ver a saberem menos do que o que sabiam. A ideia é que também se comece a pensar na Formação Musical como Música, em vez de um conjunto de conteúdos teóricos. E é engraçado, no ano passado, já vi professores de Formação Musical a debaterem-se com as mesmas problemáticas com que se debatem os professores de instrumento.

Há professores de Instrumento, não sei se sabes porque ainda não estás no ativo, que vêm ter contigo e te dizem “o meu aluno não sabe bater colcheias”. E tu vais pensar “o aluno dele não sabe bater colcheias e eu sou o culpado? Eu ensinei-as na minha aula”. Mas o professor de Formação Musical é o único professor que está ao serviço? O professor de instrumento não ensina só os dedos a mexer, todos estamos a ensinar tudo ao mesmo tempo. Há professores de Formação Musical que foram professores de Formação Musical toda a vida, nunca deram um Coro, porque calhou a vida deles ser assim. De repente, têm de montar uma performance e a gente até brinca “agora vais almoçar, agora vais ver como é”. O que é que acontece, já vi colegas a dizer “eles põem tudo em gavetas, então eu ensinei-lhes a colcheias, fui eu que ensinei e o miúdo chega lá, tem de cantar colcheias e eles não sabe fazer?”. A culpa não é do professor de F.M., mas também é bom que perceba que muitas vezes o facto de ele ensinar, se não for associado a uma performance, os alunos, muitas vezes, não fazem essa relação. Claro que um bom aluno faz tudo, mas as pedagogias nasceram para quem é mau aluno, não é para quem é bom. Se todos fossemos muito bons alunos e percebêssemos tudo à primeira, não tinha sentido haver cursos de pedagogia. É como a medicina, só se desenvolve porque há doentes, senão havia grandes cirurgiões cardíacos no desemprego, se ninguém tivesse problemas de coração. As coisas são sempre todas muito relativas.

Eu acho que há uma fase onde se deve usar tudo, sem problemas de codificação. Se é para haver codificação e descodificação temos de escolher um repertório que seja quadradinho, temos de ter cuidado, e aí essas músicas fora do âmbito pedagógico— mesmo aí, lá está, mesmo dentro da música erudita, há músicas riquíssimas e obras de arte fabulosas, que pedagogicamente não nos servem. Eu não vou dar Rachmaninoff a um menino de 1.º grau, mas claro que é fantástico, Villa-Lobos também, mas não é por aí. Não se dá Saramago a meninos da 4.ª classe.

Se perguntas, “mas achas que devemos usar outro tipo de músicas que não só as eruditas no Conservatório?”. Completamente. Agora, deixar que isso tome as rédeas do assunto, não. Eu propunha que o cânone deve existir, até porque há objetivos aqui. Qual é o objetivo aqui, o objetivo do Estado? A ideia é termos grandes músicos eruditos? Não é até ao 5.º grau— isto é um conservatório de um “cidadezeca”, um “conservatoriozinho”. Temos o mesmo estatuto que o grande Conservatório de Música do Porto, as pessoas fazem aqui o curso e saem com o mesmo nível de lá. Quantos alunos é que seguem para o secundário? Nem 10%, às vezes. Numa turma de 30, às vezes só seguem 3. Quando seguem 6, é um delírio! Andamos sempre a rezar para não aconteça ficar nenhum, porque senão este grau vai ficar “manco”. As pessoas só vão até ao básico, maior parte.

Enquanto falamos do articulado e integrado, aquilo que eles pensam lá na Secretaria de Estado, não é o que nós pensamos cá. Nós, diretores, estamos um bocado mais próximos daquilo que eles pensam lá, porque os professores estão preocupados em ensinar e— depois há um problema, o ensino artístico especializado também tem "professor-artista". Muito são concertistas à espera de uma oportunidade e alguns ainda demoram 10 ou 15 anos a perceber que são mesmo professores. Há pessoas que estão a dar aulas a meninos—

ENTREVISTADOR: Por frete.

DIRETOR A: Sim. Meninos que mal sabem ler e escrever e estão preocupados em grandes questões estéticas e não sei quê, que depois saem completamente frustrados porque os meninos não correspondem. Nem podem corresponder…

Mas se formos a ver, a quantidade de música que entram para as escolas superiores, são esses 100-200. Mas para tu teres 100, tens de ter povo. Uns saem com uma formação mais rica, outros menos rica. O que o Estado quer é que depois no final consiga ter aqueles músicos para completar os ciclos das orquestras, que cada vez há menos lugares. Agora, isso que tu falas, acho que é interessante, nas Classes de Conjunto—

ENTREVISTADOR: Principalmente, para ir ao encontro daquilo que é a realidade deles. Eu tinha aqui uma pergunta que era essa, mas que já respondeu de uma maneira ou de outra. **Mas, acha que os alunos se revêm naquilo que tocam?**

DIRETOR A: Muitas vezes, não. Muitas vezes é complicado, e é esse o trabalho—

ENTREVISTADOR: Lá está, é aquilo que disse. A realidade deles, o contexto social, familiar deles, nem contempla este tipo de repertório, nem os educa nesse sentido. **Não acha que esta aproximação ao contexto deles seria positiva, inclusivamente, na continuação dos estudos musicais?**

DIRETOR A: Pois, lá está, é isso. Nós temos de aproximar, mas por outro lado explorar. Mas esse é o grande problema, porque quase sempre se cai no radical. Há os eruditos, eu lembro-me— há escolas que têm uma postura completamente erudita, onde não entra nada que não seja erudito. Há os outros que— "isto agora é uma festa, é tudo músicas do mundo, isto é tudo relativo, tudo é música, somos todos músicos e "trá lá, lá"". Aqui, eu acho que a mestria está em saber utilizar— é o processo, não é o produto. É usar a música que os envolve no seu quotidiano, como processo de aproximação e depois puxar o guindaste para a direção oposta, para o que eu quero que eles também saibam.

ENTREVISTADOR: Mas sem largar…

DIRETOR A: Mas sem largar, claro! Porque depois é assim, uma coisa é o que uma pessoa faz oficiosamente. Numa audição, é claro que o miúdo não vai tocar o "Hey Jude", adoro os Beatles, mas não é o sítio, nem o local. Se querem tocar o "Hey Jude", não faltam aí sítios para tocar. Ou um faduncho, há casas de fado e sítios que promovem esse tipo de música. Aqui, eu promovo música erudita. Mas, no âmbito da minha aula, o meu aluno toca uma "Bachzada", uma suite, uma coisa complicadíssima aos 15 anos— há colegas que falam e tal, estas problemáticas— são miúdos que tocam meia dúzia de coisas, não estamos a falar de miúdos que— como dizia o [inaudível], são pouco mais do que paralíticos no instrumento.

"Ó professor a minha catequista"— os meninos andam na catequese, não é?— "vamos dar uma festa, queria cantar não sei o quê e até trouxe uns acordes…". Acho muito bem que o professor os ensine e que cante com eles.

ENTREVISTADOR: **E acha que os professores aqui estão dispostos a fazer isso?**

DIRETOR A: Uns mais, outros menos (risos). Uns estão dispostos, outros não estão dispostos. A uns a vida levou-os por caminhos que lhes permitem dar esse tipo de formação, outros não fazem ideia como fazer. Há pessoas que têm o curso superior e se eu lhes pedir para cantar "Ó Rosa Arredonda a Saia", eu duvido que eles consigam acompanhar.

ENTREVISTADOR: **Acha que uma formação contínua de professores, se houvesse essa oferta, seria positiva?**

DIRETOR A: Absolutamente e dá-se essa troca de experiências. Claro que também é preciso haver condições. É tudo muito bonito, mas quando uma pessoa está a trabalhar— já estou nisto há uns tempos, tenho 14 anos a dar aulas num conservatório— uma pessoa está a trabalhar e depois dizemos professor— chegas a casa, tens o filho para mudar de roupa, tens de aturar a mulher (risos). Estou a brincar, tens uma data de coisas para tratar. "Ah, mas agora tens de fazer formação". Mas quando é que eu faço a formação? Tenho de comer, tenho de dormir e ainda querem que prepare as aulas? É preciso haver condições e o que acontece muitas vezes é "agora faz mais isto e aquilo", depois temos as camaras municipais que querem sempre que os meninos vão lá tocar e os pais a queixarem-se que o Conservatório não promove atividades, promovam-se atividades. Agora, quem está presente nisto tudo? Elas não se fazem sozinhas, são os professores. Isto é tudo muito bonito, mas tem de haver tempo.

ENTREVISTADOR: A operacionalização é difícil.

DIRETOR A: Um professor que tenha 22 horas, são 22 horas, mas não são 22 horas. O contrato são 35 horas. 22 horas a dar aulas! Foras as outras 13, que precisas para preparar aulas, para acompanhar as audições… Tudo isto tens de conjugar com uma vida familiar e

tens de ter tempo para dormir. Portanto, quando se fala de formação contínua, claro que é importante, mas tem de ser dada com condições que permitam os docentes lá ir. Ter redução de horas, por exemplo. A pessoa tem porque se eu vou para lá, vou contra a vontade, só porque me obrigam a ter o crédito— eu sou formador de formadores, ok? Também dou formação contínua.

Só para veres como as pessoas estão interessadas na formação contínua, eu já fiz duas ações de formação: numa inscreveu-se um colega e noutra 5. As ações nem avançaram. Eram na altura da Páscoa, na interrupção letiva e eles diziam-me "Ó pá, eu não posso ver mais nada…", estás a ver? E agora muita gente que está a fazer os mestrados, que teve de fazer a profissionalização a correr, porque na altura não se usava. O pessoal anda assoberbadíssimo. É tudo muito interessante, do ponto de vista— "Acha que a formação contínua…?", é espetacular, faça-se formação. Mas é exequível neste momento? Não, porque as pessoas estão assoberbadas. Mas se as condições forem dadas, acho que sim. Até porque um professor deve, não por lei, por seu modo próprio estar sempre a informar-se, as coisas estão a mudar.

Um miúdo que tinha aulas há 30 anos, não tem nada a ver com o de hoje em dia. As tecnologias que eles têm ao dispor, telemóveis, computadores. Nós ultimamente até tivemos de tomar uma atitude de pegar nos telemóveis para dentro de uma caixa. Os pequeninos! Gravam aulas dos professores, fazem trinta por uma linha. Isto na altura era impensável. Será que podemos utilizar o telemóvel a nosso favor, o *Youtube*? Hoje em dia, passamos vídeos nas aulas, dantes não havia vídeos para passar. As aulas são interativas. Tudo isto deve fazer e faz parte da formação contínua, mas claro, uma pessoa que vivei na altura em que não se usavam computadores— vamos pedir a uma pessoa de 60 anos que agora, de repente, vá ser um espetáculo em plataformas *Wix*? Não vai. Isto tem de partir da pessoa, mas claro que que também temos de obrigar… Uma pessoa não faz exercício se não a obrigarem. Lá está, outro caso complicado, deve existir, mas é complicado pôr em prática.

ENTREVISTADOR: Pronto… é isto. Eu só tinha quatro perguntas, mas ainda bem que falou muito, assim tem muita coisa para—

DIRETOR A: É um defeito que eu tenho (risos).

ENTREVISTADOR: Não, não. É melhor mais do que menos. Obrigado.

----------*Fim da entrevista*----------

ANEXO XII – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR B

Entrevista - Diretor B

ENTREVISTADOR: Eu frequento o mestrado em formação musical na ESE e na ESMAE e a minha tese abordada a temática da falta de variedade de repertório, nomeadamente na Formação Musical, mas de uma forma geral no ensino de música, especificamente repertório que faça parte do consumo musical dos alunos. Música que ouvem que gostam… Eu tenho só alguma perguntas, mas vamos fazer isto em jeito de conversa e vamos falando sobre as questões. **Considera que existe uma convivência entre os vários géneros musicais nesta instituição?**

DIRETOR B: Ora bem, nesta instituição, de há uns anos para cá, temos uma variante de Jazz no secundário, o que faz com que, inevitavelmente, exista uma convivência entre géneros musicais. Nomeadamente, esta semana foi a semana do Jazz. Em cada intervalo das aulas, houve concertos informais, os alunos estavam ali preparados, os vários combos da variante Jazz e os restantes alunos eram ali recebidos no intervalo com um determinado concerto, um combo, um duo, um quinteto, dentro das várias formações que nós temos. Ainda este sábado tivemos uma apresentação fora, da mesma forma que apresentamos a Orquestra Sinfónica ou a Orquestra de sopros, foi um combo de jazz ao Mercado Temporário do Bolhão fazer um concerto a meio da tarde de sábado. Portanto, há essa convivência.

Depois em curso livre, podemos também ter outros tipos de música, por exemplo, tínhamos *guitarra pop*, lecionada por um antigo aluno nosso que fez o curso em Londres de guitarra… penso que ele chamava mesmo *pop*—

ENTREVISTADOR: Sim, popular. Mas estamos a falar de guitarra elétrica?

DIRETOR B: Guitarra elétrica, sim. Acústica ou elétrica, mas normalmente os alunos optavam todos por guitarra elétrica. Portanto, era um programa e um tipo de música completamente—

ENTREVISTADOR: Fora.

DIRETOR B:—nem era Jazz, nem era Clássico, era Pop. Por isso, pode-se concluir que há convivência entre vários tipos de música.

ENTREVISTADOR: **Portanto, oficialmente existe o curso de Música Erudita e de Jazz. Esse curso de guitarra pop foi uma coisa que aconteceu uma vez… É recorrente?**

DIRETOR B: Aconteceu uma vez. Mas desde que tenhamos candidatos… depende da procura, o curso livre funciona mediante os candidatos que temos.

ENTREVISTADOR: **Então se houver candidatos vai-se mais longe, sem problema nenhum...?**

DIRETOR B: Sim, claro. No curso livre nós anunciamos a variante clássica, jazz, popular, tradicional… Não tem nenhum "colete", digamos assim. Depende muito da procura. Inclusivamente, instrumentos tradicionais, o acordeão, o bandolim, guitarra portuguesa, também temos resposta para a música tradicional. Também abrimos o curso de gaita de foles, mas não resultou, também pela falta de instrumentos que há, mas tinhas um professor preparado para lecionar.

ENTREVISTADOR: **Então, recusa aquela ideia de que às vezes existe de que os conservatórios de música— o nome "conservatório" carrega aquela obrigação de conservar um certo cânone ou acha que isso também faz parte—**

DIRETOR B: É assim, os Conservatórios, principalmente as escolas públicas do ensino especializado, têm uma limitação que assenta muito no plano de estudos. Em termos de cursos oficiais, eles têm de estar de acordo com o plano de estudos que está definido na portaria, quer do ensino básico, quer do secundário. Mas nós, com a mesma portaria chamamos "variante", porque o curso é o mesmo, é na mesma a um curso secundário de música. Qual é grande diferença? É nos conteúdos e nos objetivos porque esses alunos quando acabam o 12.º ano, podem fazer provas para a variante clássica e para a variante jazz. Nós sabemos que se não houvesse essa formação ao nível do Secundário, dificilmente um aluno que faça a formação clássica entra num curso de jazz. É muito específico, ao contrário do que possa parecer, tem uns pré-requisitos muito específicos, que preveem e que obrigam o aluno a ter determinadas aprendizagens e a ter, não propriamente aptidões, mas acima de tudo conhecimento. Agora, o curso livre é a saída que temos para outro tipo de música. Guitarra elétrica, tivemos aqui a funcionar durante dois ou três anos, embora não tenha havido procura.

ENTREVISTADOR: Mas o que é que impede que esses curos sejam abertos a nível oficial, que exista uma variante "música popular", mais direcionada para o Pop, Rock…

DIRETOR B: Ora bem, o que impede também tem a ver com os prosseguimentos de estudos. Mesmo a nossa variante de jazz foi um bocadinho alicerçada numa necessidade que havia aqui na cidade, que já existe bem consolidada.

ENTREVISTADOR: Existem esse tipo de ofertas, se calhar não em Portugal, mas em Londres, por exemplo, é muito forte essa variante.

DIRETOR B: É assim, em termos técnicos de instrumento, se houver uma base sólida, o aluno depois no ensino superior poderá optar— aliás, o nosso professor de "guitarra pop"

foi um nosso antigo aluno de, primeiro, contrabaixo e depois guitarra. Depois com essa formação de guitarra elétrica dentro do *pop* feita em Londres, chegou aqui já com habilitação para lecionar. A formação que ele tinha de cá era uma formação clássica e permitiu-lhe isso. Penso que não há necessidade de termos uma especialização muito cedo. O que é que se pretende de uma formação clássica de um instrumento, uma base técnica bastante sólida que depois permitirá fazer— no jazz é que entendemos que convém antecipar porque há uma especificidade grande de—

ENTREVISTADOR: Linguagem.

DIRETOR B: —linguagem, exatamente. E se não fizerem essa preparação no secundário, dificilmente, entrarão no curso superior… Pelo menos, diretamente, poderão ter de fazer um ano ou dois de preparação. Tem mais a ver com isso com isso…

ENTREVISTADOR: É para dar resposta a uma necessidade, portanto. Se houvesse essa necessidade—

DIRETOR B: Até porque basta ver, nós mesmo em curso livre sem qualquer tipo de restrição, este ano e no ano passado não tivemos candidatos, também é preciso ter procura para abrir um curso. Por outro lado, também me parece que o perfil dos alunos e dos interessados nestas áreas, enquanto no jazz e no clássico nós temos alunos que sabemos que querem prosseguir estudos e fazem uma opção "música" no Secundário e se não fizerem no Secundário, fazem-na no curso superior, a experiencia que nós tivemos com os alunos do "pop", é mais uma curiosidade, uma atividade—

ENTREVISTADOR: Lá está, mas aprender música também é isso.

DIRETOR B:— extracurricular. É uma abordagem diferente, não é numa perspetiva de prosseguimento de estudos, mas numa de ocupação de tempos livres—

ENTREVISTADOR: Ainda assim, é bastante positivo.

DIRETOR B: e às vezes uma paixão. É a isso que o curso livre responde, não implica ter um currículo completo, uma matriz curricular completa. Podem ter só aulas de instrumento, podem ter Instrumento e Formação Musical. É mesmo livre.

ENTREVISTADOR: E é a partir de qualquer idade?

DIRETOR B: O curso livre é a partir de qualquer idade e não tem limites de idade. Já tivemos aqui pais de alunos nossos que se inscreveram em bandolim, guitarra portuguesa. Andaram aqui a fazer a sua aprendizagem de forma adaptada ao ritmo de cada um e às pretensões de cada um e às capacidades de cada um.

ENTREVISTADOR: Então, por exemplo, **no que diz respeito à contratação docente**, eu sei que estão envolvidas imensas questões, entre elas ter uma profissionalização ou percurso académico, **mas vê como algo de valor um percurso e um *background* variado?**

DIRETOR B: Nós, como escola pública, estamos afetos à "contratação de escolas". Nós não podemos, ao contrário de uma escola particular que pode convidar um professor e nesse convite penso que podem estabelecer alguns critérios de seleção que podem ter em conta esses aspetos. Na contratação de escolas através da Direção Geral de Administração Escolar, centralizada no ministério, nós lançamos as vagas numa plataforma onde temos de definir critérios que são por especialidade. Acima de tudo têm de demonstrar habilitação profissional e própria para a disciplina ou projeto a desenvolver, mas também existe uma alínea que se refere a "outras habilitações" ou formações. Em caso de empate, o júri tem acesso a outras informações sobre o docente e isso é sempre enriquecedor até porque nós sabemos que a legislação permite que um docente para além da disciplina para que foi contratado, desde que tenha a habilitação pode lecionar noutro grupo de recrutamento.

ENTREVISTADOR: Então se—

DIRETOR B: Aliás isso acontece na prática. Desculpa estar a interromper—

ENTREVISTADOR: Não faz mal, não faz mal!

DIRETOR B: Nós temos aqui o João Costa o nosso professor de bateria jazz, tem formação clássica, é professor também de percussão. Embora ele tenha sido contratado para lecionar bateria, se tivermos necessidade de lhe atribuir um aluno, às vezes para não lançarmos um contrato de uma ou duas horas, que é muito reduzido, ele como tem habilitação nós podemos distribuir serviço na área da percussão.

ENTREVISTADOR: Compreendo. **Imagine que um aluno chega a uma aula e diz que gostava de tocar uma música que tem andado a ver em casa. Acha que há essa abertura por parte dos docentes para atenderem a esse pedido?**

DIRETOR B: Eu julgo que sim. Agora, isso está no domínio da autonomia do professor dentro da sala de aula. Nós temos aqui alunos que, inclusive, muito cedo começam a compor as suas próprias música. Penso que qualquer professor ficará agrado quando um aluno o faz. Lembro-me do Nuno Ventura de Sousa, antes de ir para os EUA— aliás, publicou agora uma obra publicada na AVA. Portanto, há alunos curiosos, aliás, no jazz é mais frequente. Os professores incentivam muito a que, para além da música que eles entregam, criem e desenvolvem as suas próprias músicas. No sábado passado, a última peça do programa foi composta pelo elemento que estava no vibrafone, um aluno do 12.º ano. Mais nessa área há

um incentivo muito grande. Na variante clássica, eu acredito que há um repertório e conteúdos que estão definidos para ser atingidos e se um aluno se quiser dedicar só às suas obras e não fizer os—

ENTREVISTADOR: Nem oito, nem oitenta, claro…

DIRETOR B: Eu penso que de uma forma genérica há essa abertura.

ENTREVISTADOR: Assumindo que aquilo que os alunos vivenciam no seu dia-a-dia, fora do conservatório, é de interesse para a sua educação—

DIRETOR B: Claro.

ENTREVISTADOR: —concordemos ou não sobre a sua qualidade ou valor: **considera que seria necessária uma sensibilização em forma de formação contínua de professores no que diz respeito à música que eles ouvem e gostam?**

DIRETOR B: Eu penso que ainda fará sentido. Nós sabemos que há professores mais conservadores do que outros, naturalmente. Nós temos de ter consciência de uma coisa, o programa estabelecido numa escola como a nossa, pública, é um programa bastante exigente em termos de repertório e conteúdos definidos para o exame final, etc. Essa é uma questão prática, pode não sobrar muito tempo de aula, principalmente um aluno do regime supletivo que só tem uma hora semanal. A principal queixa dos professores e dos pais é que o tempo de aula às vezes é pouco para que o professor possa ouvir e o aluno possa apresentar o programa definido. Por vezes o professor tem que fazer isso fora da aula.

Eu penso que é uma questão mais prática do que de sensibilidade. Depois, também depende, o que é inevitável, do aluno e do ritmo do aluno. Há aqueles alunos que fazem uma leitura e depois de um tempo muito curto já têm a peça montada ou "lida", como se costuma dizer. Principalmente no piano, por ter de se juntar as duas mãos, isto aplica-se. Claro que num instrumento monódico é muito mais direta a montagem de uma peça, mas em termos de volume de repertório é bastante maior. Num piano por exemplo, o ritmo dos alunos é muito diferente e se há um aluno que Às vezes está um período inteiro para montar uma peça, há aquele que numa ou duas semanas faz uma leitura e na outra quase que traz a peça lida. Também é importante, é um outro facto a ter em conta, um aluno cujo seu ritmo de aprendizagem torna difícil montar o repertório que ele tem para apresentar naquele mês, é difícil depois ter tempo extra para— sob pena de depois penalizar a sua avaliação final.

ENTREVISTADOR: Pois, entendo. Eu fiz uma entrevista semelhante noutra instituição do ensino especializado, mas particular, e realmente as mesmas questões põem-se de maneira muito diferente, um conservatório público tem outro funcionamento.

DIRETOR B: E temos outra responsabilidade. O ensino particular faz o aquilo que bem entender, nós temos contas a prestar ao Ministério da Educação, somos pagos pelo Estado e a nossa missão assim o diz, que é muito centrada no prosseguimento de estudos na área da música. Não serão todos os alunos a fazê-lo—

ENTREVISTADOR: Mas é um interesse declarado.

DIRETOR B: —mas é o objetivo de uma escola pública do ensino de música especializado.

ENTREVISTADOR: Acha que as outras escolas, não públicas, mas da mesma rede de ensino não terão tanto essa responsabilidade?

DIRETOR B: Ora bem, começa logo com uma questão. Normalmente, centram-se muito mais no ensino básico do que no ensino secundário. Nós no secundário temos aqueles alunos que já fizeram a opção "música", aqueles a quem temos uma obrigação de dar as ferramentas para poderem depois prosseguir os estudos. Muitos deles nesta altura começam a fazer o roteiro das provas de admissão, não só em Portugal, mas na Europa e Estados Unidos. Portanto, nós temos alunos que ainda não terminaram o curso secundário, mas já sabem para que escola vão, se vão ter bolsa ou não. De Canto, temos meia dúzia de alunos em Londres. Temos alunos na Suíça, na Alemanha, temos vários alunos que nem sequer concorrem cá. Não digo que as escolas particulares não tenham, mas talvez tenham um pouco mais de liberdade. Até por uma razão, principalmente no secundário, o curso é financiado pelo próprio aluno, aqui é o Ministério, é gratuito. Logo à partida, faz todo o sentido que as vagas que nós temos seja para um aluno que já decidiu que vai prosseguir estudos na área da música, com todo o respeito por aqueles que querem fazer música, entre outras coisas, que também querem aprenderem um bocadinho de guitarra. São muito bem-vindos, mas têm de se sujeitar às vagas que sobram depois de serem preenchidas as outras com aqueles alunos que pretendem continuar a estudar música, que é isso que se espera de uma escola pública do ensino especializado.

ENTREVISTADOR: Uma última questão, a puxar mais para a Formação Musical. **Esta variedade de repertório de que temos vindo a falar, acha que se enquadra melhor na prática instrumental ou nas Ciências Musicais, nomeadamente, na Formação Musical?**

DIRETOR B: Eu penso que (pausa)— Em termos de funcionamento, em termos de repertório na Formação Musical, conforme o objetivo a atingir, o grau ou o nível, há repertório que é quase incontornável, o Bach para fazer os ditados a duas vozes, por exemplo. Mas depois os professores socorrem-se de repertório variado, parece-me que mais dentro do repertório clássico, e adaptam àquilo que precisam. Podem ter um ditado rítmico tendo por

base uma peça, seja ela qual for, que tenha aquelas figuras rítmicas que naquela fase de formação do aluno se pretende atingir.

ENTREVISTADOR: Ok. Mas, então o que me está a dizer—

DIRETOR B: Mas é uma adaptação que os professores fazem.

ENTREVISTADOR: Que pode ser fora da música erudita—

DIRETOR B: Que pode ser, exatamente.

ENTREVISTADOR:— e que há mais facilidade para fazer isso nas disciplinas das Ciências Musicais.

DIRETOR B: E sei que o que acontece entre os professores de Formação Musical, cada um vai adaptando as peças— aliás, pretende-se que sejam peças conhecidas, que o aluno tenha no ouvido, porque isso facilita um bocadinho também— e depois vão partilhando entre si. Cada um constrói o material e depois partilha com os outros professores, de forma a que haja alguma unidade por grau, das peças a desenvolver.

ENTREVISTADOR: Não havendo essa facilidade de abrir a aula de instrumento a esse repertório—

DIRETOR B: (em tom de esclarecimento) No ensino oficial…

ENTREVISTADOR: Sim, no ensino oficial. Mas mesmo no curso oficial, em Formação Musical, também haverá mais abertura porque, lá está, o repertório adapta-se ao conteúdo, certo?

DIRETOR B: Certo.

ENTREVISTADOR: **Então não acha que sendo uma instituição de ensino de música, não há uma certa responsabilidade de abrir os ouvidos dos alunos a outras sonoridades?** A questão aqui é, também é importante para o desenvolvimento dos alunos que o consumo musical deles, os gostos musicais deles sejam validados, de certa forma, pela instituição que os está a ensinar. Ou seja, **não se proporcionando essa possibilidade no instrumento, acha que as Ciências Musicais podem ser fundamentais nesse sentido?**

DIRETOR B: Pode. O que também me parece é que aquela música, a escola não tem de fazer esforço nenhum para que os alunos a conheçam. Aquela música que está constantemente passar na rádio, essa divulgação já está feita, isso eles já trazem de casa e provavelmente andamos— nós somos um bocadinho influenciados por isto. Nós sabemos de músicas e de melodias que nos invadem, ou no Inverno ou no Verão, que tanto passam na

rádio que qualquer um a tem no ouvido, mesmo que não goste. O que quer dizer que a escola não sente tanto essa necessidade [de a divulgar].

Agora, mais na área do jazz, que sabemos que não é tão acessível nem tão divulgado, na área da música contemporânea— nós temos um grupo de música contemporânea, onde os alunos além de conhecerem, participam e vivenciam a interpretação em grupo de música contemporânea. Participamos esta semana, em Aveiro, naqueles ciclos de música contemporânea, no Cineteatro Aveirense, com músicas mesmo muito contemporâneas, compostas especialmente para este encontro e nós tivemos alunos a participar. Ou seja, pegando nessas palavras, da "responsabilidade de os alunos conhecerem", nós buscamos aquilo que eles provavelmente desconhecem, nem têm acesso. Depois, realmente não temos de o fazer naquilo que é tão divulgado.

ENTREVISTADOR: Sim, sim. O que está conhecido, está conhecido. **Mas da mesma forma que existe aquilo a que podemos chamar a música erudita "mais popular" ou "mais comercial"— o "Danúbio Azul", valsas de Strauss, que toda a gente conhece, o André Rieu dá concertos esgotados aqui no Coliseu—, também existe um segmento da música popular— pop, rock, seja o que for— que é mais difícil de ouvir, é mais complexa, mais difícil de entrar no nosso ouvido.** Esta, certamente, não é a mesma música que passa nas rádios. **A minha questão põe-se mais em relação a essa música, porque encontramos música de qualidade em todos os estilos ou géneros musicais (pausa).** Portanto, a Formação Musical ou a Análise, saírem um pouco da música erudita e abordarem esses temas aos quais podemos chamar incontornáveis dentro daquele âmbito, se calhar seria positivo.

DIRETOR B: Sim. Isto é um processo onde há sempre um professor e um aluno. Naturalmente, numa aula, mau será se o aluno não puder manifestar as suas preferências e os seus gostos e o professor, dentro o possível, tentará ir ao encontro, porque até em termos motivacionais será importante responder a esses alunos. Nós agora neste momento, temos uma das nossas professoras que está muito ligada à música contemporânea, por isso acredito que tente mostrar esse tipo de música e abrir os horizontes, neste caso em termos de música contemporânea. Tivemos, até ao ano passado, um professor de composição que tinha uma tendência, uma formação e uma vivência musical mais virada para a música tradicional. Toca acordeão, concertina, e toca num grupo de tango ali para os lados de Aveiro e Coimbra. Esta questão também tem muito a ver com o perfil de cada professor e acredito que, inevitavelmente, se houver interesse dos alunos ele vai querer "defender a sua dama", seja a música tradicional, ou contemporânea. Nem todos têm o mesmo perfil, mas nós estamos no tempo da autonomia e flexibilidade curricular, dentro da sala de aula quer dizer

que cada professor vai ter tendência de querer mostrar e fazer aquilo que ele próprio conhece. Porque se há um tipo de música que um professor até não conhece, dificilmente vai poder transmitir, nomeadamente na área do *pop*. Tem muito a ver com o perfil do professor, mas nada impede, a questão é essa. Por outro lado, acho que é um elemento de motivação para os alunos, é quase um rebuçadinho que se dá. "Temos que fazer estas peças, estas e estas. Mas a seguir traz uma à tua escolha, ou traz uma composta por ti", isto faz parte da dinâmica de uma aula, acho importante. No caso da Formação Musical e da Composição, acho que é muito importante.

ENTREVISTADOR: Aqueles a que os alunos torcem mais o nariz…

DIRETOR B: Sim e os próprios alunos têm tendências diferentes, há queles que conhecem muita coisa e há aqueles que não conhecem ou estão muito focados numa só direção. Mas eu costumo dizer que categorizar a música pode ser um erro, a música ou é boa, ou é má. Há boa música em todos os estilos de música. Claro que depois há aquelas coisas mais discutíveis, quando falamos de festivais da Eurovisão e assim, há quem ame e quem odeie a música que nos vai representar. Isso prova também que há gostos para tudo e há gente para consumir todos os tipos de música.

ENTREVISTADOR: É até uma forma de descobrirmos aquilo que as pessoas realmente gostam, estas votações. Ficamos espantados com as escolhas, muitas vezes.

DIRETOR B: Sim e há muito tendência para descobrir coisas novas, aquilo que é diferente e o primeiro impacto marca pontos. Se calhar não é só na música.

ENTREVISTADOR: Ah sim, claro. A arte tem essa tendência de ser chocante.

DIRETOR B: Mas sim, acho que não se deve afunilar. Naturalmente, se estamos no século XXI, não podemos pensar como há um século atrás. O Conservatório tem 100 anos, há muita coisa que fazemos agora que era impensável. Se se falasse, não digo há 50, mas há 20 anos, que o Conservatório iria oferecer jazz no secundário, muita gente punha as mãos à cabeça. "Mas para isso já há a Escola de Jazz do Porto, já há quem faça essa oferta". Mas porque não o fazer também? Ou seja, tem havido muito avanço nessa diversificação, mais, num curso oficial, saem daqui diplomados e com muito bons resultados. Nós tivemos aqui aluno que estão agora na ESMAE, o Eduardo em percussão, a Clara Lacerda em canto… o Miguel Meirinhos foi admitido com 20 valores aqui na ESMAE, na ESML e numa outra instituição. Ele concorreu a três, e nas três provas de acesso teve 20. Portanto, ele foi disputado pelas três instituições. Penso que acabou por ficar na ESMAE, até porque os nossos professores estão mais ligados à ESMAE. Canto jazz, por exemplo, já precisamos de um segundo professor, por aí consegue ver a procura. Em piano jazz, a mesma coisa, o Paulo

Gomes. São nomes que, para além de pertencerem aqui à Porta Jazz, que organiza concertos e festivais, são quase todos eles professores na ESMAE. São professores que estão muito implementados e no terreno.

---------- *Fim da entrevista* ----------

ANEXO XIII – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO PROFESSOR A

Entrevista – Professor A

ENTREVISTADOR: Esta entrevista tem como objetivo recolher testemunhos dos atores responsáveis pela construção curricular e planeamento de atividades de várias instituições do ensino artístico especializado de música acerca das suas perceções em relação aos vários tipos de repertório e do lugar que estes ocupam ou poderão ocupar no ensino de música e, em particular, na disciplina de Formação Musical. Os dados recolhidos são anónimos, não vão ser revelados nomes (pausa). Pronto. Primeira pergunta: **que tipo de repertório utiliza nas [suas] aulas de Formação Musical?**

PROFESSOR A: O repertório que eu neste momento utilizo é variado e pretende responder a dois princípios. Primeiro, o que responde mais facilmente ao conceito que está a ser abordado e o que, de alguma maneira, respeita aquilo que são as normas curriculares e que possa, de alguma forma, chegar ao aluno, também. Daí que se me perguntas em relação ao estudo do repertório, ele tanto é clássico, como jazz, como hip-hop - hip-hop, por acaso, acho que nunca utilizei – mas há sempre um repertório de acordo com o objetivo específico. Não é fixo, é variado.

ENTREVISTADOR: **Então acha que os conteúdos podem ser abordados através de vários—**

PROFESSOR A: É óbvio. Repara, uma sequência tonal funcional ou a perceção do caminho *tónica-dominante-tónica*, por exemplo. É muito mais fácil eu pegar num— para fazer entender aos alunos o que é o sentido *tónica-dominante-tónica*, eu posso utilizar um *corridinho*, por exemplo. Ou um *cantar ao desafio*, do Minho. Na medida em que a base harmónica daquilo é única. Tem um perigo, que é os alunos se fixarem no texto e não na questão harmónica, mas aí faz parte da função—

ENTREVISTADOR: Do professor.

PROFESSOR A: —do professor concentrar a audição. "É isto, é este e agora retiramos a letra e cantamos só as duas coisas". Ou as progressões harmónicas mais simples. Posso dizer que já utilizei imensas vezes Tony Carreira para utilizar um ciclo de 5.as (risos).

ENTREVISTADOR: (risos)

PROFESSOR A: Portanto, o repertório vai encontro das necessidades do objetivo em si. É claro que depois há um transporte natural— aquilo aplicado a diferentes realidades musicais, que é para eles não julgarem que o *sol-e-dó* é característico apenas da música

tradicional portuguesa, porque senão deixam de ter a questão de tónica e dominante, assim como "só o Tony Carreira é que faz ciclos de 5.as".

ENTREVISTADOR: Sim, claro.

PROFESSOR A: Portanto, há essa questão.

ENTREVISTADOR: **E, por exemplo, os graus ou anos de escolaridade [dos alunos] têm influência no tipo de repertório que usa ou esses exemplos são transversais?**

PROFESSOR A: Normalmente, procuro arranjar exemplos que estejam em contacto com eles. Ou seja, no caso da música de cariz mais popular, se eu estou num nível de ensino um pouco mais baixo – 5.º/ 6.º ano – vou, até, muitas vezes buscar referências à música infantil que eles têm do primeiro ciclo.

ENTREVISTADOR: Mais "popular" …

PROFESSOR A: Quando eu digo "popular", digo *Pop*.

ENTREVISTADOR: *Pop*, sim, ok.

PROFESSOR A: E quando digo "popular" também integro, numa outra vertente, a porção da música folclórica. Tudo o que não é, de alguma maneira, de cariz erudito, se quiseres assim. Mas é como eu estava a dizer, no 1.º/2.º grau, por exemplo, muitas vezes utilizo música que eles ouviram quando eram mais miúdos e que [das quais], de alguma maneira, começam a desligar-se. Mas ouviram tantas vezes - Pandas e as músicas dos Caricas, dos Pandas ou não sei quê - que associam mais rapidamente. Até podem ter alguma repulsa inicial, mas recordam-se facilmente da [música em] questão e associam imediatamente ao objeto.

ENTREVISTADOR: Aquele conhecimento incidental, quase. Está lá, mas não é significativo.

PROFESSOR A: Exatamente. Isto para dizer que— Portanto, é lógico que alunos que estão na idade da adolescência buscam as referências mais atuais. Também, do ponto de vista orquestral, do ponto de vista erudito, têm a obrigação de ter um conhecimento maior e mais vasto do que os miúdos de 5.º e 6.º ano, até porque o repertório que eles tocam é muito mais variado. Os miúdos de 5.º e 6.º ano têm um repertório muito mais limitado em termos de autores, compositores e estilos, por causa do desenvolvimento técnico.

ENTREVISTADOR: **Mas aí deve a Formação Musical, em termos de escolha de repertório, acompanhar essa limitação de repertório ou deve expandir?**

PROFESSOR A: Não, a Formação Musical deve usar esse repertório como uma forma de ligar, fazer a ponte para aquilo que se está a praticar no instrumento. Muitas vezes eles dissociam os aspetos teóricos, dos aspetos da Formação Musical, e do próprio instrumento, os aspetos práticos, e partir daí alargá-lo no sentido de compará-lo com outros. Não se limita àquilo, mas usa aquilo como ponto de ligação e de referência que o aluno está a praticar numa outra disciplina para caminhar para outros princípios.

ENTREVISTADOR: Ok. **Em relação ao consumo musical dos alunos, tem essa noção— o que é que eles ouvem, o que é que não ouvem…?**

PROFESSOR A: Mm… Confesso que já estive mais a par do que estou agora e, sinceramente, sou eu que agora até quase que sinto repulsa quando oiço algumas coisas deles (risos)—

ENTREVISTADOR: Sim (risos).

PROFESSOR A: —nomeadamente esta fase do *funk brasileiro*, a mim não me entra lá muito no sistema. Até porque aí a questão já deixa de ser musical. Ou seja, onde é que eu quero chegar: a nível harmónico e nível melódico, este género musical, por exemplo, é tão curtinho, tão pequenino, é tão reduzido, que rapidamente se encontra exemplos fora desse género e—

ENTREVISTADOR: Portanto, melhores exemplos.

PROFESSOR A: Sim. E, isto porque, ao utilizar uma peça desse género, desse *funk brasileiro*, o que acontece é que, por exemplo estando na adolescência os alunos entram rapidamente em—

---------- *Entrevista interrompida por terceiros* ----------

PROFESSOR A: Portanto, onde é que íamos?

ENTREVISTADOR: Mm, *funk brasileiro*, exemplos…

PROFESSOR A: Ah, pronto. Até porque o seguimento que a música, e agora refiro-me essencialmente ao *pop* comercial, tem tomado do ponto de visto harmónico, o desenvolvimento é muito curto, do ponto de vista melódico, o desenvolvimento é muito curto e há uma expansão muito grande em termos tímbricos e em termos de produção da mesma frase harmónica com diferentes— fazendo ouvir-se de diferentes maneiras. Portanto, nesse sentido a música *pop* mais recente, quando falo “mais recente”, é a dos últimos 20 anos—

ENTREVISTADOR: Sim, sim.

PROFESSOR A: — o mais comercial de todos, acaba por ser sobre a mudança tímbrica, tem um objeto mais fácil desenvolver conhecimento e pode toda ela ser aproveitada para chegar quase ao mesmo objetivo harmónico ou fórmula harmónica.

ENTREVISTADOR: **Quando disse que se encontra melhores exemplos… Em que sentido, melhores exemplos?**

PROFESSOR A: Mm…

ENTREVISTADOR: Quando disse, por exemplo, que por o *funk brasileiro* ter um caminho harmónico tão reduzido, "facilmente se encontram melhores exemplos".

PROFESSOR A: Sim, melhores exemplos no sentido de mantermos na mesma um contacto com os alunos, com uma música, seja de estilo clássico, ou de estilo *pop*, ou de estilo *rock* que têm exatamente a mesmo progressão harmónica, sem os pôr aos alunos em erupção dentro da sala de aula. Há um controlo, daquilo que é a capacidade que eles têm de se motivarem, de entenderem, de compreenderem, e não irem para a vertente, logo, lúdica que pode levar a que o professor perca logo o controlo da aula. Percebes? É nesse sentido.

ENTREVISTADOR: Portanto, não consome o mesmo tipo de música.

PROFESSOR A: Às vezes enquanto pais somos obrigados a começar a "cheirar" coisas do género e, imediatamente, agirmos em— (risos) em defesa da humanidade. Desse tipo de— não. A música recente, a música mais recente, sobretudo essa de cariz mais comercial, neste momento não sou grande— não sou consumidor, sequer.

ENTREVISTADOR: Assim muito rápido, sem grande pensamento, **existe uma hierarquia de estilos musicais, na sua mente?**

PROFESSOR A: Hierarquia, no sentido de importância?

ENTREVISTADOR: De importância, no sentido pedagógico—

PROFESSOR A: Pedagógico?

ENTREVISTADOR: Também. Vários, há vários—

PROFESSOR A: É assim, eu utilizo música que possa estar mais próxima deles para chegar ao início de um determinado conceito e utilizo a música clássica para desenvolver esse conceito e chegar ao topo dela. Ou seja, hierarquicamente, denominada música erudita serve para eu chegar a um ponto de desenvolvimento do conceito maior do que a música *pop*.

ENTREVISTADOR: Ok.

PROFESSOR A: Portanto, posso utilizar uma base que não é *clássica*, mas acabo sempre por chegar ao ponto da abordagem mais *clássica*. O que não implica que não comece por uma abordagem mais *clássica*.

ENTREVISTADOR: Claro, certo. Até porque há coisas na música clássica tão simples como—

PROFESSOR A: Sim, sim. E muito mais claras ritmicamente, melodicamente—

ENTREVISTADOR: Timbricamente.

PROFESSOR A: —muito mais claras do que aquilo que é a música *pop*.

ENTREVISTADOR: Uma última pergunta. **As preferências e consumos musicais dos alunos são fatores de desenvolvimento e aprendizagem musical importantes?**

PROFESSOR A: Para eles?

ENTREVISTADOR: Sim.

PROFESSOR A: (Pausa e suspiro) São, mas a grande batalha que eu tento fazer, que eu tento travar com os alunos é (pausa) fazê-los entender a música que eles ouvem e consomem. Eu entendo que, se eles perceberem a estrutura da música que consomem, se eles fizerem a racionalização da música que consomem, provavelmente vão ter um maior critério sobre a escolha daquilo que ouvem e não serem tão bombardeados pelas *playlists*, pelas rádios, pelos *youtubers* ou *whatever*.

ENTREVISTADOR: Ok, uma espécie de filtro.

PROFESSOR A: Exatamente. Portanto, o facto de eles continuarem a consumir um determinado tipo de música, revela-se, para mim como dois princípios: ou de facto é aquilo que o aluno entendeu— até sabe desenvolver sobre o assunto, que é aquele estilo de música que gosta, ponto final, ou então, não passou a fase de compreensão teórica daquilo que é música em si. Eu costumo-lhes dizer a melhor forma que eles têm para estudar Formação Musical é tentarem reproduzir, imitarem, mas de formas consciente a forma que ouvem. Seja a nível de alturas, seja a nível de ritmos, seja a nível de harmonia ou reconhecimento de timbres, *etc*. Desde tenra idade eu digo aos alunos que a primeira coisa que ele têm para estudar Formação Musical é ouvirem e tentarem imitar a música que gostam no instrumento e ao tentarem pesquisar, procurar as notas no instrumento, ter consciência que são aquelas notas e não tocar notas à toa— perceberem a montagem da posição da melodia e ficarem por aí sem terem consciência do movimento melódico, em si, das alturas. Essa é a primeira

coisa que eu lhes digo, desde logo e o mesmo faço em relação ao ritmo. É claro que o facto de eles serem consumidores de música *pop* tem um problema. É que ela está constantemente em síncopa, está constantemente *swingada* e na explicação basilar que tem que existir sobre aquilo que é o ritmo, é muito complicado eles fazerem isso e eles sentem essa dificuldade. Daí que eu, numa primeira fase, digo-lhes apenas para eles irem ao encontro dos sons e não ao encontro dos ritmos. Depois a reprodução do ritmo na partitura acabamos por resolver. Agora a reprodução melódica, que é normalmente onde eles até têm mais dificuldade quando têm de transcrever para a pauta… essa eles podem fazer desde muito cedo.

ENTREVISTADOR: Pronto.

PROFESSOR A: É tudo?

ENTREVISTADOR: É isso, obrigado.

---------- *Fim da entrevista* ----------

ANEXO XIV – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO PROFESSOR B

Entrevista – Professor B

ENTREVISTADOR: A minha tese recaí sobre repertório que eu escolhi chamar "culturalmente próximos dos alunos", portanto, o que eles ouvem, o consumo musical dos alunos, e o papel que esse repertório pode ter nas aulas, nomeadamente nas de Formação Musical, mas, de uma forma geral, no Ensino Especializado de Música. Estou a entrevistar professores de Formação Musical e diretores pedagógicos para ter uma visão micro e macro da situação.

PROFESSOR B: Claro.

ENTREVISTADOR: Ok, a minha primeira pergunta é: **que tipo de repertório usa nas suas aulas de Formação Musical?**

PROFESSOR B: Eu uso tudo. Uso tudo porque, se por um lado é importante nós trazermos a música que eles ouvem para aqui, para as aulas, e fazer-lhes perceber— trabalhar com aquilo que eles costumam ouvir, acho que temos uma missão muito importante em mostrar-lhes a "grande música", entre aspas, a música que nos serve de referência a todos. Todos somos músicos profissionais. Então, procuro sempre ser um bocadinho eclético e mostrar-lhes tudo.

Muitas vezes até como forma de— muitas vezes, não, não são assim tantas como isso— mas às vezes até como forma de lhes mostrar a simplicidade daquilo que eles ouvem, a pobreza de algumas coisas que eles ouvem, mas alguns ouvem coisas muito boas. Mas eu uso desde Charles Mingus a Maria Schneider, mas depois também uso os Mozarts, os Beethovens e os Haydns, mas também uso os… estas coisas que eles ouvem, às vezes até quizomba, pego num ostinato qualquer e peço-lhes para escreverem. E uso muita música, porque acho que é importante trazer música para dentro da sala de Formação Musical, senão eles acabam por desligar e achar que Formação Musical não é música.

ENTREVISTADOR: Desligam os conteúdos da música. Então não existe uma hierarquia clara de músicas…

PROFESSOR B: Não. Nas provas por uma questão prática, porque há muito mais material disponível, nas provas e em testes utilizo sobretudo música erudita. Mas no dia-a-dia, não.

ENTREVISTADOR: **E sente alguma dificuldade em arranjar material fora do âmbito erudito?**

PROFESSOR B: Não há muito material, tem de se criar. Muitas vezes pego numa coisa qualquer e—

ENTREVISTADOR: E toca a escrever.

PROFESSOR B:— e toca a escrever, exato.

ENTREVISTADOR: **Utiliza-os [vários repertórios] da mesma forma e transversalmente a todos os graus, ou há diferenças…**

PROFESSOR B: Sim, transversalmente em todos os graus. Não utilizo da mesma forma porque acabo por, inconscientemente, valorizar mais a música erudita porque acabo por falar um bocadinho dos compositores. Se for Queen, por exemplo… Queen é Queen, pronto, estar a dizer em que ano é que nasceu cada um deles, cada um dos elementos do grupo… isso de alguma forma, inconscientemente, acabamos por estar a valorizar mais a música erudita. Mas uso em todos os graus.

ENTREVISTADOR: **Mas haverá certos repertórios que se adequam mais a certos conteúdos ou isto é mais ou menos flexível e plástico?**

PROFESSOR B: É flexível e é plástico, sendo que há questões de— por exemplo, as progressões harmónicas muitas vezes são muito mais percetíveis num tema de Sting, do que numa sinfonia de Beethoven. Até acaba por haver música que lhes é mais próxima que serve melhor esses interesses do que outra.

ENTREVISTADOR: Ok. **Tem conhecimento do que os alunos ouvem?**

PROFESSOR B: Eu no início de cada ano— eu já trabalho aqui há alguns anos, já os conheço mais ou menos, há sempre dois ou três novos— mas no início de cada ano eu faço uma aula para eles me mostrarem aquilo que ouvem e fazermos troca de experiências e depois na última aula de cada período, quando o tempo o permite, porque este período é curtíssimo e não dá para nada, eu faço as provas uma semana antes da generalidade dos meus colegas e deixo a última semana livre para uma atividade que eu costumo chamar "Audição Musical Comentada", onde mostro música, vou comentando, vou falando e peço o mesmo aos alunos. Há pelo menos 3 ocasiões num ano, em que faço isso, a primeira aula, a última do primeiro período e última do segundo.

ENTREVISTADOR: E aí há oportunidade de eles mostrarem—

PROFESSOR B: Quer de eles mostrarem, quer de eu mostrar.

ENTREVISTADOR: E costuma ter—

PROFESSOR B: Costumo ter surpresas interessantes e até eles costumam ter surpresas porque começam a perceber que os professores não ouvem só aquilo que eles

julgam que ouvem e nós acabamos por perceber que eles não ouvem só aquilo que nós julgamos que eles ouvem.

ENTREVISTADOR: As coisas são um bocadinho mais profundas, não é?

PROFESSOR B: Exatamente. Se calhar, também tem a ver com a escola. O perfil do aluno do Conservatório de Música do Porto é diferente do perfil de um aluno da Academia de Música de— não estou com isto a fazer juízos de valor, não estou a valorizar um em detrimento de outro, mas o perfil dos nossos alunos é muito específico, têm interesses que não são comuns a maior parte dos da idade deles.

ENTREVISTADOR: Então, assumo que não é consumidor das *trends* atuais…

PROFESSOR B: Não, não.

ENTREVISTADOR: Pronto, só para acabar e para ficar claro. **Considera as preferências musicais dos alunos um fator importante para o desenvolvimento deles?**

PROFESSOR B: Sim, absolutamente, até para irmos ao encontro— para os conseguirmos cativar para a disciplina

ENTREVISTADOR: Um pouco para mostrar também que toda a música é valida.

PROFESSOR B: Sim, sim, sem dúvida.

---------- *Fim da entrevista* ----------

ANEXO XV – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO PROFESSOR C

Entrevista – Professor C

ENTREVISTADOR: **Que tipo de repertório utiliza nas suas aulas de Formação Musical?**

ENTREVISTADO: Por norma, uso mais repertório do âmbito erudito, de certa forma por reconhecer a tradição estabelecida, também tendo em conta que é o tipo de repertório mais abordado pelos alunos no âmbito da prática instrumental. Agora, há uma questão que se coloca e tenho sentido, ultimamente, uma certa necessidade de tentar fazer chegar aos alunos outros estilos musicais, no mínimo para os fazer entender que música de qualidade não tem que ser a música do âmbito erudito. Há outras áreas, pelo menos a meu ver, em que se faz música com bastante qualidade.

Começo a sentir que os alunos têm uma certa necessidade, durante as aulas, de contactar com uma maior diversidade de géneros musicais. Presumo, inclusivamente, que possa ser algo que traga uma maior motivação.

ENTREVISTADOR: Conseguiu operacionalizar? Que tipo de repertórios é que conseguiu ou está a pensar usar?

ENTREVISTADO: Deixe-me especificar. Na semana passada, trabalhei com alguns alunos música dos Queen. Foi muito curioso, sobretudo observar a reação, os alunos ficaram muito contentes, reconheceram o repertório, vê-se que é música com a qual se identificam, talvez por transmissão de identidade dos pais. Efetivamente, que maior parte dos alunos, não todos, tem uma adesão diferente, seja porque se trata de algo um bocadinho diferente do habitual dentro daquele contexto de aulas e porque é um estilo musical com que eles se identificam.

ENTREVISTADOR: Que tipo de atividades é que conseguiu realizar? No domínio da harmonia, melodia…

ENTREVISTADO: Fizemos trabalho, não tanto no âmbito harmónico na medida em que havia alunos que tinham ainda pouco conhecimento—

ENTREVISTADOR: Desculpe a interrupção, mas de que grau estamos a falar?

ENTREVISTADO: 8.º ano, equivalente a 4.º grau.— foi mais no sentido de tentar explorar questões no âmbito da melodia, transcrição, reconhecimento do contorno melódico, da estrutura musical — que também está ali implícita, à semelhança do que acontece na música erudito — na perspetiva de trabalhar memória, audição interior. No fundo aquelas estratégias que nós usamos geralmente no nosso repertório mais tradicional, também é possível transportá-las para outros estilos musicais.

ENTREVISTADOR: No trabalho de transcrição melódico, não sentiu dificuldade em relação Às síncopas ou—

ENTREVISTADO: Sim, sim. É um facto que a música erudita tem períodos em que a música é concebida de uma forma, desculpe a expressão, um bocadinho mais quadrada, se permite. Tudo muito direitinho, certinho, uma quadratura perfeita, as coisas parece que se encaixam de uma forma mais eficaz, enquanto a gestão rítmica noutros estilos aponta para uma maior liberdade. Portanto, se há um ou dois alunos que vão reconhecer o ritmo corretamente, mas se calhar vão representá-lo de formas diferentes. Cabe ao professor perceber se houve ali um "swingzinho" que um aluno representou de uma maneira e outro que representou de outra, o que interessa é percebermos, efetivamente, se a base foi recebida da forma correta pelo aluno.

ENTREVISTADOR: No fundo utiliza estes "outros" repertórios da mesma forma que utiliza o repertório erudito.

ENTREVISTADO: Sim, sinto que é perfeitamente possível adaptar estratégias idênticas às usadas no erudito.

ENTREVISTADOR: No fundo os conteúdos adaptam-se às estratégias adaptam-se aos conceitos.

ENTREVISTADO: Sim, exatamente. Por exemplo, a questão da canção. Principalmente nos alunos mais novos, por exemplo os de 2.º grau, a canção é, geralmente, muito bem recebida. Às vezes até há um certo receio, "será que isto são canções que eles ainda vão receber bem?", na medida em que se trata de repertório um bocadinho mais antigo. Pela experiência que tenho, os alunos aderem muito bem.

ENTREVISTADOR: Antigo, em termos de período?

ENTREVISTADO: Sim, em termos históricos, mesmo. Às vezes até o tradicional ou popular, nomeadamente nosso país ou outros, nessa faixa etária há uma boa recetividade.

ENTREVISTADOR: Acha que é possível utilizar esta variedade de repertório de forma transversal a todos os graus ou acha que é mais fácil, por exemplo, fazê-lo nos graus mais avançados?

ENTREVISTADO: É evidente que cabe ao professor fazer a leitura do perfil dos alunos com quem está a trabalhar. Mas sim, da mesma forma que eu acho que o mesmo excerto musical, no âmbito erudito, é possível trabalhar desde o 1.º até ao 4.º grau, penso que essa perspetiva também. Claro que o professor tem de refletir um bocadinho em termos de estratégia, em como estruturar o seu trabalho. Mas estou convencida que sim.

ENTREVISTADOR: Tem conhecimento do consumo musical dos seus alunos? Das *trends*, se quiser.

ENTREVISTADO: Acho muito curiosa a questão que me coloca e altamente pertinente. Por exemplo, no final de cada período letivo, por hábito, quando já temos as avaliações e autoavaliações feitas, gosto de aprender um pouco com eles nessa perspetiva de perceber o que é que eles ouvem no seu dia-a-dia, qual o estilo musical com o qual eles se identificam. Confesso que acabo por me aperceber que sou desconhecedora de muita da música que se faz na atualidade e com a qual os miúdos se identificam. O que é pertinente, de facto, é questionar-me até que ponto não partirá do meu lado trabalhar para ir ao encontro destes estilos musicais mais recentes, como uma forma de trabalhar com os alunos. Sendo música que eles gostam mais, se calhar até vão fazer a atividade que se sugere com maior agrado e motivação.

ENTREVISTADOR: Sim, claro. Até porque a literatura nos diz que o gosto musical é importante para o autoconceito e para a autoestima dos alunos e ver a música que eles gostam validada pela Escola, acaba por ser um fator importante.

ENTREVISTADO: Exatamente. Da experiência que eu tenho, a Formação Musical, felizmente, tem sofrido um desenvolvimento visível. Cada vez mais começo a sentir que se começa a criar essa abertura e que não se pode restringir a Música, à música erudita. Durante muito tempo, pelo menos no nosso país, do que tenho conhecimento quando era mais nova e como estudante, era tabu, proibido, entrar dentro da sala de aula um estilo musical que não o erudito, aquele que ficou escrito por um determinado compositor. Acho que começa, de facto, a criar-se uma nova escola no sentido de abrangermos mais e criarmos mais esta abertura a estes estilos musicais que, como digo, onde há música feita com muita qualidade e fora do âmbito do erudito. Portanto, esta temática que traz é muito pertinente.

ENTREVISTADOR: **Acha que esta responsabilidade de abertura recai só na Formação Musical e nas Ciências Musicais?**

ENTREVISTADO: Não, não. Eu sou uma pessoa que entendo que, como tudo na vida, não se pode olhar para o que quer que seja de uma forma isolada. Tudo está interligado e, quando falamos nesta área de ensino, não podemos cair no erro de pensar que Formação Musical é uma coisa, o instrumento é outra, a Classe de Conjunto, outra… Nós temos de trabalhar com uma orientação que é a mesma. Quando se fala de abertura, ela tem de sair um pouco do foro da aula de Formação Musical— se bem que, nomeadamente em escolas em que estou, já oiço repertório um pouco diferente no âmbito, sobretudo, das classes de conjunto, às vezes um ou outra prestação a solo a nível de instrumental. Mas são os próprios projetos das escolas que, se calhar, é necessário que repensem um bocadinho e criem essa

abertura que não se pode restringir a uma disciplina. Não usufruiremos de resultados se trabalharmos isoladamente, deve funcionar como um todo, de uma forma mais holística.

---------- *Fim da entrevista* ----------

ANEXO XVI – QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS [DIRETORES]

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. A	Sim. Considero que existe, embora, claro, nota-se mais nuns instrumentos que noutros, mas numas classes de conjunto de que noutras, porque também depende da idiossincrasia de cada uma das classes.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.1 - Convivêcia entre géneros musicais
Dir. A	É muito mais frequente ver-se, se calhar, uma abordagem à música mais popular, por exemplo, na parte das guitarras, (...) na classe de conjunto, ou até no instrumento a solo, do que na orquestra.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.1 - Convivêcia entre géneros musicais
Dir. A	Se calhar a orquestra também tem um repertório muito variado no que concerne à música erudita e num ensemble de guitarra já não é assim, ou nos sopros.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B1 - Repertório	
Dir. A	Embora todos “falemos a mesma linguagem”, ou “cantemos a mesma linguagem” — a linguagem da música — há muitos idiomas.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	
Dir. A	(...) também penso que deve haver uma linha que segue um pouco a linha erudita.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B1 - Repertório	B1.1 - Erudito

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. A	Agora, temos de ver (risos) o que é que a gente entende por “erudição”, o que é que entendemos por “música erudita”. Se calhar, a música erudita aplicada à educação, do ponto de vista da aprendizagem do instrumento, se formos ver “de que é que se alimenta” um piano, é completamente diferente do “alimento” da guitarra. O que é erudito, o que é que não é, o que é pedagógico, o que é que não é? “As Pombinhas da Catrina”, por exemplo, é transversal a todos os instrumentos. É erudito? É popular? O que é que é? A verdade é que quando nós começamos a falar, é o “A, B, C”, o “ba, ba, ba”, o *mumbling* , não é? E depois o nosso discurso vai ser mais ou menos polido consoante o que ouvimos, a nossa saúde e o tipo de alimentação. É um bocado parecido, a música funciona quase como quem cria uma criança, um músico cria-se como o que se lhe dá.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	
Dir. A	É muito difícil, estamos numa fronteira um bocado ténue porque há a dificuldade de se misturarem as águas, ok? (...) Mas não convém que nas canalizações (...) misturar água quente com água fria, ou uma água que tem aroma de limão, numa misturadora. Estamos numa misturadora, mas é bom que as essências não se misturem e nós temos de ver o que queremos da bebida final.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	
Dir. A	Claro que aí entra parte de onde a Escola deve promover o projeto para o aluno diferenciado, porque nós somos todos indivíduos diferentes e é preciso dar uma formação que faça sentido a cada aluno.	D - Ensino Especializado de Música	D1 - Currículo	D1.1 - Formação personalizada

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. A	Portanto, agora vamos fazer aqui um programa, e o programa vai ter de ter *x* de música erudita, vai ter que ter *x* de música popular, ou *x* de músicas do mundo… Eu acho que não é possível quantificar. Ou seja, na minha perspetiva, como diretor pedagógico e como professor de guitarra, eu penso que, pronto, temos de ir vendo…. Vai-se dando. Acho que não devemos "fechar" a escola e dizer "isto aqui é um conservatório, nós só praticamos a música erudita e tal, porque nós temos um pensamento elevado em relação à Música". Penso que não, senão podemos correr o risco de caminharmos sozinhos.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B1 - Repertório	
Dir. A	Por outro lado, isso tem um perigo, também não podemos dizer assim "isto agora é uma abertura, a música erudita passa para segundo plano, nem precisa de ser trabalhada, porque o que interessa é o que as pessoas gostam de ouvir", e aí perdemos essa componente escolar que é levar as pessoas a ter um pensamento auditivo, uma audição mais refinada.	A - Conceções acerca de repertório	A2 - Consumo musical dos atores	A2.1 - Alunos
Dir. A	O que é difícil de gostar, o que é preciso aprender e ter alguma formação, ou pelo menos ter uma imersão no sentido de perceber esse tipo de estruturas musicais é que é mais difícil.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.2 - Erudito
Dir. A	Mas a verdade é que se nós não temos essa parte onde estudamos a música erudita— nós somos pagos para isso.	D - Ensino Especializado de Música	D2 - Objectivo	D2.2 - Financiamento público

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. A	Ninguém vai estudar por sua livre vontade— arrisco-me a dizer que 90%... 90% é pouco, 98% das pessoas não vai estudar Bach, não vai estudar Haendel, não vai estudar música erudita. Muito mais facilmente estuda o que ouve, o que está à mão, ou música popular, ou música ligeira, música da moda…	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.2 - Erudito
Dir. A	Nós temos uma misturadora que contém vários sumos e estamos a verter para o copo, a criar a nossa própria mistura. Mas atenção, não é o professor que está a verter para o copo, os alunos é que põe a bebida no copo. Os professores são a misturadora que está a li e fornece— “chegas aqui, tens sumo de laranja, sumo de ananás, sumo de abacaxi e coco” e tu, aluno, vais fazer a tua própria mistura. Tu vais buscar todas estas fontes e é aí que tem de haver cuidado. O professor, por um lado, tem de ser “fonte” e, por outro lado, tem de ser coordenador da mistura, “não ponhas demasiado coco, se não perde o sabor”. Ainda, tentar perceber dentro do gosto daquela pessoa, “é isto que estás a gostar?”, é esta mistura que tu vais ter de beber, porque no final é isso que vai definir— “está-me a faltar um bocado de coco, agora preciso de mais laranja”, então põe-se mais côco e mais laranja.	D - Ensino Especializado de Música	D1 - Currículo	D1.1 - Formação personalizada

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. A	Isto é uma coisa que falado, parece uma coisa de outro mundo, mas não, às vezes é só ter um bocado de bom senso e perceber “não, olha, tens de perceber que tens de tocar Bach, tens de tocar tudo do cânon. Alguém disse que era o cânone, porque se alguém dissesse que o cânone era tocar Iannis Xenakis, a gente tocava Iannis Xenakis.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.2 - Erudito
Dir. A	O cânone pode ser relativamente diferente (...)	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.2 - Erudito
Dir. A	É assim, certamente não desvalorizaria, não é? (risos) É bom é ter a mais! (...) É um mestrado que confere uma habilitação profissional para a docência, portanto, eu seria muito hipócrita, pelo menos do meu ponto de vista, se lhe dissesse que primeiro olho para o perfil do professor. Primeiro há uma coisa que ele tem de ter, habilitação profissional.	C - Influência da organização institucional nos repertórios	C2 - Contratação docente	
Dir. A	O que aconteceu, mandaram-no para aí, como o homem era música, acharam que era uma valência. Eu disse, “já que és músico, fazias aqui um workshop para os miúdos. São *x* horas que tens de dar, vens aqui uma semana inteira, são 40 horas, de manhã e de tarde”. O homem ficou todo contente, porque achava que o ia a pôr carregar caixas. “Não, não. És músico de música ligeira, não tens nada a ver com a música erudita, mas isto vai ser bom. Porque vais dar uma perspetiva completamente diferente aos alunos”.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.2 - Programação / Concertos

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. A	Porque para o meu aluno de guitarra que anda a tocar Bach e com a mão direitinha, de repente também é preciso “esbardalhar”, chegar e dizer “toca aí o “Parabéns a Você”, toca aí uns *rocks* e sai dessa área”. Se andas a fazer regime alimentar a semana toda, chegas ao fim de semana queres comer uma fatia de pudim, queres pecar, porque isso é humano. Não quero dizer, com isto, que os nossos alunos pequem quando tocam outros estilos.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.3 - Popular
Dir. A	É interessante, eu como professor de música, acho que é (risos) impressionante constatar que, por exemplo, os nossos alunos, também porque são muitos novos, cada vez são mais novos, muitas vezes aprendem aqui ferramentas… Aprendem, mas elas não estão bem aprendidas, porque aprender tem a ver com “soltar”, o contrário de “prender”. Eles não conseguem soltar-se, sabem tocar, sabem a teoria, sabem como mexer, sabem tudo. Mas depois tira-se a pauta, “olha toca aí o parabéns a você” ou “está aqui a tua avó, canta aqui a “Ribeirinha” e não sabem tocar. “Só sei tocar (...) o Capricho Árabe”.	D - Ensino Especializado de Música	D1 - Currículo	
Dir. A	Eu sou capaz de ler uma obra de Saramago, mas também sou capaz de ler uma obra do Dan Brown. Ou seja, uma coisa é o objetivo de polir o máximo a linguagem, chegar e perceber a diferença, não é dizer que é tudo igual. “Ah porque agora o *fado* está ao nível da música erudita”. Desculpa, o *fado* tem o seu lugar, deixa-o estar no lugar dele, muito bem, parabéns. O jazz tem o seu lugar, a música erudita tem o seu lugar.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.3 - Popular

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. A	Muitas vezes fala-se de música erudita e nós estamos a pensar em Bach e Mozart, no Clássico, no Barroco, no Nacionalismo e no Romantismo e esquecemo-nos que há música a ser feita agora. Muitas vezes, vamos e não percebemos patavina daquilo, não tenho problema nenhum em assumir. Já fui a concerto onde não percebi nada e muitas vezes o defeito é meu, eles estão muito à frente, relativamente a mim. Mas, se calhar, mais dois ou três concertos já consigo perceber o que é que ele quer. Muitas vezes o compositor é um artista de um ponto de vista de rutura. Está a levar-te para outras estruturas mentais da música e outras possibilidades.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	
Dir. A	Isto é assim, ensino o meu aluno a tocar o Bach e o cânone, mas se ele chegar e souber tocar uma *rockada* , eu vou apreciar isso. Agora (pausa), tudo tem o seu sítio e o seu tempo. Eu não vou aqui na escola desatar aí a promover concertos de banda de garagem, porque isso há quem promova (risos), percebe?	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.2 - Programação / Concertos
Dir. A	Porque eu posso integrar pedagogicamente, mas *q.b* .	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	
Dir. A	O aluno é plasticina e quando eu faço um produto, eu não deixo o produto acabado, é como fazer um produto em barro. Se eu levar o produto ao forno, não lhe mexo mais, porque o barro solidifica. Correndo o risco de ser radical, quem não pensar assim está completamente errado e está a cometer um crime, ok? Se nós numa escola destas, ou em qualquer escola, pretendemos entregar o produto já saído do forno, estamos a prestar um mau serviço.	D - Ensino Especializado de Música	D2 - Objectivo	

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. A	Eu tenho de construir uma obra de arte, que é o aluno, e se ele quiser alongar um bocado para aqui e para ali, ele terá essa possibilidade. E que ferramentas são essas? É agora que entra a parte holística deste tipo de ensino, que muitas vezes também falha. Não pode ser uma tarefa imputada somente a professores de instrumento, a professores de Formação Musical ou de Classe de Conjunto. Trabalhamos todos para o mesmo, para o aluno.	D - Ensino Especializado de Música	D2 - Objectivo	
Dir. A	Há disciplinas onde se eu vou trabalhar determinado tipo de técnicas, claro que se eu puder dar ao aluno, dentro do instrumento— sei lá, há um cânone a respeitar, até porque estão a pagar-nos para o fomento da música erudita, porque ninguém vai tocar música erudita por sua simples e real vontade, a menos que esteja numa classe abastada onde se ouça música erudita, como quem ouve os *ranchos* .	D - Ensino Especializado de Música	D2 - Objectivo	D2.2 - Financiamento público
Dir. A	Podemos ter uma ideia, mas é muito difícil explicar, porque por um lado tenho de promover, aqui na escola, o ensino da música erudita, porque ninguém o vai fazer— não vejo o Governo a pagar o ensino de escolinhas de futebol, seria um sucesso. Em vez de ter ensino articulado, vamos fazer escolinhas de futebol, passa a ser uma disciplina e os nossos rankings vão disparar todos. Vamos adequar ao que as pessoas gostam. Como as pessoas por si já querem jogar futebol, o Estado não precisa de fazer um esforço para as pessoas jogarem futebol.	D - Ensino Especializado de Música	D2 - Objectivo	D2.2 - Financiamento público

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. A	Como uma pessoa rapidamente pega numa guitarra elétrica e começa a querer tocar uma *rockada* e umas músicas da moda e a sua vontade é tal que chegam a conseguir fazê-lo, os tais músicos de ouvido. (...) Se as pessoas por seu mote próprio, já se dedicam a esse tipo de culturas, de tocar rock da moda, o Estado está descansado, não tem de contribuir. Agora, o Estado começa a ver que na música erudita ninguém se mete, por isso vai promover isso para o ter, senão corre o risco de ter meia dúzia de alunos.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.3 - Popular
Dir. A	Não, é assim, a diferença é que se eu abrir aulas de violino ou guitarra clássica a pagar, sem financiamento do Estado, vem meia dúzia de pessoas. Mas se eu abrir aulas de guitarra elétrica e bateria, a escola fica autossustentada, não precisa do Estado para nada (pausa).	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.3 - Popular
Dir. A	(risos) ok? Aqui é que está o perigo… O que é que acontece, há escolas, aqui nesta cidade e noutras, que são autossustentáveis. Isto é uma escola que é subsídio-dependente, certo? Há escolas que não o são, vivem dos alunos que têm. Mas quando se vive dos alunos que se tem, tem-se uma escola onde se dá guitarras elétricas… Todo o jovem e criança, quer é tocar guitarra elétrica, acha que quer tocar guitarra clássica? Quer os sintetizadores, a bateria… As pessoas querem isso, porque isso é o imediato, o que dá na vista.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.3 - Popular

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. A	A verdade é, quando o Estado dá um subsídio nós temos de fazer que esse a aplicação desse subsídio sirva, mesmo, o Estado. Mas também não servia ao Estado ensinar música popular? Claro que servia, mas as pessoas aprendem música popular sem intervenção do Estado.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.3 - Popular
Dir. A	Mas os países nórdicos têm um modo de vida completamente diferente do nosso. Há dinheiro. Temos de ver a realidade em que nós nos conotamos. Porque se houvesse dinheiro para tudo, acho que devia haver um conservatório só para Jazz, ou ter uma especialização para Jazz, para música folclórica… Tudo! Fado, por exemplo.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	
Dir. A	Uns vêm musicalizados e outros não vêm, é preciso perceber porquê e atacar na raiz. Se é através da música erudita, ouvir Mozart, se é a ouvir música popular, tudo! Para mim vale tudo, porque tudo é música, ok? Depois, estão musicalizados, 1.º grau. Continuam a alguns não estar, então continuamos a fazê-lo. Estar no 1.º, 2.º grau a tocar “As pombinhas da Catrina”, ok, há espaço para isso.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	
Dir. A	Para mim, 1.º, 2.º grau, nós temos é de lhes dar música, se é mais jazz, se é mais— agora, há outra coisa (risos)… Lá está, isto é muito complicado, podemos estar aqui horas. Agora vamos, então— Agora vou ensinar tudo, posso dar toda a música, vamos lá ver. O que é que queremos ensinar ao menino? Queremos que tenha uma pulsação controlada? Convém que eu não comece com síncopas.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	
Dir. A	Então se eu vou sincopar, quando é que vai ter a noção de tempo? Nunca vai ter, certo?	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.3 - Popular

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. A	Mesmo tendo e eu achando que, por exemplo, podemos chegar ao Coro— eu acho que as classes de conjunto e a Formação Musical têm um papel importante nisso. Eu admito, enquanto Diretor Pedagógico, que não temos de estar a “ser mais papistas que o Papa”. Quando os meninos vêm aqui para o coro, eu não estou à espera de que eles cantem uma pauta que eu lhes der. Não, vamos cantar aquilo que nos interessa, as músicas daqueles filmes dos cantores. Este ano, houve aí uma professore que trabalhou aquela música do papagaio, da Indonésia ou balinesa, e eles fazem umas coisas engraçadas. Agora vão fazer aquela da Sylvie, “Bring Me Little Water”, e a do copo, do “Pitch Perfect”, e não sei quê. “Ei! Que sacrilégio!”. Qual sacrilégio? Eu quero é musicalizar as pessoas.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.1 - Convivêcia entre géneros musicais
Dir. A	Eles se andarem aqui contentes no coro— não querem ir para o coro, nem cantar aquelas músicas eruditas, mas se eu através da música do copo, consigo que andem contentes a cantar no coro, eu fiz uma coisa: fiz com que cantassem e musicalizei-os. Por isso é que o Coro aqui é obrigatório nos dois primeiros anos. Entendemos que a nossa voz é um instrumento essencial e é uma forma de os musicalizar. Aí, faz todo o sentido sermos ecléticos. Que no fundo, acho que é o que tu queres perguntar— a parte de ser eclético, ter vários tipos de obras.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. A	Eles tanto podem cantar uma música erudita, como uma música popular, como uma música do mundo, qualquer coisa, desde que cantam. É assim, sem aquela preocupação de descodificação, porque nós ainda estamos a ensinar a linguagem. Nós estamos a falar de linguagem (...)	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.1 - Convivêcia entre géneros musicais
Dir. A	Eu acho que há uma fase onde se deve usar tudo, sem problemas de codificação. Se é para haver codificação e descodificação temos de escolher um repertório que seja quadradinho, temos de ter cuidado, e aí essas músicas fora do âmbito pedagógico— mesmo aí, lá está, mesmo dentro da música erudita, há músicas riquíssimas e obras de arte fabulosas, que pedagogicamente não nos servem. Eu não vou dar Rachmaninoff a um menino de 1.º grau, mas claro que é fantástico, Villa-Lobos também, mas não é por aí. Não se dá Saramago a meninos da 4.ª classe.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B1 - Repertório	
Dir. A	Se perguntas, “mas achas que devemos usar outro tipo de músicas que não só as eruditas no Conservatório?”. Completamente. Agora, deixar que isso tome as rédeas do assunto, não.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	
Dir. A	Qual é o objetivo aqui, o objetivo do Estado? A ideia é termos grandes músicos eruditos?	D - Ensino Especializado de Música	D2 - Objectivo	
Dir. A	O que o Estado quer é que depois no final consiga ter aqueles músicos para completar os ciclos das orquestras (...)	D - Ensino Especializado de Música	D2 - Objectivo	

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. A	Pois, lá está, é isso. Nós temos de aproximar, mas por outro lado explorar. Mas esse é o grande problema, porque quase sempre se cai no radical. Há os eruditos, eu lembro-me— há escolas que têm uma postura completamente erudita, onde não entra nada que não seja erudito. Há os outros que— "isto agora é uma festa, é tudo músicas do mundo, isto é tudo relativo, tudo é música, somos todos músicos e "trá lá, lá"".	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	
Dir. A	É usar a música que os envolve no seu quotidiano, como processo de aproximação e depois puxar o guindaste para a direção oposta, para o que eu quero que eles também saibam.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	
Dir. A	Numa audição, é claro que o miúdo não vai tocar o "Hey Jude", adoro os Beatles, mas não é o sítio, nem o local. Se querem tocar o "Hey Jude", não faltam aí sítios para tocar. Ou um faduncho, há casas de fado e sítios que promovem esse tipo de música. Aqui, eu promovo música erudita.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B1 - Repertório	B1.2 - Popular
Dir. B	Ora bem, nesta instituição, de há uns anos para cá, temos uma variante de Jazz no secundário, o que faz com que, inevitavelmente, exista uma convivência entre géneros musicais.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.1 - Convivêcia entre géneros musicais
Dir. B	Nomeadamente, esta semana foi a semana do Jazz. Em cada intervalo das aulas, houve concertos informais, (...) os vários combos da variante Jazz e os restantes alunos eram ali recebidos no intervalo com um determinado concerto, um combo, um duo, um quinteto, dentro das várias formações que nós temos.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.2 - Programação / Concertos

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. B	Ainda este sábado tivemos uma apresentação fora, da mesma forma que apresentamos a Orquestra Sinfónica ou a Orquestra de sopros, foi um combo de jazz ao Mercado Temporário do Bolhão fazer um concerto a meio da tarde de sábado. Portanto, há essa convivência.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.2 - Programação / Concertos
Dir. B	Depois em curso livre, podemos também ter outros tipos de música (...)	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.3 - Curso livre
Dir. B	(...) por exemplo, tínhamos *guitarra pop* , lecionada por um antigo aluno nosso que fez o curso em Londres de guitarra (...) Portanto, era um programa e um tipo de música completamente [diferente] (...) nem era Jazz, nem era Clássico, era Pop. Por isso, pode-se concluir que há convivência entre vários tipos de música.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.3 - Curso livre
Dir. B	Aconteceu uma vez. Mas desde que tenhamos candidatos… depende da procura, o curso livre funciona mediante os candidatos que temos.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.3 - Curso livre
Dir. B	No curso livre nós anunciamos a variante clássica, jazz, popular, tradicional (...)	C - Influência da organização institucional nos repertórios	C1 - Oferta Curricular	C1.1 - Curso livre
Dir. B	Inclusivamente, instrumentos tradicionais, o acordeão, o bandolim, guitarra portuguesa, também temos resposta para a música tradicional. Também abrimos o curso de gaita de foles (...)	C - Influência da organização institucional nos repertórios	C1 - Oferta Curricular	C1.1 - Curso livre

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. B	(...) os Conservatórios, principalmente as escolas públicas do ensino especializado, têm uma limitação que assenta muito no plano de estudos. Em termos de cursos oficiais, eles têm de estar de acordo com o plano de estudos que está definido na portaria, quer do ensino básico, quer do secundário. Mas nós, com a mesma portaria, chamamos “variante” porque o curso é o mesmo, é na mesma a um curso secundário de música. Qual é grande diferença? É nos conteúdos e nos objetivos porque esses alunos quando acabam o 12.º ano, podem fazer provas para a variante clássica e para a variante jazz.	C - Influência da organização institucional nos repertórios	C1 - Oferta Curricular	
Dir. B	Nós sabemos que se não houvesse essa formação ao nível do Secundário, dificilmente um aluno que faça a formação clássica entra num curso de jazz.	C - Influência da organização institucional nos repertórios	C1 - Oferta Curricular	
Dir. B	É muito específico, ao contrário do que possa parecer, tem uns pré-requisitos muito específicos, que preveem e que obrigam o aluno a ter determinadas aprendizagens e a ter, não propriamente aptidões, mas acima de tudo conhecimento.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.1 - Jazz
Dir. B	Agora, o curso livre é a saída que temos para outro tipo de música.	C - Influência da organização institucional nos repertórios	C1 - Oferta Curricular	C1.1 - Curso livre
Dir. B	(…) o que impede também tem a ver com os prosseguimentos de estudos. Mesmo a nossa variante de jazz foi um bocadinho alicerçada numa necessidade que havia aqui na cidade, que já existe bem consolidada.	C - Influência da organização institucional nos repertórios	C1 - Oferta Curricular	C1.2 - Falta de procura

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. B	(...) em termos técnicos de instrumento, se houver uma base sólida, o aluno depois no ensino superior poderá optar [pelo percurso que preferir] (...)	D - Ensino Especializado de Música	D1 - Currículo	
Dir. B	Penso que não há necessidade de termos uma especialização muito cedo.	D - Ensino Especializado de Música	D1 - Currículo	
Dir. B	O que é que se pretende de uma formação clássica de um instrumento, uma base técnica bastante sólida que depois permitirá fazer [o que pretender] (...)	D - Ensino Especializado de Música	D1 - Currículo	
Dir. B	(...) no jazz é que entendemos que convém antecipar porque há uma especificidade grande de (...) linguagem (...)	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.1 - Jazz
Dir. B	(...) se não fizerem essa preparação no secundário, dificilmente, entrarão no curso superior… Pelo menos, diretamente, poderão ter de fazer um ano ou dois de preparação.	C - Influência da organização institucional nos repertórios	C1 - Oferta Curricular	
Dir. B	Até porque basta ver, nós mesmo em curso livre sem qualquer tipo de restrição, este ano e no ano passado não tivemos candidatos, também é preciso ter procura para abrir um curso.	C - Influência da organização institucional nos repertórios	C1 - Oferta Curricular	C1.2 - Falta de procura
Dir. B	Por outro lado, também me parece que o perfil dos alunos e dos interessados nestas áreas, enquanto no jazz e no clássico nós temos alunos que sabemos que querem prosseguir estudos e fazem uma opção “música” no Secundário e se não fizerem no Secundário, fazem-na no curso superior, a experiencia que nós tivemos com os alunos do “pop”, é mais uma curiosidade, uma atividade (...) extracurricular.	C - Influência da organização institucional nos repertórios	C1 - Oferta Curricular	C1.1 - Curso livre

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. B	É uma abordagem diferente, não é numa perspetiva de prosseguimento de estudos, mas numa de ocupação de tempos livres (...) e às vezes uma paixão.	C - Influência da organização institucional nos repertórios	C1 - Oferta Curricular	C1.1 - Curso livre
Dir. B	É a isso que o curso livre responde, não implica ter um currículo completo, uma matriz curricular completa. Podem ter só aulas de instrumento, podem ter Instrumento e Formação Musical. É mesmo livre.	C - Influência da organização institucional nos repertórios	C1 - Oferta Curricular	C1.1 - Curso livre
Dir. B	Nós, como escola pública, estamos afetos à "contratação de escolas". Nós não podemos, ao contrário de uma escola particular que pode convidar um professor e nesse convite penso que podem estabelecer alguns critérios de seleção que podem ter em conta esses aspetos. Na contratação de escolas através da Direção Geral de Administração Escolar, centralizada no ministério, nós lançamos as vagas numa plataforma onde temos de definir critérios que são por especialidade. Acima de tudo têm de demonstrar habilitação profissional e própria para a disciplina ou projeto a desenvolver, mas também existe uma alínea que se refere a "outras habilitações" ou formações. Em caso de empate, o júri tem acesso a outras informações sobre o docente e isso é sempre enriquecedor até porque nós sabemos que a legislação permite que um docente para além da disciplina para que foi contratado, desde que tenha a habilitação pode lecionar noutro grupo de recrutamento.	C - Influência da organização institucional nos repertórios	C2 - Contratação docente	

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. B	Eu julgo que sim. Agora, isso está no domínio da autonomia do professor dentro da sala de aula. Nós temos aqui alunos que, inclusive, muito cedo começam a compor as suas próprias música. Penso que qualquer professor ficará agrado quando um aluno o faz.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.4 - Gestão curricular
Dir. B	Portanto, há alunos curiosos, aliás, no jazz é mais frequente. Os professores incentivam muito a que, para além da música que eles entregam, criem e desenvolvem as suas próprias músicas.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.5 - Variante Jazz
Dir. B	Na variante clássica, eu acredito que há um repertório e conteúdos que estão definidos para ser atingidos e se um aluno se quiser dedicar só às suas obras (...)	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.6 - Variante clássica
Dir. B	Nós temos que ter consciência de uma coisa, o programa estabelecido numa escola como a nossa, pública, é um programa bastante exigente em termos de repertório e conteúdos definidos para o exame final, etc.	D - Ensino Especializado de Música	D1 - Currículo	
Dir. B	Essa é uma questão prática, pode não sobrar muito tempo de aula, principalmente um aluno do regime supletivo que só tem uma hora semanal.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.4 - Gestão curricular
Dir. B	A principal queixa dos professores e dos pais é que o tempo de aula às vezes é pouco para que o professor possa ouvir e o aluno possa apresentar o programa definido. Por vezes o professor tem que fazer isso fora da aula.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.4 - Gestão curricular
Dir. B	Eu penso que é uma questão mais prática do que de sensibilidade. Depois, também depende, o que é inevitável, do aluno e do ritmo do aluno.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.4 - Gestão curricular

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. B	Também é importante, é um outro facto a ter em conta, um aluno cujo seu ritmo de aprendizagem torna difícil montar o repertório que ele tem para apresentar naquele mês, é difícil depois ter tempo extra para [outros repertórios]— sob pena de depois penalizar a sua avaliação final.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.4 - Gestão curricular
Dir. B	O ensino particular faz o aquilo que bem entender, nós temos contas a prestar ao Ministério da Educação, somos pagos pelo Estado e a nossa missão assim o diz, que é muito centrada no prosseguimento de estudos na área da música. Não serão todos os alunos a fazê-lo mas é o objetivo de uma escola pública do ensino de música especializado.	D - Ensino Especializado de Música	D2 - Objectivo	D2.2 - Financiamento público
Dir. B	Normalmente, centram-se muito mais no ensino básico do que no ensino secundário. Nós no secundário temos aqueles alunos que já fizeram a opção “música”, aqueles a quem temos uma obrigação de dar as ferramentas para poderem depois prosseguir os estudos. (...) Não digo que as escolas particulares não tenham, mas talvez tenham um pouco mais de liberdade. Até por uma razão, principalmente no secundário, o curso é financiado pelo próprio aluno, aqui é o Ministério, é gratuito.	D - Ensino Especializado de Música	D2 - Objectivo	D2.1 - Prosseguimento de estudos
Dir. B	Em termos de funcionamento, em termos de repertório na Formação Musical, conforme o objetivo a atingir, o grau ou o nível, há repertório que é quase incontornável, o Bach para fazer os ditados a duas vozes, por exemplo.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.7 - Formação Musical

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. B	Mas depois os professores socorrem-se de repertório variado, parece-me que mais dentro do repertório clássico, e adaptam àquilo que precisam.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.7 - Formação Musical
Dir. B	Podem ter um ditado rítmico tendo por base uma peça, seja ela qual for, que tenha aquelas figuras rítmicas que naquela fase de formação do aluno se pretende atingir.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	B2.7 - Formação Musical
Dir. B	O que também me parece é que aquela música, a escola não tem de fazer esforço nenhum para que os alunos a conheçam. Aquela música que está constantemente passar na rádio, essa divulgação já está feita, isso eles já trazem de casa e provavelmente andamos— nós somos um bocadinho influenciados por isto. Nós sabemos de músicas e de melodias que nos invadem, ou no Inverno ou no Verão, que tanto passam na rádio que qualquer um a tem no ouvido, mesmo que não goste. O que quer dizer que a escola não sente tanto essa necessidade [de a divulgar].	A - Conceções acerca de repertório	A2 - Consumo musical dos atores	A2.1 - Alunos
Dir. B	Agora, mais na área do jazz, que sabemos que não é tão acessível nem tão divulgado, na área da música contemporânea (...), nós buscamos aquilo que eles provavelmente desconhecem, nem têm acesso. Depois, realmente não temos que o fazer naquilo que é tão divulgado.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B2 - Actividades / Operacionalização	
Dir. B	Sim. Isto é um processo onde há sempre um professor e um aluno. Naturalmente, numa aula, mau será se o aluno não puder manifestar as suas preferências e os seus gostos e o professor, dentro o possível, tentará ir ao encontro, porque até em termos motivacionais será importante responder a esses alunos.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B3 - Consumo / gosto musical dos atores	B3.1 - Alunos

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. B	Nós agora, neste momento, temos uma das nossas professoras que está muito ligada à música contemporânea, por isso acredito que tente mostrar esse tipo de música e abrir os horizontes, neste caso em termos de música contemporânea. Tivemos, até ao ano passado, um professor de composição que tinha uma tendência, uma formação e uma vivência musical mais virada para a música tradicional. Toca acordeão, concertina, e toca num grupo de tango ali para os lados de Aveiro e Coimbra. Esta questão também tem muito a ver com o perfil de cada professor e acredito que, inevitavelmente, se houver interesse dos alunos ele vai querer “defender a sua dama”, seja a música tradicional, ou contemporânea.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B3 - Consumo / gosto musical dos atores	B3.3 - Professores
Dir. B	Nem todos têm o mesmo perfil, mas nós estamos no tempo da autonomia e flexibilidade curricular, dentro da sala de aula quer dizer que cada professor vai ter tendência de querer mostrar e fazer aquilo que ele próprio conhece.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B3 - Consumo / gosto musical dos atores	B3.3 - Professores
Dir. B	Porque se há um tipo de música que um professor até não conhece, dificilmente vai poder transmitir, nomeadamente na área do pop. Tem muito a ver com o perfil do professor, mas nada impede, a questão é essa.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B3 - Consumo / gosto musical dos atores	B3.3 - Professores

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Dir. B	Por outro lado, acho que é um elemento de motivação para os alunos, é quase um rebuçadinho que se dá. “Temos que fazer estas peças, estas e estas. Mas a seguir traz uma à tua escolha, ou traz uma composta por ti”, isto faz parte da dinâmica de uma aula, acho importante. No caso da Formação Musical e da Composição, acho que é muito importante.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B3 - Consumo / gosto musical dos atores	B3.2 - Elemento motivacional
Dir. B	Sim e os próprios alunos têm tendências diferentes, há queles que conhecem muita coisa e há aqueles que não conhecem ou estão muito focados numa só direção.	B - Os repertórios no Currículo da instituição	B3 - Consumo / gosto musical dos atores	B3.1 - Alunos
Dir. B	Mas eu costumo dizer que categorizar a música pode ser um erro, a música ou é boa, ou é má. Há boa música em todos os estilos de música. Claro que depois há aquelas coisas mais discutíveis, quando falamos de festivais da Eurovisão e assim, há quem ame e quem odeie a música que nos vai representar. Isso prova também que há gostos para tudo e há gente para consumir todos os tipos de música.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	
Dir. B	Mas sim, acho que não se deve afunilar. Naturalmente, se estamos no século XXI, não podemos pensar como há um século atrás.	D - Ensino Especializado de Música	D3 - Tradição / Progresso	
Dir. B	O Conservatório tem 100 anos, há muita coisa que fazemos agora que era impensável. Se se falasse, não digo há 50, mas há 20 anos, que o Conservatório iria oferecer jazz no secundário, muita gente punha as mãos à cabeça. (...) Ou seja, tem havido muito avanço nessa diversificação (...)	D - Ensino Especializado de Música	D3 - Tradição / Progresso	

ANEXO XVII – QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS [PROFESSORES]

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Prof. A	O repertório que eu neste momento utilizo é variado e pretende responder a dois princípios.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B1 - Repertório	B1.1 - Variado
Prof. A	Primeiro, o que responde mais facilmente ao conceito que está a ser abordado (...)	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	B3.1 - Adaptabilidade dos repertórios
Prof. A	(...) o [repertório] que, de alguma maneira, respeita aquilo que são as normas curriculares e que possa, de alguma forma, chegar ao aluno (...)	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	B3.1 - Adaptabilidade dos repertórios
Prof. A	(...) se me perguntas em relação ao estudo do repertório, ele tanto é clássico, como jazz, como hip-hop, (...) há sempre um repertório de acordo com o objetivo específico. Não é fixo, é variado.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	B3.1 - Adaptabilidade dos repertórios
Prof. A	Repara, uma sequência tonal funcional ou a perceção do caminho *tónica-dominante-tónica* , por exemplo. É muito mais fácil eu pegar num— para fazer entender aos alunos o que é o sentido *tónica-dominante-tónica* , eu posso utilizar um *corridinho* , por exemplo. Ou um *cantar ao desafio* , do Minho. Na medida em que a base harmónica daquilo é única.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	B3.2 - Elementos musicais
Prof. A	Portanto, o repertório vai encontro das necessidades do objetivo em si.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	B3.1 - Adaptabilidade dos repertórios
Prof. A	Portanto, o repertório vai encontro das necessidades do objetivo em si. É claro que depois há um transporte natural—aquilo aplicado a diferentes realidades musicais, que é para eles não julgarem que o *sol-e-dó* é característico apenas da música tradicional portuguesa, porque senão deixam de ter a questão de tónica e dominante, assim como "só o Tony Carreira é que faz ciclos de 5.as".	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	B3.2 - Elementos musicais

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Prof. A	Normalmente, procuro arranjar exemplos que estejam em contacto com eles. Ou seja, no caso da música de cariz mais popular, se eu estou num nível de ensino um pouco mais baixo – 5.º/ 6.º ano – vou, até, muitas vezes buscar referências à música infantil que eles têm do primeiro ciclo.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	
Prof. A	E quando digo “popular” também integro, numa outra vertente, a porção da música folclórica. Tudo o que não é, de alguma maneira, de cariz erudito, se quiseres assim.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.1 - Popular
Prof. A	(...) no 1.º/2.º grau, por exemplo, muitas vezes utilizo música que eles ouviram quando eram mais miúdos e que [das quais], de alguma maneira, começam a desligar-se. Mas ouviram tantas vezes (...)que associam mais rapidamente. Até podem ter alguma repulsa inicial, mas recordam-se facilmente da [música em] questão e associam imediatamente ao objeto.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B2 - Valor dos repertórios	B2.1 - Valor pedagógico
Prof. A	Portanto, é lógico que alunos que estão na idade da adolescência buscam as referências mais atuais.	A - Conceções acerca de repertório	A3 - Consumo / gosto musical dos atores	A3.1 - Alunos
Prof. A	Também, do ponto de vista orquestral, do ponto de vista erudito, têm a obrigação de ter um conhecimento maior e mais vasto do que os miúdos de 5.º e 6.º ano, até porque o repertório que eles tocam é muito mais variado. Os miúdos de 5.º e 6.º ano têm um repertório muito mais limitado em termos de autores, compositores e estilos, por causa do desenvolvimento técnico.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.2 - Curricular

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Prof. A	Não, a Formação Musical deve usar esse repertório como uma forma de ligar, fazer a ponte para aquilo que se está a praticar no instrumento. Muitas vezes eles dissociam os aspetos teóricos, dos aspetos da Formação Musical, e do próprio instrumento, os aspetos práticos, e partir daí alargá-lo no sentido de compará-lo com outros. Não se limita àquilo, mas usa aquilo como ponto de ligação e de referência que o aluno está a praticar numa outra disciplina para caminhar para outros princípios.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	B3.1 - Adaptabilidade dos repertórios
Prof. A	Confesso que já estive mais a par do que estou agora e, sinceramente, sou eu que agora até quase que sinto repulsa quando oiço algumas coisas deles (risos) (...) nomeadamente esta fase do funk brasileiro, a mim não me entra lá muito no sistema.	A - Conceções acerca de repertório	A3 - Consumo / gosto musical dos atores	A3.1 - Alunos
Prof. A	Até porque aí a questão já deixa de ser musical, ou seja, onde é que eu quero chegar: nós temos a nível harmónico e nível melódico, este género musical (...) é tão curtinho, tão pequenino, é tão reduzido, que rapidamente se encontram [melhores] exemplos fora desse género (...)	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B2 - Valor dos repertórios	B2.1 - Valor pedagógico

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Prof. A	Até porque o seguimento que a música, e agora refiro-me essencialmente ao *pop* comercial, tem tomado é— do ponto de visto harmónico o desenvolvimento é muito curto, do ponto de vista melódico o desenvolvimento é muito curto e há uma expansão muito grande em termos tímbricos e em termos de produção da mesma frase harmónica com diferentes— fazendo ouvir-se de diferentes maneiras.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.1 - Popular
Prof. A	Portanto, nesse sentido a música pop mais recente, (...) o mais comercial de todos, acaba por ser sobre a mudança tímbrica, tem um objeto mais fácil desenvolver conhecimento e pode toda ela ser aproveitada para chegar quase ao mesmo objetivo harmónico ou fórmula harmónica (...)	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.1 - Popular
Prof. A	Sim, melhores exemplos no sentido de mantermos na mesma um contacto com os alunos, com uma música, seja de estilo clássico, ou de estilo *pop* , ou de estilo *rock* que têm exatamente a mesmo progressão (harmónica), sem por os alunos em erupção dentro da sala de aula. Há um controlo, daquilo que é a capacidade que eles têm de se motivarem, de entenderem, de compreenderem, e não irem para a vertente lúdica que pode levar a que o professor perca logo o controlo da aula.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B2 - Valor dos repertórios	B2.1 - Valor pedagógico

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Prof. A	Às vezes enquanto pais somos obrigados a começar a “cheirar” coisas do género e, imediatamente, agirmos em defesa da humanidade (risos). Desse tipo, não. A música recente, a música mais recente, sobretudo essa de cariz mais comercial, neste momento não sou grande— não sou consumidor, sequer.	A - Conceções acerca de repertório	A3 - Consumo / gosto musical dos atores	A3.2 - Professor
Prof. A	É assim, eu utilizo **música que possa estar mais próxima deles** para chegar ao início de um determinado conceito (...)	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	
Prof. A	(...) e utilizo a **música clássica** para desenvolver esse conceito e chegar ao topo dele.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	
Prof. A	(...) hierarquicamente, denominada música erudita serve para eu chegar a um ponto de desenvolvimento do conceito maior do que a música pop.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.3 - Erudito
Prof. A	Portanto, posso utilizar uma base que não é clássica, mas acabo sempre por chegar ao ponto da abordagem mais clássica. (...) O que não implica que não comece por uma abordagem mais clássica.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Prof. A	(Pausa e suspiro) São, mas a grande batalha que eu tento fazer, que eu tento travar com os alunos é fazê-los entender a música que eles ouvem e consomem. Eu entendo que, se eles perceberem a estrutura da música que consomem, se eles fizerem a racionalização da música que consomem, provavelmente vão ter um maior critério sobre a escolha daquilo que ouvem e não serem tão bombardeados pelas *playlists*, pelas rádios, pelos *youtubers* ou *whatever*.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	B3.3 - "Desconstruir para perceber"
Prof. A	Portanto, o facto de eles continuarem a consumir um determinado tipo de música, revela-se, para mim como dois princípios: ou de facto é aquilo que o aluno entendeu— até sabe desenvolver sobre o assunto, que é aquele estilo de música que gosta, ponto final, ou então, não passou a fase de compreensão teórica daquilo que é música em si.	A - Conceções acerca de repertório	A3 - Consumo / gosto musical dos atores	A3.1 - Alunos
Prof. A	Eu costumo-lhes dizer a melhor forma que eles têm para estudar Formação Musical é tentarem reproduzir, imitarem, mas de formas consciente a forma que ouvem. Seja a nível de alturas, seja a nível de ritmos, seja a nível de harmonia ou reconhecimento de timbres, *etc*.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	B3.3 - "Desconstruir para perceber"

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Prof. A	Desde tenra idade eu digo aos alunos que a primeira coisa que ele têm para estudar Formação Musical é ouvirem e tentarem imitar a música que gostam no instrumento e ao tentarem pesquisar, procurar as notas no instrumento, ter consciência que são aquelas notas e não tocar notas à toa— perceberem a montagem da posição da melodia e ficarem por aí sem terem consciência do movimento melódico, em si, das alturas. Essa é a primeira coisa que eu lhes digo, desde logo e o mesmo faço em relação ao ritmo.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	B3.3 - "Desconstruir para perceber"
Prof. A	É claro que o facto de eles serem consumidores de música *pop* tem um problema. É que ela está constantemente em síncopa, está constantemente *swingada* e na explicação basilar que tem que existir sobre aquilo que é o ritmo, é muito complicado eles fazerem isso e eles sentem essa dificuldade.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.1 - Popular
Prof. B	Eu uso tudo.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B1 - Repertório	B1.1 - Variado
Prof. B	(...) se por um lado é importante nós trazermos a música que eles ouvem para aqui, para as aulas, (...) trabalhar com aquilo que eles costumam ouvir (...)	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B4 - Consumo musical dos atores	B4.1 - Alunos

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Prof. B	(...) acho que temos uma missão muito importante em mostrar-lhes a “grande música”, entre aspas, a música que nos serve de referência a todos.	A - Conceções acerca de repertório	A2 - Valor dos repertórios	A2.1 - Valor simbólico
Prof. B	Então, procuro sempre ser um bocadinho eclético e mostrar-lhes tudo.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B1 - Repertório	B1.1 - Variado
Prof. B	(...) às vezes até como forma de lhes mostrar a simplicidade daquilo que eles ouvem, a pobreza de algumas coisas que eles ouvem (…)	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	B3.3 - "Desconstruir para perceber"

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Prof. B	Mas eu uso desde Charles Mingus a Maria Schneider, mas depois também uso os Mozarts, os Beethovens e os Haydns, mas também uso os… estas coisas que eles ouvem (…)	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B1 - Repertório	B1.1 - Variado
Prof. B	(...) às vezes até quizomba, pego num ostinato qualquer e peço-lhes para escreverem.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	B3.2 - Elementos musicais
Prof. B	E uso muita música, porque acho que é importante trazer música para dentro da sala de Formação Musical, senão eles acabam por desligar e achar que Formação Musical não é música.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B2 - Valor dos repertórios	B2.1 - Valor pedagógico
Prof. B	Não há muito material, tem que se criar. Muitas vezes pego numa coisa qualquer e (...) toca a escrever (...)	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	B3.4 - Material preparado

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Prof. B	Sim, transversalmente em todos os graus.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	B3.1 - Adaptabilidade dos repertórios
Prof. B	Não utiliza da mesma forma porque acabo por, inconscientemente, valorizar mais quando uso música erudita porque acabo por falar um bocadinho dos compositores. Se for Queen, por exemplo… Queen é Queen, pronto, estar a dizer em que ano é que nasceu cada um deles, cada um dos elementos do grupo... Isso de alguma forma, inconscientemente, acabamos por estar a valorizar mais a música erudita.	A - Conceções acerca de repertório	A2 - Valor dos repertórios	A2.1 - Valor simbólico
Prof. B	É flexível e é plástico (...) por exemplo, as progressões harmónicas muitas vezes são muito mais percetíveis num tema de Sting, do que numa sinfonia de Beethoven. Até acaba por haver música que lhes é mais próxima que serve melhor esses interesses do que outra.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	B3.2 - Elementos musicais
Prof. B	(...) no início de cada ano eu faço uma aula para eles me mostrarem aquilo que ouvem e fazermos troca de experiências (...)	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B4 - Consumo musical dos atores	
Prof. B	(...) eu faço as provas uma semana antes da generalidade dos meus colegas e deixo a última semana livre para uma atividade que eu costumo chamar “Audição Musical Comentada”, onde mostro música, vou comentando, vou falando e peço o mesmo aos alunos.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B4 - Consumo musical dos atores	

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Prof. B	Costumo ter surpresas interessantes e até eles costumam ter surpresas porque começam a perceber que os professores não ouvem só aquilo que eles julgam que ouvem e nós acabamos por perceber que eles não ouvem só aquilo que nós julgamos que eles ouvem.	A - Conceções acerca de repertório	A3 - Consumo / gosto musical dos atores	A3.1 - Alunos
Prof. B	Exatamente. Se calhar, também tem a ver com a escola. O perfil do aluno do Conservatório de Música do Porto é diferente do perfil de um aluno da Academia de Música de— não estou com isto a fazer juízos de valor, não estou a valorizar um em detrimento de outro, mas o perfil dos nossos alunos é muito específico, têm interesses que não são comuns a maior parte dos da idade deles.	A - Conceções acerca de repertório	A3 - Consumo / gosto musical dos atores	A3.1 - Alunos
Prof. B	Sim, absolutamente, até para irmos ao encontro— para os conseguirmos cativar para a disciplina	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B4 - Consumo musical dos atores	B4.2 - Elemento motivacional
Prof. C	Por norma, uso mais repertório do âmbito erudito (...)	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B1 - Repertório	B1.2 - Erudito
Prof. C	(...) de certa forma por reconhecer a tradição estabelecida, também tendo em conta que é o tipo de repertório mais abordado pelos alunos no âmbito da prática instrumental.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B1 - Repertório	B1.2 - Erudito
Prof. C	Agora, há uma questão que se coloca e tenho sentido, ultimamente, uma certa necessidade de tentar fazer chegar aos alunos outros estilos musicais, no mínimo para os fazer entender que música de qualidade não que ser a música do âmbito erudito.	A - Conceções acerca de repertório	A2 - Valor dos repertórios	
Prof. C	Há outras áreas, pelo menos a meu ver, em que se faz música com bastante qualidade.	A - Conceções acerca de repertório	A2 - Valor dos repertórios	

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Prof. C	Começo a sentir que os alunos têm uma certa necessidade, durante as aulas, de contactar com uma maior diversidade de géneros musicais. Presumo, inclusivamente, que pode ser algo que traga uma maior **motivação**.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B1 - Repertório	B1.1 - Variado
Prof. C	Na semana passada, trabalhei com alguns alunos música dos Queen.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B1 - Repertório	B1.3 - Popular
Prof. C	Foi muito curioso, sobretudo observar a reação, os alunos ficaram muito contentes, reconheceram o repertório, vê-se que é música com a qual se identificam, talvez por transmissão de identidade dos pais.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B4 - Consumo musical dos atores	B4.2 - Elemento motivacional
Prof. C	Efetivamente, que maior parte dos alunos, não todos, tem uma adesão diferente, seja porque se trata de algo um bocadinho diferente do habitual dentro daquele contexto de aulas e porque é um estilo musical com que eles se identificam.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B4 - Consumo musical dos atores	B4.2 - Elemento motivacional
Prof. C	Fizemos trabalho, não tanto no âmbito harmónico na medida em que havia alunos que tinham ainda pouco conhecimento (...) foi mais no sentido de tentar explorar questões no âmbito da melodia, transcrição, reconhecimento do contorno melódico, da estrutura musical — que também está ali implícita, à semelhança do que acontece na música erudito — na perspetiva de trabalhar memória, audição interior.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	B3.2 - Elementos musicais
Prof. C	No fundo aquelas estratégias que nós usamos geralmente no nosso repertório mais tradicional, também é possível transportá-las para outros estilos musicais.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Prof. C	É um facto que a música erudita tem períodos em que a música é concebida de uma forma, desculpe a expressão, um bocadinho mais quadrada, se permite. Tudo muito direitinho, certinho, uma quadratura perfeita, as coisas parece que se encaixam de uma forma mais eficaz (...)	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.3 - Erudito
Prof. C	(...) enquanto a gestão rítmica noutros estilos aponta para uma maior liberdade.	A - Conceções acerca de repertório	A1 - Repertório	A1.1 - Popular
Prof. C	Portanto, se há um ou dois alunos que vão reconhecer o ritmo corretamente, mas se calhar vão representá-lo de formas diferentes. Cabe ao professor perceber se houve ali um “swingzinho” que um aluno representou de uma maneira e outro que representou de outra, o que interessa é percebermos, efetivamente, se a base foi recebida da forma correta pelo aluno.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	B3.2 - Elementos musicais
Prof. C	Sim, sinto que é perfeitamente possível adaptar estratégias idênticas às usadas no erudito.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	
Prof. C	Por exemplo, a questão da canção. Principalmente nos alunos mais novos, por exemplo os de 2.º grau, a canção é, geralmente, muito bem recebida. Às vezes até há um certo receio, “será que isto são canções que eles ainda vão receber bem?”, na medida em que se trata de repertório um bocadinho mais antigo. Pela experiência que tenho, os alunos aderem muito bem. (...) Às vezes até o tradicional ou popular, nomeadamente nosso país ou outros, nessa faixa etária há uma boa recetividade.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B1 - Repertório	B1.4 - Tradicional

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Prof. C	É evidente que cabe ao professor fazer a leitura do perfil dos alunos com quem está a trabalhar. Mas sim, da mesma forma que eu acho que o mesmo excerto musical, no âmbito erudito, é possível trabalhar desde o 1.º até ao 4.º grau, penso que essa perspetiva também. Claro que o professor tem de refletir um bocadinho em termos de estratégia, em como estruturar o seu trabalho. Mas estou convencida que sim.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B3 - Operacionalização	B3.1 - Adaptabilidade dos repertórios
Prof. C	Acho muito curiosa a questão que me coloca e altamente pertinente. Por exemplo, no final de cada período letivo, por hábito, quando já temos as avaliações e autoavaliações feitas, gosto de aprender um pouco com eles nessa perspetiva de perceber o que é que eles ouvem no seu dia-a-dia, qual o estilo musical com o qual eles se identificam. Confesso que acabo por me aperceber que sou desconhecedora de muita da música que se faz na atualidade e com a qual os miúdos se identificam.	A - Conceções acerca de repertório	A3 - Consumo / gosto musical dos atores	A3.1 - Alunos
Prof. C	O que é pertinente, de facto, é questionar-me até que ponto não partirá do meu lado trabalhar para ir ao encontro destes estilos musicais mais recentes, como uma forma de trabalhar com os alunos. Sendo música que eles gostam mais, se calhar até vão fazer a atividade que se sugere com maior agrado e motivação.	B - Os repertórios nas práticas de F.M.	B4 - Consumo musical dos atores	B4.2 - Elemento motivacional

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Prof. C	Da experiência que eu tenho, a Formação Musical, felizmente, tem sofrido um desenvolvimento visível. Cada vez mais começo a sentir que se começa a criar essa abertura e que não se pode restringir a Música, à música erudita.	C - Ensino Especializado de Música	C1 - Geral	C1.1 - Formação Musical
Prof. C	Durante muito tempo, pelo menos no nosso país, do que tenho conhecimento quando era mais nova e como estudante, era tabu, proibido, entrar dentro da sala de aula um estilo musical que não o erudito, aquele que ficou escrito por um determinado compositor.	C - Ensino Especializado de Música	C1 - Geral	C1.2 - Tradição / Progresso
Prof. C	Acho que começa, de facto, a criar-se uma nova escola no sentido de abrangermos mais e criarmos mais esta abertura a estes estilos musicais que, como digo, onde há música feita com muita qualidade e fora do âmbito do erudito.	C - Ensino Especializado de Música	C1 - Geral	C1.2 - Tradição / Progresso
Prof. C	Não, não. Eu sou uma pessoa que entendo que, como tudo na vida, não se pode olhar para o que quer que seja de uma forma isolada. Tudo está interligado e, quando falamos nesta área de ensino, não podemos cair no erro de pensar que Formação Musical é uma coisa, o instrumento é outra, a Classe de Conjunto, outra… Nós temos de trabalhar com uma orientação que é a mesma. Quando se fala de abertura, ela tem de sair um pouco do foro da aula de Formação Musical (...)	C - Ensino Especializado de Música	C1 - Geral	

Entrevistado	Discurso	Dimensão	Categoria	Categoria emergente
Prof. C	Mas são os próprios projetos das escolas que, se calhar, é necessário que repensem um bocadinho e criem essa abertura que não se pode restringir a uma disciplina. Não usufruiremos de resultados se trabalharmos isoladamente, deve funcionar como um todo, de uma forma mais holística.	C - Ensino Especializado de Música	C1 - Geral	C1.2 - Tradição / Progresso

ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ENSINO DE MÚSICA
Formação Musical

A ausência de repertório *culturalmente próximo* dos alunos na disciplina de Formação Musical do Ensino Especializado de Música

João Gomes Reis