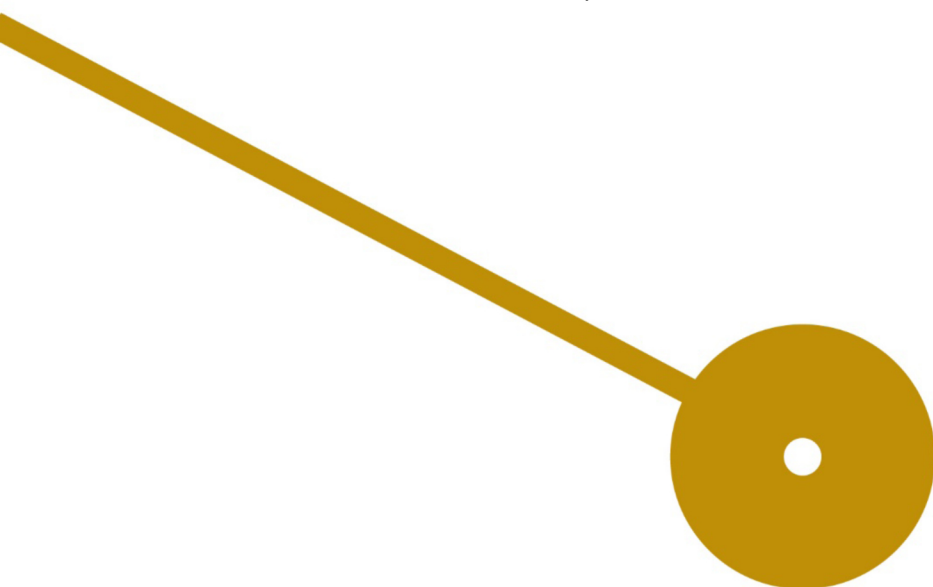




# **A Audição Harmónica nas Práticas Letivas em Formação Musical: estratégias e atividades para o seu desenvolvimento**

Sofia Sousa Cimbron

07/2019



# **A Audição Harmónica nas Práticas Letivas em Formação Musical: estratégias e atividades para o seu desenvolvimento**

Sofia Sousa Cimbron

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 Formação Musical

Professor(es) Orientador(es)  
Professor Doutor Jorge Alexandre Costa

Professor(es) Coorientador(es)  
Mestre Jorge Manuel Martins Pires

Professor(es) Cooperante(s)  
Mestre Jacinta Pereira

Dedico este trabalho à minha Mãe pelo amor incondicional.

## **Agradecimentos**

Agradeço em primeiro lugar à minha mãe, por ser o pilar na minha vida.

A toda a minha família, pai Carlos, Sara, Henrique, pela paciência e disponibilidade, pelo apoio incondicional e por acreditarem em mim.

Ao Marco pela preocupação, paciência e compreensão, e por todo o auxílio ao longo deste processo.

Aos orientadores, amigos e colegas, pela dedicação, ajuda e disponibilidade.

Aos professores entrevistados, pela generosidade com que contribuíram com os seus saberes e experiências.

## **Resumo**

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino da Música, ramo Formação Musical.

O primeiro capítulo é constituído por uma breve contextualização do Ensino Especializado da Música em Portugal, seguido de uma reflexão sobre a importância da disciplina de Formação Musical, onde é apresentado o Conservatório de Música de Paredes, instituição onde foi realizada a prática de ensino supervisionada.

O segundo capítulo apresenta uma reflexão fundamentada sobre a importância da prática educativa desenvolvida ao longo de todo o ano letivo, tendo por base a experiência adquirida aula após aula. Esta reflexão é fundamentada em vários autores de grande influência na pedagogia, na didática e na educação.

Por fim, no terceiro capítulo, apresenta-se o projeto de investigação desenvolvido ao longo do ano letivo, intitulado “A audição harmónica nas práticas letivas em Formação Musical: estratégias e atividades para o seu desenvolvimento”. A investigação tem como objetivo perceber qual o papel que a audição harmónica tem na Formação Musical e de que forma é desenvolvida no âmbito das suas práticas educativas. Para a realização deste projeto de investigação optou-se por uma metodologia de pendor qualitativo. Recorreu-se a questionários, entrevistas e a análise documental realizada a vários atores do sistema educativo.

O conhecimento e a apreensão de diferentes experiências, reflexões e práticas profissionais foram fundamentais para a realização do estudo.

## **Palavras-chave**

Formação Musical, Prática de Ensino Supervisionada, Audição Harmónica

**Abstract**

This report was written for the course unit of “Prática de Ensino Supervisionada”, in the master’s program of “Ensino da Música”, musical education.

In the first chapter, it is done a brief contextualization of the Specialised Teaching of Music in Portugal, then a reflexion about the importance of the musical education is addressed. In this chapter, Paredes Music Conservatory (where the supervised teacher training took place) is also introduced.

In the second chapter, it is presented a firmly grounded analysis on the importance of the training practice developed throughout the school year, based on the experience gained through the lesson plans and classroom observations. This analysis is also substantiated by several influential authors when it comes to the subjects of pedagogy, didactic and education.

In the third chapter, it is presented the research project named “A audição harmónica nas práticas letivas em Formação Musical: estratégias e atividades para o seu desenvolvimento”, developed throughout this school year. The purpose of this research project is to understand what the role of the “harmonic hearing” in musical education is and, simultaneously, how it is developed in educational practices. Moreover, in this project it was conducted a qualitative approach based on questionnaires, interviews and document analysis of different actors of the educational system.

The knowledge acquisition and the different experiences, reflections and training practices have been fundamental for the project completion.

**Keywords**

Music training, Supervised teaching Practise, Harmonic Hearing

## Índice

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I - O ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA</b>	<b>5</b>
<b>1. O ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA EM PORTUGAL</b>	<b>6</b>
<b>1. O CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE PAREDES – ENQUADRAMENTO REGIONAL, INSTITUCIONAL E EDUCATIVO</b>	<b>13</b>
<b>2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO EDUCATIVA - PLANO EDUCATIVO</b>	<b>16</b>
<b>2.2. PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA - ORIENTAÇÕES TRANSVERSAIS</b>	<b>16</b>
<b>2.3. A DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL</b>	<b>19</b>
<b>2.4. CARATERIZAÇÃO DAS TURMAS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b>	<b>25</b>
<b>UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA</b>	<b>27</b>
<b>1. A APRENDIZAGEM NO OLHAR</b>	<b>29</b>
<b>2. UM OLHAR SOBRE A PLANIFICAÇÃO</b>	<b>32</b>
<b>3. A AVALIAÇÃO NAS PRÁTICAS LETIVAS</b>	<b>36</b>
<b>4. <i>UMA DIDÁTICA COM PEDAGOGIA</i></b>	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO III – O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO</b>	<b>43</b>
<b>UMA PEQUENA INTRODUÇÃO</b>	<b>45</b>
<b>1. UM OLHAR TEÓRICO POSSÍVEL</b>	<b>46</b>
<b>1.1. O OUVIDO (DEFINIÇÃO E CARATERÍSTICAS)</b>	<b>46</b>
<b>1.2. A HARMONIA NA AUDIÇÃO</b>	<b>47</b>
<b>2. O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO EM ESPIRAL</b>	<b>52</b>

<b>2.1. DOIS AUTORES DE REFERÊNCIA</b>	<b>54</b>
<b>2.1.1. JEROME BRUNER</b>	<b>54</b>
<b>2.1.2. KEITH SWANWICK</b>	<b>55</b>
<b>3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b>	<b>57</b>
<b>3.1. PROBLEMATIZAÇÃO DO ESTUDO</b>	<b>57</b>
<b>3.1.1. TIPO DE INVESTIGAÇÃO</b>	<b>58</b>
<b>3.1.2. INSTRUMENTOS E RECOLHA DE DADOS</b>	<b>58</b>
<b>3.1.3. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA</b>	<b>59</b>
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS</b>	<b>61</b>
<b>4.1. ANÁLISE DO CURRÍCULO DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE PAREDES</b>	<b>61</b>
<b>4.2. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS</b>	<b>64</b>
<b>4.3. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS</b>	<b>69</b>
<b>5. REFLEXÃO FINAL SOBRE O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO</b>	<b>79</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>83</b>
<b>LEGISLAÇÃO CONSULTADA</b>	<b>89</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>91</b>

## **Índice de Figuras**

Figura 1. Imagem do Conservatório de Música de Paredes.....	11
Figura 2. Organigrama do Conservatório de Música de Paredes.....	13
Figura 3. Espiral do desenvolvimento musical.....	54
Figura 4. Exemplo polifónico.....	61

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1. Sexo.....	62
Gráfico 2. Idades dos alunos.....	62
Gráfico 3. Anos que estudam formação musical.....	63



## Introdução

(...)[S]e queremos participar na harmonia da música é preciso, para além do órgão auditivo e da sensibilidade afectiva, um terceiro elemento graças ao qual podemos dar-nos conta da simultaneidade dos sons. Este elemento é a inteligência humana que, ela só, nos dá a possibilidade de analisar e sintetizar os sons dos acordes e agregados. (Macedo, 1999, p. 10)

O presente relatório, foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Música, ramo Formação Musical, ministrado na Escola Superior de Educação em parceria com a Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, do Instituto Politécnico do Porto. Tem como objetivo descrever e situar a disciplina de Formação Musical no Ensino Especializado da Música.

O primeiro capítulo aborda a evolução do ensino especializado da música em Portugal e da disciplina de Formação Musical no contexto curricular. Será realizada uma análise das alterações ocorridas no século XIX, desde a criação do Conservatório de Música em Lisboa por João Domingos Bomtempo, em 1835, à reforma dos planos de estudo existentes em 1971, pelo ministro Veiga Simão, bem como as suas alterações a nível curricular na disciplina de Formação Musical. Será abordado, ainda, o ensino artístico especializado da música, no que concerne aos regimes de frequência da disciplina de formação musical, os planos de estudo, a autonomia curricular e a disciplina de formação musical. No mesmo capítulo é apresentada uma breve contextualização do polo de estágio - Conservatório de Música de Paredes, em que será apresentado o enquadramento regional, institucional e educativo da instituição definidos no Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades. Também será feita uma breve descrição do currículo na formação musical e do programa da disciplina no Conservatório de Música de Paredes, seguido da caracterização das turmas da prática de ensino supervisionada.

No segundo capítulo será realizada uma reflexão fundamentada sobre todo o percurso formativo, relativo às temáticas da observação, planificação, pedagogia, didática, avaliação e ser professor durante a Prática de Ensino Supervisionada, bem como a sua importância e reflexão para o desenvolvimento profissional dos mestrandos. Segundo Freire, no ensino “[n]ão há docência sem discência”, o professor aprende com a prática e a prática adquire-se ao ensinar, “[q]uem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender” (Freire, 2002, p. 12).

No terceiro capítulo será apresentado o projeto de investigação constituído por uma breve introdução, enquadramento teórico, metodologias de investigação, análise e discussão dos dados e, por fim, a conclusão. Segundo Karpinski, “[t]raining in music listening should be considered a central part of music development” (2000, p. 6). Esta afirmação fundamenta o desígnio do projeto de investigação intitulado “O lugar do ouvido harmónico nas práticas letivas em Formação Musical: estratégias e atividades para o seu desenvolvimento”. Partindo do princípio de que a harmonia está presente em todos os programas/currículos na Formação Musical, pretende-se compreender qual a importância atribuída à *audição harmónica*, quais as competências e quais as estratégias e atividades utilizadas nas práticas educativas do ensino especializado de música.

Um dos aspetos centrais da disciplina de formação musical é a educação do ouvido através do desenvolvimento das capacidades de identificação e escrita dos sons musicais (Pedroso, 2003). Na primeira parte deste estudo será apresentada uma reflexão teórica sobre as abordagens conceituais no que diz respeito à audição, à sua definição e características e há harmonia na audição, a segunda parte é constituída pela metodologia de investigação e terceira pela descrição e análise dos dados e dos consequentes resultados. Serão apresentados o currículo e a educação em espiral onde serão abordados dois autores para os quais a educação é o princípio de toda a aprendizagem, Jerome Bruner e Keith Swanwick. Com o pensamento destes dois autores, e de forma a complementar este estudo, foi realizada a análise do programa do Conservatório de Música de Paredes, no que respeita aos conteúdos, às competências, às metodologias/atividades e à avaliação da disciplina de Formação Musical, com enfoque especial na parte harmónica.

No que respeita à aplicação prática deste estudo, o método escolhido foi o estudo de caso, e a metodologia qualitativa foi a utilizada no tratamento e na análise dos dados.

Dessa forma, pretende-se concretizar este estudo através da análise dos conteúdos e das atividades presentes no programa do Conservatório de Música de Paredes, bem como das respostas apuradas aquando a realização dos questionários às turmas de 6º, 7º e 8º graus e as respostas dos três docentes entrevistados, acerca da temática *audição harmónica*.

O relatório termina com uma reflexão final sobre todo o projeto de investigação, acerca das suas dificuldades, partindo das questões levantadas, dos resultados

apreendidos e de todo o processo de aprendizagem, quer no âmbito do projeto de investigação como também na prática pedagógica.



## **Capítulo I - O Ensino Especializado da Música**



## 1. O Ensino Especializado da Música em Portugal

O capítulo que se segue pretende refletir acerca da evolução do Ensino Especializado da Música em Portugal, tendo por base a literatura existente, através de uma contextualização histórica do mesmo. Serão apresentadas diferentes tipologias de ensino, realizadas em diferentes estabelecimentos do ensino artístico especializado da música, em Portugal, organizados em estabelecimentos de ensino públicos, privados e profissionais. De uma forma mais particular, no ensino privado, onde se insere o Conservatório de Música de Paredes, estabelecimento onde me encontro a frequentar o estágio.

O Ensino Especializado da Música, nem sempre foi como o conhecemos nos nossos dias, tendo sido alvo de várias reestruturações ao longo dos anos, por parte do Ministério da Educação, que marcaram o percurso e a evolução do mesmo. O ensino especializado define-se como:

(...) formação artística especializada, a nível vocacional e profissional, destinada, designadamente, a executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, por forma a permitir a obtenção do elevado nível técnico, artístico e cultural. (Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro)

O ensino especializado /vocacional de música formalizou-se no século XIX, com a criação dos conservatórios, na extensão do ensino da música das catedrais para a escola pública. A disciplina de Formação Musical surgiu como apoio à prática instrumental, para que o aluno conseguisse ler e pudesse executar um instrumento. Segundo Vieira, a Formação Musical é uma disciplina que integra um sistema de ensino não obrigatório, o ensino especializado de música, e carece de um programa oficial a nível nacional (2018). Pedroso, procura através da opinião de vários autores, “construir um conceito de FM capaz de dotar os alunos com uma base de conhecimento musical lato, analítico, reflexivo, criativo, crítico - enfim, uma disciplina para, de facto, *formar musicalmente*, 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” (2003, p. 79).

Em Portugal, podemos verificar que este sistema de ensino ainda funciona e é atual, principalmente na tradição filarmónica, na qual as crianças aprendem a ler e logo de seguida a tocar o instrumento na banda. A formação musical administrada nas filarmónicas é:

A disciplina de Formação Musical, provém das antigas disciplinas designadas por Rudimentos e Solfejo, que tinham como principal objetivo o desenvolvimento do domínio da leitura e da escrita musical. (Carneiro, H., Vieira, M., 2017, p. 148)

Ao longo do século XIX, a disciplina de formação musical, foi alvo de várias alterações dado o contexto político, religioso e social desencadeado pelas revoluções liberais.

A 5 de Maio de 1835, por decreto, foi criado em Lisboa o Conservatório de Música, anexo à Casa Pia, e teve como diretor o músico português João Domingos Bomtempo. Este conservatório adveio de um projeto de reforma do Seminário da Patriarcal, extinto a 1834, da autoria do mesmo autor e diretor do conservatório. “O aparecimento do Conservatório Geral de Arte Dramática como instituição de ensino artístico moderna e romântica resulta da implementação da reforma da instrução pública de 1836” (Costa, 2000, p. 91). Passarei a citar, alguns artigos que fazem parte do referido Decreto-Lei de 1835:

Art. 3.º Dentro do referido Conservatório haverá um collegio de doze até vinte Estudantes pobres, sustentados pelo Estabelecimento: entrarão nelle com preferêcia os que no Seminario estiverem mais adiantados.

Art. 4.º Alem desdes Alumnos serão admitidos os órfãos e Orfãs da Casa Pia, cujo talento e propensão se reconhecer, e bem assim os alunos do Collegio Augusto.

Art.5.º Admitem-se também Alumnos pensionistas, os quais pagarão doze mil reis por mez.

Art.6.º As Aulas do Conservatorio serão publicadas e francas para Estudantes externos de um e outro sexo. (Gomes, 2000, p. 17)

De acordo com Gomes, o projeto inicial do Conservatório era bastante ousado, pensado inicialmente com dezoito professores para dezasseis disciplinas que acabou por ser reduzido para seis (cada uma ministrada por um professor) por razões económicas (2000).

Este decreto, dispõe ainda dos artigos 1º e 10º que ditam:

Art.1.º Haverá na Casa Pia desta Capital um Conservatório de Música, que terá as Aulas seguintes: Primeira de Preparatórios, e rudimentos: Segunda de Instrumentos de latão: Terceira de Instrumentos de palheta: Quarta de Instrumentos de arco: Quinta de Orquestra: Sexta de Canto.

Art. 10.º A primeira Aula do Conservatorio será regida por José Theodoro Hygino da Silva, Mestre da Casa Pia; a segunda por Francisco Hukenbuk; a terceira por José Avelino Canongía; a quarta por João Jordano; a quinta pelo Presbyteto José Marques; e a sexta por Antonio José Soares, os quais todos terão os mesmos vencimentos, que percebiam os do extinto Seminario. (Gomes, 2000, p. 18)

O Conservatório Geral de Arte Dramática surge em 1836 na cidade de Lisboa, num plano de reorganização e ressurgimento do Teatro Nacional e por outro lado, como parte integrante de uma ampla reforma educativa de todo o sistema público de ensino. (Costa, 2000). Segundo Costa:

O Conservatório Geral de Arte Dramática foi uma organização educativa de ensino artístico imaginada e criada por determinados grupos sociais dominantes, ligados neste período ao poder liberal e influenciados pela ideologia iluminista e pelos ideais românticos, regulamentada administrativa e pedagogicamente por uma direção identificada igualmente com os mesmos valores, com competências e objetivos explícitos e específicos no desempenho de determinadas funções e que, acima de tudo, aparece num dado momento e contexto do processo da evolução histórica da educação artística do país. (2000, p. 25)

Só a 24 de Maio de 1841 é que foram aprovados os primeiros estatutos do Conservatório que determinaram os seus objetivos “(...) restaurar, conservar, e aperfeiçoar a literatura dramática e a língua portuguesa, a música e a declamação e as artes mímicas”(Gomes, p. 19). Em 1888, o Decreto-Lei de 6 de dezembro prevê duas disciplinas distintas: a de Rudimentos e a de Solfejo. Segundo Gomes, com a publicação do decreto de 20 de março de 1890, estas disciplinas teriam a duração obrigatória de dois anos (Gomes, 2000).

Com o Decreto-Lei de 13 de Janeiro de 1898, alterou-se a designação das disciplinas para Rudimentos e Solfejo Elementar, apesar da duração ser ainda de dois anos obrigatórios. Com a reforma de 1901 há uma grande procura de professores de música por parte da classe burguesa. Dada a afluência, foi criado a 1 de Junho de 1917 o Conservatório de Música do Porto, escola esta, independente do Conservatório Nacional.

A 21 de Janeiro de 1918, presidida pelo crítico de arte e musicólogo António Arroio, da qual faziam parte Viana da Mota, Luís Freitas Branco, Alexandre Rei Colaço e Miguel Lambertini deu-se início a uma reestruturação no ensino da música.

O art.º 3 do Decreto-Lei nº 5546 de 9 de Maio de 1919 determina que:

o Conservatório Nacional de Música ministra o ensino da música vocal e instrumental e da composição, nos seguintes cursos: solfejo, canto, piano, harpa, órgão, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta e oitavino, instrumentação e leitura de partituras e regência de orquestra.

A admissão aos diversos cursos, regeu-se pelas normas que passo a citar:

Todos estes mencionados cursos, excepto o de solfejo, que fica constituindo ensino preparatório comum, dividir-se hão em três graus: elementar, complementar e superior.

Em cada um dos cursos de piano, violino e violoncelo, será criada também uma aula de virtuosidade para frequência facultativa dos alunos que, respetivamente, tenham concluído o grau superior dos mencionados instrumentos e hajam revelado excepcionais aptidões de concertistas.

Para o ensino de conjunto haverá também aulas de canto coral, música de câmara e música de orquestra.

Será facultado aos artistas portugueses ou estrangeiros, de elevados méritos manifestados como compositores, concertistas ou em trabalhos teóricos de ciências musicais, a abertura de cursos livres no Conservatório Nacional de Música, mediante autorização ministerial precedida de parecer favorável do conselho escolar e relatório fundamentado do director. (Decreto-Lei nº 5546/1919, de 9 de maio, art.º 3)

#### No art.º 4 está descrito que

[a]lém dos cursos técnicos estabelecidos no artigo anterior será também proporcionado aos alunos o ensino do português os elementos de literatura portuguesa o estrangeira; tópicos de história geral, história pátria e de geografia elementar; francês; italiano; generalidades de ciências musicais, compreendendo a acústicas, história da música e estética musical. (Decreto-Lei nº 5546/19, de 9 de maio)

As políticas de educação, reformularam-se no período do Estado Novo, alegando-se motivos de ordem pedagógica, administrativa e disciplinar que trouxeram a contenção de custos no ensino da música. Segundo o Decreto-Lei nº 18:881, de 25 de Setembro de 1930, o curso de música deve ser organizado, “sem prejuízo da sua eficiência e uma harmonia com os princípios da pedagogia musical e com os superiores interesses das artes que se professam no conservatório” (Decreto-Lei nº18/881, de 25 de setembro).

Em 1932, é criado no Conservatório Nacional uma comissão para a reforma do ensino do Solfejo, nomeada por Júlio Dantas (à data Inspetor do Conservatório Nacional), eleita pelo Conselho Escolar do Conservatório Nacional e presidida por Viana da Mota (que era o diretor da Seção de Música) (Pedroso, 2003). O conservatório decidiu impor um programa mínimo para o exame de admissão nos cursos de instrumentos.

A 19 de Fevereiro de 1934, pelo Decreto-Lei nº 23577, foi instituído no art.º 1 que “[o] ensino do solfejo, no Conservatório Nacional, passa a ser ministrado em três anos, ensinando-se nos dois primeiros o solfejo entoado e sendo o terceiro ano especialmente consagrado à leitura rítmica e ao ditado musical” (Decreto-Lei nº 23577/34, de 19 fevereiro).

Em 1971, por sucessão do ministro Veiga Simão reformularam-se os planos de estudos até então existentes. Os cursos de instrumento passaram a ter uma durabilidade de oito anos, divididos em cursos gerais e complementares; o curso de canto e composição passaram a ter a durabilidade de três anos; a disciplina de solfejo passou a designar-se Educação Musical e com a duração de 6 anos. As disciplinas de classe de conjunto, designadamente, coro, orquestra e música de câmara continuaram a ser obrigatórias. A disciplina de História da Música passou a ser ministrada por três anos e a de Acústica por um ano (Carneiro & Vieira, 2017).

Segundo o Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho,

A preocupação em definir um estatuto especial para o ensino das artes tem dificultado e protelado o consenso sobre as soluções a adotar, com manifesto prejuízo para os professores, os alunos e o próprio ensino (...) reconhecendo embora a especificidade do ensino destas artes, vem inseri-lo nos moldes gerais dos ensinamentos básico, secundário e superior, aplicado ao pessoal docente, à organização e gestão dos estabelecimentos de ensino, aos planos de estudo e diplomas os estatutos que lhes correspondam naqueles níveis de ensino.

O ensino artístico especializado da música, pressupõe dois regimes de frequência: o regime integrado e/ou articulado e o regime supletivo. Na publicação do Decreto-Lei nº 310/83 (Portugal, 1983), o objetivo do ensino especializado de música é a formação dos músicos. A finalidade da disciplina de formação musical é dotar os alunos das “bases gerais de formação musical” (no curso básico (art.º 3), e permitir “o aprofundamento da educação musical”, no curso complementar (art.º 4). Todos os profissionais de música faziam a sua formação em conservatórios e academias de música sendo o diploma final de composição, canto ou instrumento, considerado de nível superior. Com a publicação do referido decreto, foi criada uma divisão entre Ensino Secundário de Música e Ensino Superior de Música, e são estes dois subsistemas que constituem o Ensino Superior em Portugal (Mota & Figueiredo, 2012).

Com a Portaria nº 1550, de 26 de Dezembro de 2002, houve um reajustamento do plano de estudos do ensino básico. O objetivo da mudança, foi a articulação entre escolas especializadas e regulares nos seguintes aspetos: criação das turmas, aos horários à preferência da lecionação da disciplina de área de projeto na escola de ensino especializado, a um maior rigor na admissão dos alunos relativamente à avaliação e frequência dos alunos em regime articulado. Mesmo com todas estas tentativas e mudanças, a articulação entre os dois ensinamentos e instituições ainda estava muito aquém do previsto e necessário (Portaria nº 1550/02, de 26 de dezembro).

Com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 209/2002, de 17 de Outubro:

o plano de estudos dos cursos básicos de Dança em regime articulado é constituído pelas disciplinas de formação vocacional constantes dos planos de estudo em vigor pelas componentes do currículo (...) à exceção, no 2ºciclo, das disciplinas da área curricular disciplinar de Educação Artística e Tecnológica e de Educação Física, e no 3ºciclo, das disciplinas das áreas curriculares disciplinares de Educação Artística, de Educação tecnológica e de Educação Física, sendo a Área do Projeto preferencialmente desenvolvida na escola especializada em ensino artístico.

No ano letivo 2008/2009, o Ministério da Educação projetou que o ensino artístico se tornasse numa “lógica de educação de qualidade”, com o aumento do número de alunos e de cursos de iniciação, através da promoção dos cursos de ensino articulado, da regularização das condições de matrícula do regime supletivo e do financiamento das escolas (Santos, 2013).

O Decreto-Lei nº 152/2013, de 4 de Novembro permite que as

(...) escolas do ensino particular e cooperativo possam gerir, sem pôr em causa o cumprimento do número total de horas curriculares legalmente estabelecidas para cada ano, nível e modalidade de educação e ensino, uma percentagem significativa das horas definidas nas matrizes curriculares nacionais, conferindo-lhes o direito (...) de criar e aplicar planos curriculares próprios ou de oferecer disciplinas de enriquecimento ou complemento do currículo. (Decreto-Lei nº 152/13, de 4 de novembro)

No âmbito da autonomia concedida, foi atribuído a todas as escolas de ensino artístico “a liberdade de se organizar internamente de acordo com o seu projeto educativo” (Decreto-Lei nº152/13, de 4 de novembro). Este estatuto trouxe também “(...) liberdade de contratação de docentes, independência no tratamento das questões disciplinares e do correlativo poder disciplinar sobre esses mesmos docentes, excepcionando a matéria relativa à avaliação externa dos alunos” (Decreto-Lei nº 152/13, de 4 de novembro).

## 1. O Conservatório de Música de Paredes – Enquadramento Regional, Institucional e Educativo



Figura 1. Imagem do Conservatório de Música de Paredes, retirada do Projeto Educativo, 2017-2020.

O Conservatório de Música de Paredes, está situado na Rua Dr. José Magalhães, no centro da cidade de Paredes e pertence à região de Vale de Sousa. É uma cidade com muitos acessos e com transportes regulares para o Porto. A nível geográfico, o concelho de Paredes faz fronteira com os seguintes concelhos: Paços de Ferreira, Lousada, Penafiel, Gondomar e Valongo. Tem cerca de 86 854 mil habitantes distribuídos por uma área de 156,3 Km<sup>2</sup>, sendo o concelho mais jovem do país e um dos que apresenta maior crescimento natural. Este Conselho é designado como “A Rota dos Móveis”, pois apresenta uma excelente qualidade do mobiliário produzido no concelho que preserva a ruralidade<sup>1</sup>.

No que ao aspeto físico diz respeito, o Conservatório funciona como um conjunto patrimonial constituído por dois edifícios. A parte central está integrada no edifício arquitetónico que o acolheu, propriedade da Junta de Freguesia. Este edifício compreende ainda uma parte complementar, que é propriedade da câmara municipal de Paredes. Foi construído em 1886 por Joaquim de Ferreira dos Santos. No total, o edifício é constituído por 14 salas de aula e um auditório com lotação para 100 pessoas, onde são realizados muitos concertos. O hall de entrada permite o acesso aos serviços administrativos, à sala da Direção Pedagógica e à sala de professores. A

---

<sup>1</sup> Informação retirada do Projeto Educativo do Conservatório de Música de Paredes (Anexo)

escola não dispõe de um refeitório e/ou bar para professores e alunos, tendo estes que se deslocar estabelecimentos de restauração nas proximidades do conservatório. Estas questões e tendências tornam-se fulcrais uma vez que o Conservatório tem aumentado o número de alunos e necessita evoluir a outros níveis. No ano letivo 2018/2019, com base no projeto educativo, o Conservatório de Música de Paredes possui 22 professores que se distribuem nas diferentes classes, e duas assistentes, uma assistente operacional e uma assistente administrativa. Segundo as estatísticas das matrículas do ano letivo 2018/2019, o Conservatório de Música de Paredes tem atualmente 247 alunos dos quais: 13 estão em regime livre, 14 em supletivo, 14 no pré-escolar, 25 na iniciação e 181 alunos em regime articulado.<sup>2</sup>

O Conservatório, designa-se atualmente como uma Escola do Ensino Artístico Especializado da Música com Autonomia Pedagógica, integrado na rede territorial da Direção Regional de Educação do Norte, com o patrocínio do Ministério da Educação e do Programa Operacional Potencial Humano, de acordo com a legislação aplicável. O Conservatório de Música do Porto é considerado, ainda hoje, um referencial a nível de programas, no que diz respeito ao programa de Formação Musical, em que os conteúdos abordados nos diferentes graus de ensino são muito similares aos utilizados no Conservatório de Música de Paredes.

No plano de organização interna são realizadas reuniões de pedagógico, de departamento, de conselho disciplinar, de conselho de turma e com os encarregados de educação.

No que se refere às relações interpessoais e de comunicação, a organização de recursos humanos da escola e entidades agregadas obedecem a uma relação hierárquica com competências bastante delineadas, como poderão ser constatados no seguinte organigrama.

---

<sup>2</sup> Informação retirada das Estatísticas das Matrículas ano letivo 2018/2019

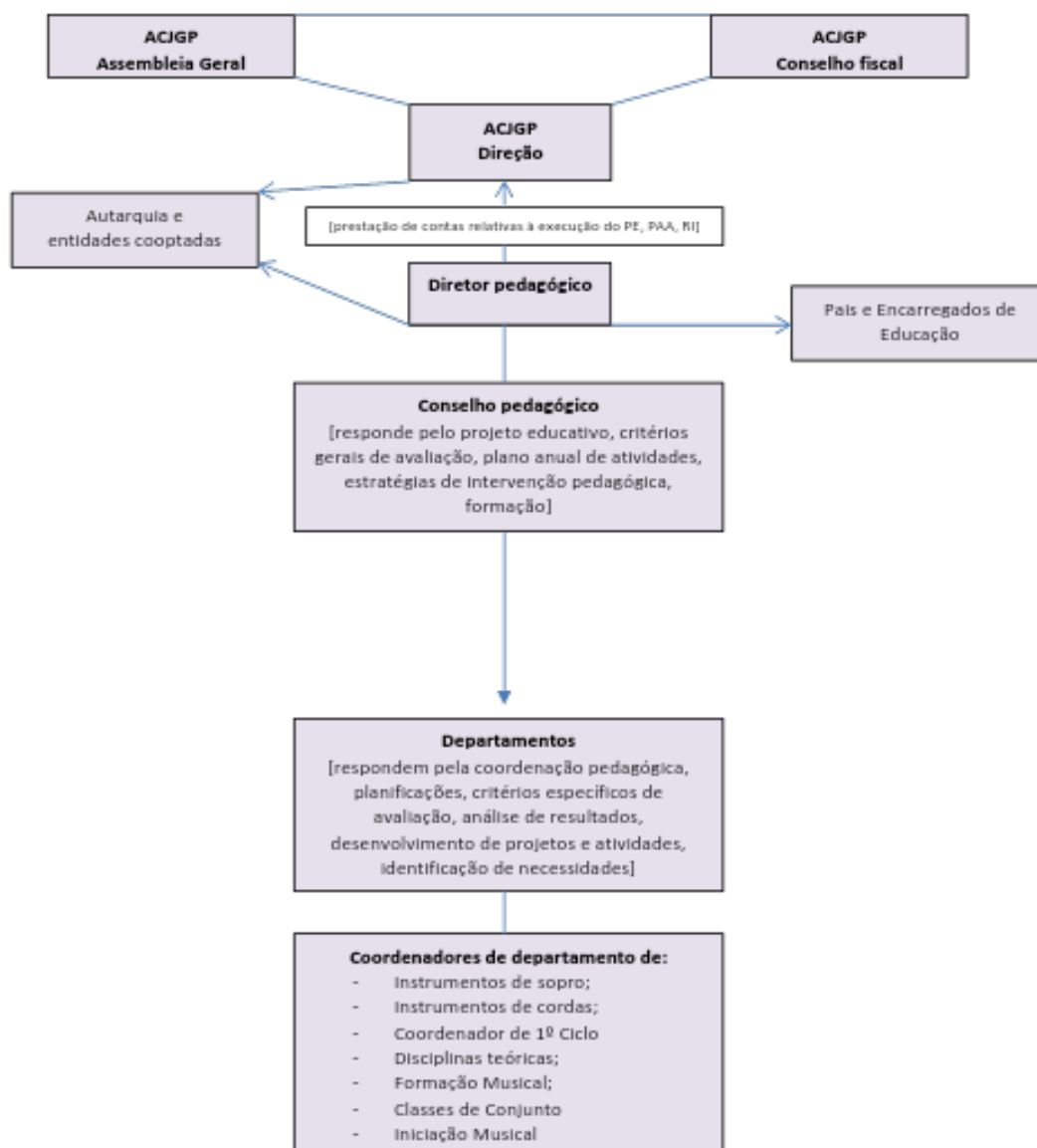


Figura 2. Organograma do Conservatório de Música de Paredes

## 2.1. Contextualização Educativa - Plano Educativo

A oferta educativa atual do Conservatório destina-se aos seguintes cursos: o curso básico e complementar de instrumento, o curso complementar de canto e o curso complementar de Formação Musical. Os cursos de instrumentos que são oferecidos pela escola e autorizados são: acordeão, canto (curso secundário), clarinete, flauta transversal, flauta de bisel, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, guitarra, tuba, oboé, órgão, bateria (curso livre), viola, violino e violoncelo.

O curso básico de música é composto pelas disciplinas de formação vocacional, nomeadamente, pelo instrumento, formação musical e classe de conjunto. O Conservatório de Música de Paredes dispõe de algumas possibilidades de escolha aquando a disciplina de classe de conjunto, tais como: Orquestras de Cordas e de Sopros, em que na de sopros, há a Orquestra de Sopros do 1º ciclo e a Orquestra de Sopros do 2º ciclo. Os ensembles que existem são: o Ensemble de Guitarras, de Flauta e de Coro. Acima do plano de estudos do curso secundário ou complementar, para além das disciplinas da componente de Formação Geral, comuns com o ensino básico, comporta ainda as disciplinas de formação específica, designadamente: Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, História da Música, Práticas ao Teclado, Coro, Orquestra e Conjuntos Instrumentais e Vocais.

## 2.2. Projeto Educativo da Escola - Orientações transversais

O projeto educativo é um documento gerado com a perspetiva de três anos, com o objetivo de dar a conhecer os princípios, a missão, os valores, as metas e as estratégias a que a instituição se compromete a cumprir. Segundo o Decreto - Lei nº 75/08, no artigo 9º:

(...) projeto educativo é um documento que consagra a orientação do agrupamento ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. (Decreto - Lei nº 75/08, de 22 de abril)

Segundo o Decreto - Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro:

(...) a autonomia pedagógica da escola exerce-se através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente na gestão dos currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos

escolares e da formação e gestão do pessoal docente. (Decreto - Lei nº 43/89, 3 de fevereiro)

### O projeto educativo para o Conservatório de Música de Paredes é:

(...) um documento de natureza prognóstica, pelo que deve organizar intenções a partir da avaliação formulada pela comunidade educativa, tendo em consideração que cada escola é uma realidade singular que implica a articulação entre projetos individuais e organizacionais associados às preocupações de eficácia, eficiência e qualidade.<sup>3</sup>

O projeto educativo do Conservatório de Música de Paredes é constituído pelos seguintes tópicos: i) uma breve introdução; enquadramento regional, ii) institucional e educativo, iii) aspetos físicos, iv) recursos humanos; oferta formativa, v) organigrama funcional e de conteúdo, vi) análise swot, vii) visão e missão, viii) plano de intervenção, ix) contextualização educativa, x) sucesso educativo, xi) formação e desenvolvimento profissional e pela avaliação do projeto educativo. Como já referido anteriormente, este projeto tem a duração de três anos dadas as reformulações que acontecem no ensino. O Conservatório tem como principal missão:

(...) [c]onsolidar a qualidade do ensino da música e defender a sua dignificação, ajustando-a às necessidades atuais, através da otimização do funcionamento da instituição e da motivação de todos os agentes, bem como da preparação do futuro dos alunos, por meio de uma formação musical de excelência, orientada não só para o prosseguimento de estudos, mas também para a entrada no mercado de trabalho e ainda, para o desenvolvimento cultural do indivíduo.

No que se refere à visão, o Conservatório de Música de Paredes pretende “ser uma referência na região, no campo do ensino da música por excelência”. Tem como objetivos garantir a segurança, a excelência, a competitividade e sustentabilidade nos serviços prestados, enquanto atores educativos. O Conservatório investe todo o seu potencial de organização escolar na formação específica do aluno, que contempla as seguintes dimensões: uma sólida formação técnica e instrumental; aprofundada formação teórico-prática ao nível das ciências musicais; elevada capacidade de leitura musical; domínio e capacidade de execução de diferentes géneros musicais; familiaridade com o repertório contemporâneo e competências para a sua execução; prática continuada de música de conjunto; experiência de trabalho em áreas de opção, de entre um conjunto alargado de possibilidades.

Os objetivos prioritários deste projeto são:

---

<sup>3</sup> Informação retirada do Projeto Educativo do Conservatório de Música de Paredes (ver em anexo)

construir soluções que corrijam os constrangimentos funcionais provocados pela reforma de 1930, no sentido do cumprimento da vocação essencial do Conservatório: a formação de futuros profissionais dos vários ramos da atividade musical;

Enquanto não for efetuada uma profunda revisão dos planos curriculares do ensino especializado de música que contemple a necessária diversidade no que respeita às idades mais convenientes para o acesso aos vários cursos, o nível preparatório tem-se mostrado indispensável, pelo que continuará a merecer a maior atenção no sentido do seu constante aperfeiçoamento.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Citado dos objetivos prioritários do Projeto Educativo do Conservatório de Música de Paredes

### 2.3. A disciplina de Formação Musical

A disciplina de Formação Musical no nosso país depara-se com uma situação particular que é o fato de não existir um programa na disciplina. Uma vez que esse programa não existe, cabe à instituição a organizar e idealizar o mesmo.

Segundo Sacristán e Gómez, um dos objetivos da educação escolar são “provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e padrões de comportamento que as alunas e os alunos assimilam direta e acriticamente nas práticas sociais da sua vida prévia e paralela à escola” (2008, pp. 30 - 31).

O objetivo do ensino especializado de música é a formação de músicos (Decreto - Lei nº 310/83, de 1 de Julho). A disciplina de formação musical tem como função dotar os alunos com “bases gerais de formação musical”, no curso básico (art.º 3º), e permitir “o aprofundamento da educação musical”, no curso complementar (art.º 4º).

Segundo Pedroso, a aula de formação musical é tradicionalmente constituída por um conjunto de atividades mais ou menos fixas – ditados, leituras, entoações, conceitos de Teoria Musical, que se vão repetindo aula após aula (2003).

A definição de currículo ainda não é consensual pois existem várias conceções do mesmo. Segundo Roldão, “o currículo escolar é - em qualquer circunstância - o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (1999, p. 24). Segundo a autora, os programas nacionais que conhecemos e ensinamos, que se enquadram no funcionamento da escola, constituem o currículo e materializam a forma de o gerir adequada aos objetivos das escolas e dos sistemas.

Apesar do esforço, o ensino da Formação Musical ainda está muito distante da realidade musical, os conhecimentos adquiridos na aula de formação musical ficam na aula de formação musical, não sendo benéfico para os alunos tanto nas suas práticas instrumentais como para o seu desenvolvimento cultural e artístico. Segundo o autor, “o grande objetivo da Formação Musical é ser um meio de desenvolvimento cultural e artístico e um meio de desenvolvimento da expressão musical” (Pinheiro, 1994, p. 4).

No Conservatório de Música de Paredes, é concebida uma planificação anual da disciplina de Formação Musical para os diferentes graus de ensino. Para além desta são elaboradas sebentas do aluno destinadas a cada um dos graus de aprendizagem. Estas sebentas permitem orientar o trabalho dos alunos e da professora e servem como um guia da disciplina. A professora coordenadora é quem concebe estas sebentas com base na sua experiência. Este manual, possibilita-os

realizar os exercícios rítmicos e auditivos, ditados rítmicos com notas dadas, ditados melódicos e de preenchimento de espaços, ditados de detenção de erros e os sumários das aulas.

Pretendeu-se encontrar um consenso entre o Treino Auditivo e a Educação Musical. Procurou-se utilizar, sempre que possível, repertório erudito; contextualizar as obras historicamente; solicitar, sempre que possível, de todos os exercícios de leitura, uma interpretação musical relativamente ao andamento, forma, articulação, afinação, entre outros; ter em atenção os instrumentos e gravações utilizados nas aulas; procurar o desenvolvimento da memória musical.

A disciplina de Formação Musical é lecionada em escolas do ensino artístico vocacional e especializado da música, para as quais não existe um programa oficial a nível nacional, o que confere às escolas um elevado grau de autonomia curricular e pedagógico. É de extrema importância a formação de professores de Formação Musical nos estabelecimentos de ensino superior sobre a supervisão pedagógica de estágio, para que os professores possam estagiar com a prática. Segundo Gonçalves, na prática é importante o supervisor/orientador ter uma visão positiva sobre o outro, acreditar que todos podem mudar a partir de uma ação pedagógica, em que as dificuldades não signifiquem desistência, devendo perceber-se que os processos de aprendizagens são diferentes entre os indivíduos, aceitar incondicionalmente o outro como ele é, ter a capacidade de afastamento crítico necessário à manutenção de uma autoridade pedagógica, saber separar a imagem do outro das evidências e ser humilde (2011).

A ação pedagógica do professor no ensino especializado requer uma sistematização e organização curricular dos conteúdos para se se construam etapas à aprendizagem dos alunos (Gonçalves, 2011). Segundo a autora, a formação de professores “é a passagem da prática académica para a prática profissional, a oportunidade de execução de aprendizagens para proporcionar a aquisição de saberes profissionais nas dimensões de um saber” (Gonçalves, 2014, pp. 34 - 35). A prática pedagógica é uma das áreas da formação de educadores e professores que tem tido um crescente interesse por parte de vários grupos de trabalho, em que se procura valorizar a formação. Segundo a autora, a prática pedagógica é associada à parte prática nos cursos de formação de educadores e professores contrariamente à parte teórica, porque aprender na e com a prática, é muito diferente de apreender só com a teoria. A formação dita tradicional, assenta num sistema dualista, teoria versus prática, o que faz com que sejam vistas de forma distinta (Gonçalves, 2014).

O Decreto - Lei nº 43/2007, trouxe uma nova habilitação de docência que incentiva a:

(...) [f]undamentação da prática de ensino na investigação” e destaca “a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais. (Decreto - Lei nº43/07, de 22 de fevereiro)

Na realização do estágio supervisionado, “[o] estagiário comparado a um consumidor crítico e produtor do conhecimento e a supervisão pedagógica deve constar nos princípios da indagação e intervenção crítica, democraticidade, participação e emancipação com o objetivo de apoiar os planos interventivos na educação escolar” (Vieira, F., et al., 2013, p. 2644).

Segundo Vasconcelos, sob o ponto de vista pedagógico, a educação e formação especializada em música apresenta a interligação entre diferentes saberes, designadamente, saberes de natureza técnica, de interpretação, de criação e experimentação, de criatividade, saberes relacionados com os contextos de referência política, social, histórica, cultural, com a apresentação pública, com a construção de um espetáculo, com os diferentes tipos de comunicação existentes entre os diferentes públicos a que se destina, com a produção e difusão (2009).

No contexto atual de educação, a nível artístico, cultural, social e económico, a combinação entre educação de artes e cultura é problemática e a sua recombinação está dependente de dois fatores, o primeiro a “capacidade de envolvimento com uma cultura política, educacional, pedagógica e organizacional criativa recetiva à mudança”, e o segundo, “na assunção que nem tudo é passível de ser “medido, previsível” (Vasconcelos, 2009, p. 28).

Sob o ponto de vista da observação, denota-se que a maior parte dos estudantes de música de hoje, não pretende fazer da música a sua profissão, mas adquirir uma formação básica e aprender a tocar um instrumento. A formação musical, é a disciplina que está sempre presente nas práticas letivas dos alunos porque é a base da formação básica de um instrumentista.

As principais vertentes da disciplina de Formação Musical, são a teoria musical, a formação do ouvido, a leitura e escrita musical, o canto e o solfejo. Esta abordagem deve ser feita de uma forma integrada, tendo em conta que engloba uma formação muito geral. A aprendizagem musical, não deve englobar apenas conhecimentos ligados à música, mas também com outras áreas do saber, designado “artístico-

musical-científico, com o objetivo de ensinar o aluno não só a solfejar, a cantar e a tocar um instrumento, mas também a perceber o modo como funciona. A aprendizagem da música deve proporcionar o contato com diferentes culturas e permitir ao aluno, a aquisição de autonomia e da capacidade de decisão.

A formação de professores, tem sido um grande desafio na educação. Com as novas regras impostas pelas mudanças da sociedade contemporânea, são necessárias existir novas reflexões sobre a formação dos principais responsáveis pela educação na escola e em outros espaços sociais. Se a educação faz parte de uma sequência que se transforma constantemente, a formação de professores de música, também se insere nesses desafios da educação, com o principal objetivo de formar educadores competentes.

A nível curricular, a disciplina de Formação Musical baseia-se em programas existentes nos conservatórios públicos, os quais apresentam conteúdos a lecionar sem qualquer especificação sobre a bibliografia ou obras subjacentes no programa. O único programa existente data a década de 70, em que o curso em questão existia unicamente há seis anos.

Segundo Pinheiro, “o verdadeiro conteúdo da aula de Formação Musical deverá ser a própria música. Toda a aprendizagem deve ter como ponte de partida a música, sendo ela também o ponto de chegada” (1994, p. 5).

## 2.4. Caraterização das turmas da Prática de Ensino Supervisionada

Neste ponto, serão dadas a conhecer as turmas que estão inseridas na prática pedagógica e que foram selecionadas através da oferta educativa da escola, como também, a disponibilidade da professora cooperante. As turmas selecionadas, foram, o 1º grau, no ensino básico, e a turma de 7º grau, no ensino secundário.

A turma do 1º Grau, é composta por dois alunos, um rapaz e uma rapariga, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, ambos pianistas. Os alunos estão a frequentar o 1º grau em regime supletivo e ambos tiveram iniciação musical desde os 6 anos de idade. São alunos com bases bastante sólidas na formação musical provenientes da educação musical dos anos anteriores. Relativamente à avaliação do final do período, os alunos obtiveram a classificação de muito bom. No início do segundo período, apresentou-se uma nova aluna na turma. Esta aluna, contrariamente aos restantes colegas, não tinha qualquer formação em música, o que destabilizou um pouco o ritmo existente. Dada esta situação, foi necessário repensar as planificações para que a aluna não se sentisse menosprezada, e a professora cooperante tentava disponibilizar a atenção a todos os alunos para que nenhum saísse prejudicado. O facto de ser uma turma pequena, possibilita a existência de uma maior facilidade a nível de planeamento de atividades e estratégias pois é possível trabalhar de acordo com as suas dificuldades de modo a que as possam ultrapassar. Os alunos são bastante dinâmicos, interessados e participativos, demonstram bastante interesse nas atividades propostas, quer pela professora cooperante, quer pela estagiária, contudo, tendem a distrair-se com alguma facilidade.

A turma de 7º Grau é composta por 6 alunos na totalidade, dos quais 5 são rapazes e 1 é rapariga, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos. Todos os rapazes frequentam o regime articulado distribuídos por vários instrumentos, com exceção da aluna que está em regime supletivo. Nesta turma todos os alunos têm a intenção de seguir o percurso musical com exceção da aluna. É uma turma bastante participativa e os alunos colaboram bastante nas atividades propostas pela professora, contudo, a atenção e a concentração na realização dos exercícios perdem-se com muita rapidez e deve ser um dos aspetos a melhorar futuramente para que usufruam melhor das aprendizagens. Relativamente às avaliações as notas foram bastante positivas com bons e muito bons, só dois alunos foram avaliados com suficiente.

Com o decorrer do estágio e das observações, foi possível constatar que os alunos, em ambas as turmas, realizam com alguma frequência exercícios que contribuem para o desenvolvimento da leitura melódica e rítmica, com atividades como

leituras entoadas, leituras rítmicas com nome de notas e em diferentes claves. A improvisação melódica também foi uma atividade bastante regular nas práticas letivas. A professora mostra uma forte preocupação com os alunos e está sempre disponível para qualquer esclarecimento e apoio.

## **Capítulo II - Prática de Ensino Supervisionada**



## Um olhar sobre a prática

(...) A prática educativa é intrinsecamente impura, que é um modo diferente de dizer complexa, provavelmente mais próximo das percepções que cada um de nós tem dos contextos em que trabalha. (Vieira, 2004, p. 9)

O estágio no âmbito do mestrado em ensino é, para muitos, o primeiro contato com a prática pedagógica. Este contato é condicionado pelas vivências, pela muita ou pouca experiência, pela instituição na qual o docente estagia e pelas próprias turmas. Neste capítulo, pretende-se abordar a temática da formação de professores com base na experiência da prática pedagógica do estagiário, considerando a importância da prática pedagógica – do estágio, da observação, da planificação, da avaliação, da didática e do significado de ser professor.

Cabe à educação proporcionar o caminho de um mundo complexo e agitado e, ao mesmo tempo, as orientações para o mesmo. A educação deve transmitir, de forma maciça e eficaz, saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, sendo as bases das competências futuras. É necessário estar à altura de aproveitar e explorar, atualizar, enriquecer e aprofundar os conhecimentos para que se adapte ao mundo em mudança. Como tal, a educação deve organizar-se a partir de quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo, os pilares do conhecimento, nomeadamente:

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes. (Unesco, 1996, p. 89 - 90)

Na educação atual, a prática pedagógica dos futuros professores e educadores é depreciada nos cursos de formação. A observação é o primeiro momento de reflexão do contacto com a realidade da sala de aula e do ensino, ao qual o professor se especializa no início deste processo de ensino - aprendizagem. A prática pedagógica proporciona, ao professor estagiário, o contacto direto com o ambiente escolar, com as turmas nas quais irá lecionar e com a avaliação através da supervisão dos professores cooperante, orientador e coordenador. A dificuldade em planificar semanalmente, em decidir as metodologias mais adequadas aos alunos e toda a responsabilidade inerente é um dos grandes desafios da prática educativa.

São cada vez mais complexos e diversificados, os desafios que os professores enfrentam atualmente. Segundo Gonçalves,

(...)[e]xige-se que o professor compreenda o mundo contemporâneo, saiba diagnosticar, conceber e desenvolver projetos de intervenção, deve lidar com a diversidade, centrar-se e comprometer-se com a aprendizagem dos alunos e com a sua própria, num processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida. (2014, p. 13)

Como orientação à prática educativa supervisionada, foi elaborado um cronograma de estágio com as observações e planificações realizadas ao longo do ano letivo que serviram de orientação e suporte à estagiária. O estágio possibilita ao professor estagiário criar um contacto com as turmas, com os alunos e com os professores cooperantes, o que conduz a uma partilha de conhecimentos, troca de experiências e uma aprendizagem mútua entre professores estagiários e cooperantes.

Foi cedido por parte do Diretor do Conservatório de Música de Paredes, o Projeto Educativo e o Plano de Atividades da instituição. No início da prática de ensino supervisionada foram apresentadas as duas turmas da instituição, uma turma de ensino básico e outra de ensino secundário, com as quais o professor estagiário teve contato durante todo o ano letivo. Relativamente aos programas da disciplina, estes foram disponibilizados pela professora cooperante no início do ano letivo.

A supervisão pedagógica, é:

(...) um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. (Alarcão e Tavares, 2003, p. 16)

## 1. A aprendizagem no olhar

A observação tem um papel muito importante no processo de formação de professores e na melhoria da qualidade do ensino - aprendizagem. Esta permite uma reflexão e o desenvolvimento de competências enquanto futuros professores.

(...) [a] observação de aulas e de outros contextos escolares constitui um elemento-chave de qualquer processo de avaliação do desempenho docente, permitindo reconhecer o mérito, constituindo um desafio para o desenvolvimento dos professores e apoiando a identificação e superação de fragilidades individuais e coletivas. (Reis, 2011, p. 63)

Segundo o autor,

(...) nas últimas duas décadas, tem-se verificado uma tendência internacional e nacional para encarar a observação de aulas como um processo de interação profissional, de caráter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. (Reis, 2011, p. 11)

A observação permite perceber estratégias e metodologias de ensino, atividades educativas, aspetos curriculares e a interação entre professor-aluno. Pode ser vista como uma forma de relacionar a teoria com a prática, possibilitando o contato da realidade escolar com a prática docente, intercaladas com as dificuldades e desafios que esta exige (Zinke, I., Gomes, D., 2015).

A observação permite ao estagiário inserir-se na escola, perceber o seu funcionamento, as suas práticas, os seus problemas e a sua realidade. A optada pela estagiária foi a naturalista - não participante, pois é uma observação em que o professor não interfere nas aulas nem dá a sua opinião pessoal, fazendo-a de forma distanciada dos acontecimentos. O estágio profissional, permite o contacto do estagiário com as práticas de ensino, através da observação de colegas mais experientes, proporcionando uma reflexão sobre o observado e o desenvolvimento de competências profissionais com o suporte do supervisor.

Segundo Gonçalves, “a observação permite, ao estudante-estagiário, a aprendizagem, a mobilização e transformação dos saberes e a sensibilidade para os fenómenos educativos, sendo que ansiedades, conceções, preconceitos e representações podem ser objeto de reflexão crítica e superação” (2014, p. 38).

O período de observação durante o estágio é de constante reflexão sobre a prática e permite ter o contato com a realidade, com os desafios e barreiras a ultrapassar. Esta prática pedagógica, permite ao formando um contato real com o

ambiente escolar, com as dificuldades que a escola enfrenta, com as metodologias utilizadas pelo professor cooperante. Com a utilização das suas próprias metodologias e atitudes, o estagiário cria as suas relações pedagógicas com os alunos. Segundo Freire, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (2002, p. 22).

As primeiras aulas observadas no início de estágio foram fundamentais para a prática educativa pois contribuíram para a aprendizagem da estagiária. A atenção dada aos alunos foi bastante importante e contribuiu para a realização das observações e das planificações. A observação dos pormenores, tais como, metodologias, atitudes, comportamentos, dificuldades e diferentes níveis de ensino contribuíram para uma profunda aprendizagem do professor estagiário. Segundo Reis, as observações representam somente uma variante do que acontece na sala de aula (2011).

A professora estagiária deparou-se com duas turmas com um elevado nível de aprendizagem. A professora cooperante tenta dar a mesma atenção a todos os alunos, o que por vezes se torna complicado porque os alunos têm níveis de aprendizagem diferentes. O método de observação utilizado possibilitou a interação e entreajuda da professora estagiária com a professora cooperante, com maior incidência na turma do 1º grau. No que toca à gestão do tempo de aula, esta dependia dos conteúdos abordados e também do comportamento dos alunos.

Através das observações foi possível estabelecer o contato com turmas do ensino especializado da música, conhecer a sua rotina de trabalho, observar o método utilizado pela professora cooperante nas suas aulas e como esta ultrapassa os problemas curriculares e as dificuldades dos alunos. O estágio possibilitou à professora estagiária o contato com a instituição - Conservatório de Música de Paredes-, perceber os seus objetivos primordiais e o seu funcionamento.

Através da observação foi possível assistir à evolução dos alunos ao longo do ano relativamente aos conteúdos administrados, à maturidade e às suas atitudes na sala de aula. Foi perceptível perceber que os alunos têm uma grande confiança com a professora cooperante, principalmente a turma de 7º grau, e essa atitude denotou-se em momentos de comportamento e de indisciplina na sala de aula.

O processo de observar, constituiu um aspeto de grande importância para o desenvolvimento da entidade profissional do professor estagiário. As metodologias, as estratégias utilizadas e as diferentes formas de relação dos professores cooperantes com os alunos, contribuíram bastante para a prática educativa da professora

estagiária. A partir do ato de observar, o professor modifica a sua prática educativa e articula os diferentes métodos de ensino.

As observações foram muito importantes no decorrer do estágio pois permitiram, ao professor estagiário, criar um contato com duas turmas com graus bastante divergentes e com alunos com características e personalidades muito distintas. São duas turmas muito boas em que os alunos destacaram-se individualmente, o que por vezes destabilizou o ambiente em sala de aula e prejudicou os colegas.

O tempo e a gestão do tempo de aula englobaram uma grande parte das reflexões, principalmente na turma de 7º grau, na qual se tornou muito difícil fazer a gestão desse tempo devido ao mau comportamento dos alunos. Apesar dos alunos do 7º grau terem mais maturidade tornou-se mais complicado gerir o tempo de aula comparativamente aos alunos do 1º grau.

Um outro ponto a refletir acerca das observações de aulas, foi o fato de, em todos os momentos de avaliação ou não, existir sempre um aluno a questionar a professora sobre alguma coisa, o que levava sempre a uma quebra no ritmo de trabalho da turma. Relativamente às práticas avaliativas adotadas pela professora cooperante, questionou-se o facto de todos os alunos assistirem às avaliações orais uns dos outros, e até que ponto é que estas não os influenciavam negativamente ou positivamente. Um outro aspeto, que pode ser visto pelo lado menos bom pelo facto de todos os alunos assistirem às avaliações uns dos outros, é quando as obras escolhidas são as mesmas e os restantes fazem-no através da memorização, pelo que ouvirem do outro colega, que pode estar correto ou não, e isso levar-lhes-á a uma avaliação menos positiva.

Um ponto positivo desta forma de avaliar, que foi observado, é o facto dos alunos terem tempo para reverem os exercícios que realizarão posteriormente, uma vez que há sempre algum colega a ser avaliado, o que lhes tira um pouco a pressão da avaliação e faz com que se sintam mais serenos.

As observações de aula têm possibilitado assistir diferentes formas de ensinar e ver a mesma realidade e, ainda, motivar os alunos. Todas estas formas de ver e de ensinar, podem mudar por completo o percurso de um ano e, talvez, seja pertinente refletir sobre o que deve ser primordial e fundamental enquanto professor ou futuro professor na sociedade atual.

Seja na música ou num outro percurso, enquanto criança, estudante, jovem e adulto, todos devem ter acesso a uma educação de qualidade com profissionais que façam a diferença e que orientem o percurso dos alunos.

## 2. Um olhar sobre a planificação

Há algumas questões que o professor estagiário coloca antes de planificar, nomeadamente: o que se pretende planificar? O que se deve ter em conta quando se planifica? De que forma se planifica? Ou o que pode influenciar a planificação?

Para que as aulas sejam mais flexíveis, é necessário que o professor prepare e planifique as mesmas. Segundo Flávia Vieira,

(...) [o] conhecimento profissional é construído a partir da experiência educativa (pessoal e de outros), implicando processos de teorização e experimentação que facilitem a construção de teorias práticas localmente válidas e socialmente úteis, permitindo aos (futuros) professores compreender a complexidade das situações educativas e tomar decisões conceptual e moralmente ajustadas aos interesses de todos quanto nelas participam. (2013, p. 599)

A flexibilidade de ajustar a planificação de aula no momento é um fator de extrema importância. Quando um aluno não consegue progredir, significa que não está a ter uma boa aprendizagem, que só é significativa quando o aluno relaciona o que aprende com as restantes disciplinas. É importante refletir sobre a forma como o professor idealiza a planificação de aula, principalmente quando existem alunos com diferentes níveis de aprendizagem na mesma turma, o que dificulta por vezes a planificação da mesma.

Na educação atual, os professores limitam-se a dar a matéria que está nos manuais escolares e a prepararem os alunos para exame. Contudo, segundo Vieira, “não é fácil resistir e agir estrategicamente quando a corrente nos empurra frequentemente em sentido contrário, o sentido da desistência ou inércia perante os inúmeros constrangimentos que temos que enfrentar” (Vieira, 2004, p. 15).

Relativamente às planificações realizadas durante o ano letivo, semana após semana, foram lecionadas e planificadas todas as propostas no cronograma (ver em anexo), às turmas do 1º e 7º Graus. De acordo com o modelo de planificação proposto no início do ano, as planificações de aula refletiram sobre: objetivos gerais/competências a adquirir, conteúdos programáticos, desenvolvimento da aula, nomeadamente, estratégias e atividades, recursos, avaliação e reflexão sobre a aula dada.

A planificação das aulas é muito importante, principalmente para os professores que estão no início de carreira, pois ajuda na orientação das atividades a realizar. A

inexistência de um programa nacional, que é algo muito raro, traz vários desafios ao professor de formação musical. Por um lado, permite uma maior liberdade na escolha dos materiais e na organização das planificações de aula. Por outro, exige que o professor seja constantemente inovador nas suas aulas e metodologias adotadas, o que dificulta por vezes o seu trabalho.

Ao planificarmos uma aula devemos ter em conta as planificações de curto e longo prazo. A sua planificação deve ser de acordo com a aula seguinte à que está a ser planificada, no que respeita aos conteúdos lecionados, que devem ter uma sequência lógica. Portanto, a primeira tarefa antes de planificar é saber em que consiste a planificação e como esta pode ser organizada.

A planificação deve articular os objetivos, conteúdos, atividades e os critérios de avaliação, de uma forma coerente e que sustente o processo ensino- aprendizagem.

O conhecimento pressupõe esquemas prévios sobre como construir o conhecimento escolar. A planificação de aula tem um objetivo orientador e formador, permite que exista mais do que uma possibilidade e incorpora a diversidade e a recuperação de interpretações culturais e universais (Bixio, 2003).

É de extrema importância conhecermos o projeto educativo da escola, o grupo de formação musical, o cooperante que nos irá apresentar os objetivos da disciplina e o programa da mesma para que possamos pensar nas estratégias que podemos desenvolver. O tempo e o espaço são dois grandes condicionantes na planificação, dos quais os professores são muitas vezes dependentes. É importante que, após uma observação e leção no estágio, avaliemos a nossa planificação e a nossa prestação para que possamos refletir sobre a prática. A planificação é “um instrumento de medição entre os significados construídos pela ciência, pela cultura escolar e pelos alunos” (Bixio, 2003, p. 1).

Perrenoud, designa competência como uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (2000, p. 15). Para o autor, as competências dividem-se em 10 famílias, nomeadamente: organizar e orientar as questões relativas à aprendizagem, administrar a evolução das aprendizagens, criar e evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos nas suas aprendizagens, trabalhar em grupo, participar nas atividades escolares e de administração, informar e envolver os encarregados de educação, utilizar as novas tecnologias; enfrentar os desafios da profissão, por em prática a formação contínua (Perrenoud, 2000).

Para o autor, dominar o conteúdo não é suficiente para ensiná-lo, é preciso saber como aplicar. Aprender é “reestruturar seu sistema de compreensão de mundo” (Perronoud, 2000, p. 30).

Uma planificação deve ser constituída por: objetivos (planificar para quê), conteúdos (planificar o quê), atividades (como planificar), recursos (que recursos utilizar) e a avaliação (como avaliar o plano). A planificação deve ser flexível e possibilitar ao professor alterar no momento de avaliação em aula, caso a metodologia ou os conteúdos não resultem com as turmas em questão. Não há uma ordem obrigatória de como planificar uma aula, pois cada professor é livre de planificar e orientar mesma. Podemos pensar, inicialmente, no objetivo que queremos para a aula e na forma em como a podemos realizar e organizar. Posteriormente pensam-se nos exercícios subjacentes.

Uma das maiores dificuldades, sobre a qual se deve refletir, é a escolha de material para as aulas, principalmente nos graus complementares. Ao longo da prática educativa supervisionada foram apresentados vários exemplos auditivos aos alunos. A audição de excertos musicais e a distinção de diversos timbres instrumentais foram algumas complexidades apontadas pelos alunos.

A planificação deve articular os objetivos, conteúdos, atividades e os critérios de avaliação, de uma forma coerente e que sustente o processo ensino- aprendizagem. Para além de todas estas mudanças no que se refere ao perfil do professor do século XXI, este também deve estar preparado para um outro problema/desafio da educação atual, a indisciplina escolar. É um elemento que modifica o currículo praticado pelos professores e inviabiliza o seu trabalho (Doirado, F. & Penitente, L., 2015).

O conceito de disciplina está associado à existência de regras, e a indisciplina à desobediência a essas regras. Nóvoa, diz que a formação deve ser um processo de construção de uma cultura profissional, e que “é importante devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão” (2009, p. 6).

Vivemos num tempo crítico no processo de desenvolvimento do grupo profissional docente, devido a uma afirmação da profissionalidade docente com a massificação escolar, a diversificação e expansão da escola pública, estagnação curricular, a pressão por parte de órgãos superiores para uma funcionarização acrescida dos docentes prisioneiros de uma cultura que se instalou ao longo deste processo (Roldão, 2007).

A lecionação implica refletir, questionar a própria prática, assumir o erro e ter a capacidade de crescer e ultrapassar as barreiras da aprendizagem. A primeira aula supervisionada, inserida no estágio, ocorreu na 4ª aula lecionada ao 1º Grau. Foi uma aula de grande nervosismo e ansiedade pela grande responsabilidade. O estágio é uma aprendizagem e uma experiência. A professora cooperante foi um grande suporte, partilhou estratégias e experiências da sua prática, e com a sua ajuda foi possível realizar a prática educativa de forma consciente e reflexiva em todas as aulas lecionadas.

Segundo Roldão,

(...) a formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas- científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidade, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora – que se configura como “prático”. (2008, p. 176)

O principal aspeto melhorado nas planificações iniciais, foi o tempo de aula disponibilizado aos alunos para a realização de determinados exercícios.

Foi possível planificar e realizar as planificações nos 45 minutos de aula lecionados pela professora estagiária e estipulados no início do ano letivo. Nas aulas de avaliação oral, os últimos minutos de aula eram disponibilizados à professora estagiária para que pudesse aplicar a planificação de aula. Contudo, pela escassez do tempo, só eram realizados um ou dois exercícios. A planificação, os exercícios e as metodologias utilizadas foram sempre em concordância com a professora cooperante.

Desenvolver um estudo profissional traz uma maior exigência ao processo e é necessário participarmos na ação para que possamos tirar as nossas próprias conclusões. O estágio profissional possibilita observar e aprender com a própria prática. É importante que o professor consiga lidar com as críticas que podem existir na análise e com a observação do seu trabalho.

### 3. A avaliação nas práticas letivas

(...) a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (Libâneo, 1994, p. 195)

No sistema de avaliação atual, a avaliação dos alunos é realizada através de um teste. É necessário existir uma maior autonomia e participação por parte dos alunos, com um pensamento crítico e responsável, e esta capacidade deve ser aceita pelos professores e não vista como uma falta de respeito seguida de uma penalização. Para que tal aconteça, não nos devemos focar somente num tipo de atividade.

As diferentes formas de avaliar, os critérios de avaliação e a forma como se idealizam os testes, são sempre questões que suscitam discussões e em que as opiniões são bastante discordantes. O professor tem autonomia para decidir e organizar os conteúdos abordados.

No ensino atual, a tendência é para que todos os alunos sejam ensinados da mesma forma. A justificação para este método, é a facilidade, a prática e a menor ocupação do tempo por parte dos professores. O fato destes terem pouco tempo livre, faz com que não haja uma preparação das aulas de uma forma estruturada.

Foi possível observar o desempenho musical dos alunos, relativamente aos momentos de avaliação, através da avaliação sumativa – testes escritos e orais, e da avaliação continua em todas as aulas. Em todos os períodos foram realizados, pelas turmas do 1º grau e do 7º grau, um teste escrito e uma avaliação oral.

Os testes escritos na turma do 1º grau eram constituídos por ditados rítmicos, ditados de sons, ditados melódicos, identificação de acordes, ditados de acordes e pela identificação auditiva de escalas. Na turma de 7º grau eram constituídos por exercícios rítmicos com mudanças de compasso e com notas dadas com o recurso a gravações, ditados dodecafónicos, ditados polifónicos, identificação auditiva de intervalos e de acordes, construção de organizações sonoras (modos), construção de acordes e identificação de cadências. Os testes orais da turma de 1º grau foram baseados em exercícios do livro adotado nas aulas, e os testes da turma de 7º grau, contemplaram um vasto repertório e épocas do período da história da música.

As turmas são constituídas por poucos alunos e, na grande maioria, as avaliações foram efetuadas e terminadas numa só aula, excetuando um teste escrito, realizado à turma do 7º grau, que foi finalizado na aula seguinte.

Embora o resultado das duas turmas seja bastante positivo, os alunos não ficavam sempre satisfeitos com as suas classificações, e comparavam consecutivamente as notas uns com os outros, que acontecia com maior frequência nas avaliações orais.

Segundo Libâneo a avaliação é vista como:

[u]ma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar. (1994, p. 195)

#### 4. *Uma didática com pedagogia*

Reconhecer que a educação é ideológica; respeito ao saber dos educandos; disponibilidade para o diálogo; alegria e esperança; comprometimento; a convicção que a mudança é possível; criticidade; aceitação do novo; risco; liberdade e autoridade; rejeição de qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; consciência do inacabamento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. (Freire, 2002, p. 79 - 83)

A didática não é apenas o ato de ensinar, em definição, é uma disciplina teórico-prática, multidisciplinar, integradora de saberes, interpretativa e exploratória com o objetivo de promover um ensino analítico e reflexivo. A didática não é só uma questão prática, envolve estratégias de ação e a dimensão ética e moral do ensino. É uma disciplina que estuda o processo de ensino contínuo, em que os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas se relacionam entre si e formam condições para uma boa aprendizagem (Libâneo, 2002). Segundo Nóvoa, “[a] escola não deve confundir-se com a vida, deve sim preparar a vida, o que é bem diferente. A escola não deve funcionar como uma democracia, deve sim preparar para a democracia, o que é bem diferente” (Nóvoa, 2011, p. 9).

Ainda existe uma visão de senso comum de que a didática corresponde à prática de ensino e que o campo pedagógico pertence à parte metodológica. Outra ideologia relativamente à didática, é que todo o seu conteúdo significaria uma só disciplina designada Prática de Ensino.

Segundo Nóvoa, no século XX existiram duas realidades que se tornaram obrigatórias de reflexão e intervenção na educação. Por um lado, a diversidade que permitiu que existisse uma maior prática de inclusão social e de integração escolar e por outro lado, as novas tecnologias que têm revolucionado o dia a dia nas escolas. Os professores reapareceram no início do século XXI como elemento insubstituível na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento de processos que respondam aos desafios de diversidade e métodos apropriados á utilização das novas tecnologias (2007).

Os professores reconhecem nas crianças uma capacidade que o filósofo Michael Polanyi designa de “conhecimento tácito”, um conhecimento espontâneo, intuitivo e experimental. É um conhecimento quotidiano. O professor tem de ser curioso para tentar perceber o porquê de as crianças pensarem de uma determinada forma e acharem determinadas coisas. Deve esforçar-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu

conhecimento na ação com o saber escolar (Schon, 1992, p. 82). Este, deve transmitir os conhecimentos que possui aos alunos de uma forma fácil, para que percebam. É importante que crie, desde o início, uma relação positiva com os alunos, permitindo o diálogo, e preocupando-se com as diferenças entre cada um. Segundo Alarcão, “a finalidade do ensino da didática aparece associada à preparação do futuro professor para a sua atuação pedagógica a iniciar-se, geralmente, através do estágio pedagógico” (Alarcão, 2003, cit in Maia, Scheibel, & Urban, 2009, p. 18).

Segundo Nóvoa, a pedagogia não existe apenas num lugar, mas sim na tensão entre duas margens. Atualmente, na pedagogia, culpabilizamos o passado para justificar os erros da nossa educação no presente. Um dos problemas do nosso país é que nunca tivemos uma escola suficientemente capaz de progredir e de se desenvolver, porque para isso é necessário existir um bom nível (2011, p. 2). O autor afirma que “[s]ó a pedagogia - uma pedagogia nas mãos dos professores conseguirá reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens” (Nóvoa, 2011, p. 5).

A escola sem os profissionais *ideais* não é suficiente para a aprendizagem, e nos dias que correm é necessário muito mais do que isso. A burocracia tem-se apoderado das instituições e dos professores, asfixiando a vida pedagógica e passando por cima de tudo. Segundo Nóvoa, para que a escola possa recentrar-se relativamente às suas crenças é fundamental que a sociedade esteja mais presente na educação das crianças (2011).

O processo de reflexão na ação como Tolstói o descreve, pode ser desenvolvido numa série de momentos na prática de ensino. Num primeiro momento, o professor fica surpreendido pelo que o aluno faz, de seguida reflete sobre a atitude do aluno e pensa no porquê de ter acontecido e reformula o problema de forma a que o aluno o compreenda e se sinta bem. Por fim, experimenta uma nova hipótese. No final da aula o professor pensa no que aconteceu e no seu resultado, e depois reflete sobre isso mesmo (Schon, 1992).

Segundo Pimenta, existem alguns passos que constituem a entidade de um professor, tais como, o significado social da profissão, a discussão do conhecimento subdividido com a informação, análise, classificação e contextualização da informação, inteligência, sabedoria e consciência e, por fim, o conhecimento da realidade com olhar de futuro professor e não como aluno (1999). Como refere Teixeira:

Ressignificar a identidade do professor (é) entender que a sua identidade é uma só, constituída pela identidade pessoal e pela identidade profissional. Esta união é indissociável, e desta indissociabilidade surge a identidade do professor, pois

conforme mencionado, o professor é uma pessoa e uma parte importante dessa pessoa é o professor. (2006, p. 7)

Há vários tipos de professores no ensino. Os mais tradicionais limitam-se a transmitir a matéria que está descrita no manual escolar, sendo o método de ensino sempre o mesmo, independentemente das turmas, das características individuais de cada aluno bem como das suas capacidades intelectuais. Nesta metodologia de ensino, o aluno limita-se a decorar a matéria para o teste e após o momento de avaliação, todos os conteúdos apreendidos tendem a ser esquecidos (Libâneo, 2002). Uma aprendizagem de qualidade deve ser aquela em que o aluno desenvolve o seu próprio raciocínio e consegue relacionar os conteúdos entre si. Os professores “atualizados”, adotam métodos de ensino bastante variados, e são mais preocupados com as diferenças sociais e individuais dos seus alunos, tentando relacionar-se mais com as crianças. Este método de avaliação é mais aconselhado e cuidadoso, contudo, tende a aproximar-se do modelo tradicional de ensino pois também requer uma avaliação.

Segundo Libâneo, “[n]a perspetiva sócio construtivista o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos” (2002, p. 5). É sócio porque compreende a situação de ensino e aprendizagem como uma atividade partilhada entre professor e aluno. O aluno constrói os seus conhecimentos, os seus métodos de estudo da sua afetividade com a ajuda do professor, que é visto como um parceiro experiente na conquista do conhecimento. O papel do professor é mediar a relação entre o conhecimento que o aluno detém com os objetivos para a construção da sua própria aprendizagem. O papel do ensino é possibilitar, ao aluno, o desenvolvimento das suas próprias capacidades para que tenha autonomia, possa realizar as tarefas da aprendizagem e obter um resultado.

A formação de professores deve ser baseada na investigação, nas culturas colaborativas, no trabalho em equipa e no acompanhamento. Nos anos de transição em que se passa de aluno para professor, é de extrema importância consolidar as bases de uma formação lógica de acompanhamento de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (Nóvoa, 2007).

Segundo António Nóvoa é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais da profissão. “Ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (Nóvoa, 2009, p. 6). A formação deve contribuir para que os novos professores façam uma reflexão e autorreflexão,

essenciais na profissão e que não se esgotem em matrizes científicas ou pedagógicas a partir de referências pessoais.

Segundo o autor o *bom professor* define-se em cinco facetas: o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social (Nóvoa, 2009, p. 7). O *bom profissional* será aquele que:

(...) compreendendo a impureza da prática educativa se embrenha nela e sobre ela constrói um conhecimento caleidoscópico, resistindo criticamente ao que a torna irracional e injusta e inventando formas, muitas vezes subversivas, de a tornar mais racional e justa. Resistir e agir estrategicamente e, em poucas palavras, um modo de viver com esperança num mundo de muita desesperança, próprio de quem não se conforma com esse “estado de coisas. (Vieira, 2004, p. 2)



## **Capítulo III – O Projeto de Investigação**



## Uma pequena introdução

(...) educar musicalmente, quer seja pensando em termos de uma formação geral ou vocacional, terá sempre um e um só objeto: a Música. A Música entendida como uma arte com todo o código que lhe é inerente e a Música entendida através dos múltiplos idiomas que percorrem a sua própria história. Em suma, a Música nas suas três vertentes fundamentais de composição, audição e performance. (Graça Mota, 2000, p.126)

O presente capítulo intitulado “A *audição harmónica* nas Práticas Letivas em Formação Musical: estratégias e atividades para o seu desenvolvimento”, tem como objeto de estudo a harmonia e a sua importância no currículo da disciplina de Formação Musical e nas práticas letivas. A escolha deste tema surgiu pelo fato de constatar que a generalidade dos alunos que frequenta o ensino especializado de música, apresenta algumas dificuldades neste.

Este ponto de vista é partilhado por alguns professores da área de Formação Musical e surgiu pelo contato da mestrandia com esta problemática, quer enquanto aluna, quer enquanto professora estagiária durante a Prática de Ensino Supervisionada. Para além das razões enumeradas, a escolha do tema de investigação baseou-se no enriquecimento pessoal da prática educativa enquanto aluna de um instrumento melódico.

O estudo apresentado compreende três partes. Na primeira parte será apresentada uma reflexão teórica sobre as abordagens conceituais no que diz respeito a elementos como a audição e à harmonia na audição. A segunda parte é constituída pela metodologia de investigação e, a terceira, pela descrição e análise dos dados e dos consequentes resultados.

Pretende realizar-se um estudo transversal dos programas de Formação Musical do Conservatório de Música de Paredes do 1º ao 8º grau, fazendo uma análise pormenorizada dos objetivos/conteúdos, das competências, da metodologia e da avaliação presente em todos os graus, para perceber se os programas estão concebidos para desenvolver competências ao nível da *audição harmónica* e quais as alternativas possíveis a esse trabalho.

Para enquadrar a minha investigação, será feita uma breve reflexão acerca do currículo, em que serão referenciados dois autores de grande influência no processo da educação. O primeiro, Jerome Bruner, com o seu livro “O processo da educação” e o segundo, Keith Swanwick, com a obra “Teoria da Estrutura em Espiral”.

Paralelamente à análise dos programas da disciplina, foram distribuídos no início prática de estágio, questionários relativos a esta temática *audição harmônica* aos alunos do 6º, 7º e do 8º grau.

De forma a enriquecer esta investigação e, simultaneamente, obter mais dados para a mesma, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a três professores com uma vasta experiência na lecionação da disciplina de Formação Musical. Interessamos, por isso, perceber através das suas práticas e da sua experiência enquanto docentes, qual a opinião que têm acerca do trabalho harmónico realizado na disciplina, que importância lhe é dado e de que forma é que este influencia o percurso dos alunos.

O conhecimento e a apreensão de diferentes experiências, reflexões e práticas profissionais são fundamentais para a realização do meu estudo.

## **1. Um olhar teórico possível**

### **1.1. O ouvido (definição e características)**

O ouvido é capaz de captar sons com frequências entre os 16 Hz a 20000Hz e de ouvir sons com diferentes intensidades. Como refere Luis Henrique o "(...) nosso ouvido é transdutor e pode ser visto de certo modo como uma espécie de microfone, no sentido em que também transforma vibrações mecânicas em sinais elétricos" (2002, p. 810).

Sendo o órgão responsável pela audição, o ouvido divide-se em três partes: o ouvido externo, o ouvido médio e o ouvido interno.

O ouvido externo é constituído pelo pavilhão e pelo meato (canal) auditivo externo. O pavilhão ou orelha é uma cartilagem, sendo a parte mais visível do aparelho auditivo. A parte central do pavilhão é constituída pela concha que afunila e liga à abertura do canal auditivo externo, que tem como função a transmissão, amplificação e proteção do ouvido (Henrique, 2002).

O ouvido médio, conhecido por caixa do tímpano, é uma cavidade óssea que contém ar e que está separada do ouvido externo pela membrana do tímpano, onde se situam os ossos mais pequenos do aparelho auditivo, nomeadamente, o martelo, a bigorna e o estribo (Henrique, 2002). Tem como função a transmissão do som, e a transformação das vibrações da onda sonora em estímulos mecânicos detetados por recetores ao nível do ouvido interno. Citando o autor, "[o] ouvido médio comunica com

o ouvido interno através de duas aberturas, a janela oval e a janela redonda, ambas tapadas por membranas” (Henrique, 2002, p. 811).

O ouvido interno é extremamente frágil e encontra-se alojado numa cavidade óssea escavada no pétreo, designado de labirinto ósseo. A complexidade da estrutura do labirinto ósseo deve-se a evitar as ressonâncias de uma determinada frequência que poderiam destruir o ouvido interno (Henrique, 2002). O ouvido interno é constituído por dois labirintos, um ósseo e um membranoso, a cóclea que “emite para o cérebro uma ligação, o nervo acústico, que transmite os impulsos nervosos que são decodificados no córtex auditivo”(p. 811). No ouvido interno encontram-se os órgãos de equilíbrio e orientação (Henrique, 2002, p. 811).

## 1.2. A harmonia na audição

A palavra harmonia é utilizada de duas formas, quando nos referimos às notas que constituem um acorde e quando descrevemos a progressão dos mesmos numa composição (Bennett, 1982). Como afirmam Kostka & Payne, “[h]armony is the sound that results when two or more pitch classes are performed simultaneously. It is the vertical aspect of music, produced by the combination of the components of the horizontal aspect” (1989, p. ix).

Schoenberg define harmonia como a “ensenanza de los sonidos simultáneos (acordes) y de sus posibilidades de encadenamiento, teniendo en cuenta sus valores arquitectónicos, melódicos y rítmicos, y sus relaciones de equilibrio” (1974, p. 7).

Para Morris and Ferguson (1931), o desenvolvimento harmónico deve estar relacionado com a audição porque ambas se complementam. Para os autores:

[i]f you want to develop your sense of harmony, train your ear; if you want to improve your power of hearing, study harmony and counterpoint - only in the right way. They must be studied as sound, not as mathematical equations. It will soon be found that single inward faculty is involved both in aural and harmonic training. (cit in Karpinski, p. iii)

Como se pode observar em Rogers (1984), apesar de concordar que a harmonia e a audição se complementam, considera os exercícios harmónicos complexos, “[n]o job in ear training is more difficult than taking harmonic dictation” (cit in Karpinski, p. 120).

Gary Karpinski concorda com a afirmação do autor supramencionado, contudo, considera que há formas ou estratégias que podem tornar este trabalho mais acessível para os alunos, como por exemplo, a utilização da voz e a improvisação

“[t]here are various ways to approach harmonic listening with the goal of improving success at harmonic dictation while improving sensitivity to harmony and voice leading in general” (2000, p. 118).

Segundo Friedmann “[e]ar training exercises dealing with tonal music - singing, dictation, improvisation - are at least implicitly connected with the structures of tonality through the labeling devices and mechanisms for linguistic understanding generated by the theories of tonal music” (1990, p. xxi). Para que se entenda uma estrutura musical é necessário:

(...) [t]o perceive such a musical structure one must first segment it from its surroundings in the musical continuity, so that it becomes a unit with sufficient internal integrity to be independently scrutinized, and then identify characteristics that can later be used to liken or contrast the unit to others. (p. xxii)

Para o autor é importante aquando a audição de uma obra que se identifiquem os diferentes elementos como: graus, o arpejo, a dominante e tónica:

(...) the immediate perception by the theories of a tonic pitch allows the listener to define the scale degrees of the high and low points of the melody, and to hear the arpeggiation of the tonic triad in the first three bars and the harmonic progression of dominant to tonic underlying. (1990, p. xxi)

Ainda a este respeito Friedmann, refere que:

(...) [t]o describe , understand, and reproduce the music of the tonal period, musicians must be able to manipulate the major and minor scales as the basis of melodic lines, and the triad as the archetypical harmonic unit. In perceiving the integration of simultaneous lines, the polarity of consonance and dissonance is a critical structuring concept. (1990, p. 38)

Refere que para um currículo ser funcional deve ser constituído por vários conteúdos, nomeadamente pela teoria, ditados, improvisação, audição, leitura, como citado:

(...) as part of a larger curriculum in dictation, sight singing, theory, harmony, and keyboard skills-as part of the broadest kind of integrated musical training, in which music listening, reading, improvising, and thinking are connected-listeners learn to think rapidly, efficiently, and instinctively about harmonic potential and voice leading above supporting bass lines. (Karpinski, 2000, p. 127)

Considera que se durante o percurso musical os acordes forem trabalhados regularmente essa escuta torna-se familiar.

Over time, individual chords, harmonic groups—indeed, many musical figures-drop out of the class of stimuli that require intellectual scrutiny in order to be perceived and

take a place in a personal pantheon of essentially instantaneously recognizable entities. (Karpinski, 2000, p. 119)

Trubitt and Hines consideram que uma melodia não é só constituída pela linha melódica: “in addition to the melodic lines themselves, there is the interest of the harmonic intervals, the interaction of the rhythm of the two parts, and the harmonic background” (1979, p. 107).

Os mesmos autores consideram que a audição depende ou deve ter em conta dois fatores,

(...) the harmonic intervals formed by the parts, and the motion of each separate part...Sing each part melodically. If you cannot hear the parts separately it will be impossible to hear them together. Fuse the two parts in the same manner that harmonic intervals and chords have been fused. (cit in Karpinski, 2000, p. 70)

Para ambos, é importante ouvir e distinguir os intervalos, harmonicamente ou melodicamente, ouvir o todo e não somente as partes, para que se consiga analisar e perceber os constituintes - intervalos harmónicos e acordes.

Os autores afirmam que não é possível ouvir em simultâneo duas linhas melódicas,

(...) the potentially enormous complexity of part music must be coupled with some regard for human limitations; our attention cannot be directed simultaneously to melody A, melody B, the harmonic intervals resulting, and the implied harmonic background – not to mention the variety of rhythmic relationships between the parts. (cit in Karpinski, p. 108)

Rothgeb refere que através do *baixo* podem ser apresentados os acordes de uma música tonal,

(...) provides an optimal connecting link between the world of pure voice leading...and the study of tonal music in all of its dimensions...Through figured bass, the student can be introduced to the sound and behavior of the basic chords of tonal music. (cit in Karpinski, p. 147)

Para a autora Macedo, “o acorde é o elemento essencial à harmonia. E formado por uma simultaneidade de sons que conservam o caráter físico, sensorial (...) [o] elemento característico da harmonia é a síntese (...) A harmonia deve encontrar um apoio sólido uma educação sensorial auditiva, tornada concreta por meio de um material auditivo apropriado” (1999, p. 10). A autora considera que entre os músicos mais avançados há a possibilidade de existir um quarto aspeto do acorde designado por intuição, nomeadamente, quando nos referimos ao encadeamento de acordes, na harmonia e na composição (Macedo, 1999).

Gary Karpinski (2000) aborda nas suas obras as várias competências envolvidas na audição, leitura e execução, e afirma que a música existe fundamentalmente para o domínio auditivo. O autor defende que “[i]t is important that musicians develop musical listening skills” e que “training in music listening should be considered a central part of musical development” (Karpinski, 2000, p. 6).

Gordon refere que, “som em si mesmo não é música. O som só se converte em música através da audição, quando, como com a linguagem, os sons são traduzidos na nossa mente, para lhes ser conferido um significado” (Gordon, 2000, p. 18).

Para este, a *audição* significa a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente. Refere que audiamos “(...) quando assimilamos e compreendemos a música que podemos ou não ter ouvido, mas que lemos em notação, compomos ou improvisamos. Mas só audiamos realmente um som depois de o termos auditivamente percebido” (2000, p. 16). Segundo o autor “[a] audição é a base da aptidão musical e também do desempenho na música, ela torna-se necessariamente o fundamento da teoria da aprendizagem musical” (Gordon, 2000, p. 17).

Segundo Caspurro, “audição interior, *thinking in sound*, *apreensão*” são alguns dos exemplos que traduzem uma urgência dos pedagogos em destacar o processo de interiorização de vocabulário sonoro exigido pela compreensão intrínseca da música, sobretudo nas fases que precedem a leitura, a escrita e a teorização musical (Caspurro, 2006).

Em confrontação às expressões como *thinking in sound* ou *audição interior* frequentemente utilizada por Tobias Matthay, Jaques-Dalcroze, Willems, Kodály, Gieseking & Leimer, Carl Orff, (cit in Caspurro, 2006) entre outros, a intencionalidade terminológica de Gordon vai mais longe. Para o autor pode existir audição interior através dos processos de imitação, memorização mecânica, sem que haja compreensão musical. O autor exemplifica através do cantar interiormente uma melodia que se memorizou sem se compreender a relação entre cada altura sonora, a sua função e contexto harmónico (Caspurro, 2006).

Para Caspurro, “(...) audiar a sintaxe tonal é um processo de ouvir o que pode não estar explícito pela melodia, mas cujo significado é determinante para a sua compreensão contextual no discurso” (2006, p. 61).

O canto, o movimento corporal, a atividade de escuta sonora, a improvisação, são alguns exemplos de como a música pode e deve ser assimilada antes da leitura e da escrita musical (Caspurro, 2006).

Susana Porto concorda com a afirmação da autora supramencionada e considera que a utilização do movimento corporal é um aspeto abordado por Jos Wuytack que “defende a preparação de uma audição através da expressão verbal, do canto, da percussão corporal/instrumental e do movimento corporal, permitindo assim a percepção de temas e estrutura de obras” (Porto, 2018, p. 90).

A percepção auditiva, para Pedroso é indispensável na atividade musical, quer para o compositor, quer para o intérprete, quer ainda para o ouvinte crítico. Contudo, essa capacidade tem que ser trabalhada e desenvolvida, pelo que o treino auditivo está presente na educação formal de um músico (Pedroso, 2003).

A educação musical deve basear-se na especificidade da própria experiência musical, em “acontecimentos” musicais de um tipo ou de outro. Embora existam ideias relevantes na literatura sociológica, etnomusicológica entre outras, a interação entre a mente e a música é o centro do compromisso musical, da educação musical (Swanwick, 2000).

Segundo Dalcroze a combinação de “eurhythmics, solfège, and a improvisation”, também são essenciais para complementar a formação do músico. Para autor o ideal é quando todos os elementos se misturam, e surge uma educação dessa emoção musical, uma sensibilidade para a função harmónica e improvisação, habilidades que se aplicam aos músicos performances. A abordagem do autor à educação auditiva baseia-se em exercícios e jogos projetados para desenvolver a “facilidade” na função auditiva e no contexto harmónico. Como são um conjunto de ferramentas, podem ser incorporadas sem uma lógica ou sequência a nível de graus de pensamento, podendo ser utilizados como exemplos teóricos ou auditivos/sensoriais. A audição musical é uma das principais competências a serem desenvolvidas no âmbito da disciplina de Formação Musical. Vários autores como, Jaques - Dalcroze, Willems, Kodály, Orff, consideram que o conceito de audição interior põe em destaque um problema essencial na aprendizagem da música que é a compreensão do fenómeno sonoro. Segundo estes pedagogos, mais do que fazer música importa a forma como é apreendida ou assimilada pelo sujeito (Ristow, Thomsen & Urista, 2014). A música “(...) foi dada aos seres humanos para que tivessem contato com a harmonia, cujos movimentos são semelhantes às revoluções da alma” (Rocha, 2007, p. 33).

## 2. O Currículo e a Educação em Espiral

Se observarmos a legislação em vigor, para o ensino especializado de música, sobre a conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo, nomeadamente, o Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de Julho, podemos identificar quatro aspetos fundamentais para a minha investigação, a saber: a autonomia curricular, o planeamento curricular, as ofertas educativas dos ensinos básico e secundário e a matriz curricular.

Com este decreto foi reestabelecido o currículo dos ensinos básico e secundário, em que os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, foram idealizadas de forma a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes para alcançar as competências previstas no perfil dos alunos. Este confere autonomia curricular às escolas, nomeadamente, na gestão flexível das matrizes curriculares e das ofertas educativas, podendo ser adequado a cada escola. Está estabelecido no artigo 10º do capítulo II do Decreto - Lei que, “[o]s domínios de autonomia curricular (DAC) constituem uma opção curricular de trabalho interdisciplinar e ou articulação curricular, cuja planificação deve identificar as disciplinas envolvidas e a forma de organização”.

Relativamente às ofertas educativas e formativas o referido decreto aplica-se aos:

(...) ensinos básico e secundário, no âmbito da escolaridade obrigatória, ministrada em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, incluindo escolas profissionais, públicas e privadas, doravante designados por escolas” e que “(...) aplica-se com as necessárias adaptações, ao ensino à distância, bem como ao ensino individual e doméstico. (art.º 2 Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de Julho)

As ofertas educativas do ensino básico “visam assegurar aos alunos uma formação geral comum, proporcionando-lhes o desenvolvimento das aprendizagens necessárias ao prosseguimento de estudos de nível secundário” enquanto que as ofertas educativas e formativas do ensino secundário:

(...) visam proporcionar aos alunos uma formação e aprendizagens diversificadas, de acordo com os seus interesses reconhecendo que todos têm a capacidade e podem optar por qualquer oferta educativa e formativa disponível, com vista ao prosseguimento de estudos e ou à inserção no mercado do trabalho. (art.º7)

O planeamento curricular “é suportado pelo conhecimento específico da comunidade em que a escola se insere, tendo como finalidade a adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo da escola e às características dos alunos” (Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de Julho).

Quanto às matrizes curriculares base dos currículos do ensino básico e secundário:

integra planos curriculares, que apresentam o conjunto de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas e unidades de formação de curta duração, a lecionar por ano de escolaridade, ciclo e nível de ensino ou formação (...). (art.º 11 Decreto-Lei nº 55/18, de 6 de julho)

Existem vários autores de grande importância e que contemplam os currículos com as suas abordagens. Neste trabalho recorreu-se ao pensamento de Jerome Bruner e Keith Swanwick, dois exemplos para os quais a educação é uma prioridade e o princípio de toda a aprendizagem. A abordagem destes dois autores ao currículo é muito interessante e ainda bastante atual sobre os nossos sistemas de ensino.

Apesar de concordarmos com as suas conceções, existe no ensino especializado da música, um olhar muito utópico no que se refere às aprendizagens e metodologias utilizadas. As conceções destes dois autores mostram-nos o quão atuais são os seus pensamentos e indicam-nos duas formas de pensar na educação e de tornar o currículo interessante e direcionado às crianças.

## 2.1. Dois autores de referência

### 2.1.1. Jerome Bruner

Bruner, acredita ser possível ensinar qualquer argumento a qualquer criança em qualquer idade ou estágio do seu desenvolvimento:

(...) qualquer matéria pode ser ensinada corretamente a qualquer criança- então o currículo deve ser elaborado à volta dos grandes problemas, princípios e valores, que a sociedade considera dignos de continua preocupação, por parte dos seus membros. (Bruner, 1977, p. 65)

O autor considera que se respeitarmos os pensamentos de uma criança, se conseguirmos tornar o pensamento e se lhes traduzirmos o material de forma coerente tornando-o interessante e desafiador, é possível apresentar-lhes desde muito cedo, as noções e métodos que a tornarão culta (Bruner, 1977). Para o autor uma boa aprendizagem acontece se for realizada em grupo e se existir uma relação mútua e de entreajuda entre professor - aluno:

(...) parte da aprendizagem depende da necessidade de conseguir uma atenção conjunta, se realizar experiências também conjuntas, de apreciar a relação social entre aluno e tutor, e de criar mundos, possíveis em que determinadas proposições possam ser verdadeiras, apropriadas ou mesmo oportunas: omitir este enquadramento funcional da aprendizagem. (Bruner, 1977, p. 15)

Na opinião de Bruner (1977), o currículo deve reconhecer a importância dos episódios da aprendizagem. Este refere que, para que a aprendizagem possa ser útil no futuro, é fundamental existirem currículos acessíveis e que “possam ser ensinados por professores vulgares a alunos vulgares” (p. 44). O autor considera importante aprender através do que se conhece e que “a aprendizagem de princípios gerais e fundamentais assegura que a perda de memória não represente uma perda total, e aquilo que resta nos permita reconstruir os pormenores sempre que necessário” (1977, pp. 45 - 46).

Como afirma existem muitos currículos estruturados com uma ideia condutora, contudo, a maneira como são executados dificulta e altera as suas origens. É de grande importância investigar-se adequadamente os currículos e proporem-se alterações necessárias a que este se torne acessível e prático (Bruner, 1977).

O “Currículo em Espiral” é considerado pelo autor um currículo que aborda o conhecimento com o objetivo de o tornar acessível “àquele que aprende a resolver problemas com modos de pensar que já possui ou poderá vir a conjugar, combinando maneiras de pensar naturais que antes não associara” (Bruner, 1977, p. 11).

### 2.1.2. Keith Swanwick

Para Swanwick a música interage através da inteligência. É importante identificar os elementos que constituem a mente musical para que se possa abordar o mundo através da música (1988).

Este refere que “[l]a estructura musical es simplemente la efectividad con que un gesto expresivo es relacionado auditivamente con outro; esto se aplica tanto a un solo de jazz improvisado como al movimiento de una sinfonia” (1988, p. 36).

O autor considera que a finalidade do currículo musical, não é só a transmissão de valores, mas sim a rutura com os “mundos restringidos de la realidade culturalmente definida” e a promoção de uma “crítica imaginativa”, através da análise de diversos métodos. Afirma que, o currículo deve estar atento às análises dos processos musicais e que “[e]sta actitud de trascendencia cultural y de autotrascendencia se puede iniciar y apoyar em cualquier nivel de edad y de madurez” (Swanwick, 1988, p. 130).

Para este, a concretização de um currículo musical é agrupar “series sonoras” numa sequência progressiva, unida a diferentes culturas musicais, com impacto sonoro, expressivo e estrutural. Estas “series sonoras” constituídas por “intervalos, escalas, ragas, acordes, sistemas dodecafónicos, ostinatos, efectos ‘pedal’ e roncones”, devem ser exploradas e transformadas entre diferentes culturas dependendo da composição, audição e interpretação (Swanwick & Taylor, 1982, cit in Swanwick, 1988).

Swanwick, considera que por vezes pode ser difícil abordar na sala de aula o tema “estrutura” e que este depende de certas repetições e contrastes. Para o autor, o jogo deveria estar presente em todas as etapas e fases da aprendizagem (1988).

Este refere que é necessário existir um equilíbrio entre a imaginação e a imitação na educação, “[l]os educadores preocupados por el desarrollo de la mente deben evitar lo puramente imaginativo y lo exclusivamente imitativo. La experiencia artística une ambos elementos en un equilibrio dinámico” (Swanwick, 1988, p. 57).

Reputa que a base teórica é centrada:

(...) en la idea de que el juego, una característica humana fundamental, va unido intrinsecamente a toda obra artística; los primeros ejercicios, sin duda, lúdicos de la infancia se ennoblecen posteriormente em actividades como pintar cuadros, interpretar música, representar teatro y ler novelas (...). Hay sin duda un desarrollo continuado del dominio desde el placer experimentado por el niño pequeño que há aprendido a repetir un sonido vocal o a agitar un sonajero hasta la perfección de un

sitarista que aprovecha tecnicamente las posibilidades de um raga concreto.  
(Swanwick, 1988, p. 62)

Swanwick desenvolveu um esquema em espiral que designou como “[!]a espiral del desarrollo musical”. Elegeu este esquema por considerar que a educação é um processo cíclico em que recorremos sempre às nossas aprendizagens iniciais ao longo da nossa evolução musical. Este considera que a produção musical, a sensibilidade sensorial e o controlo manipulativo são relacionáveis entre si, e que o desenho em espiral, representa o pêndulo ao qual se recorre ao longo do desenvolvimento musical (Swanwick, 1988).

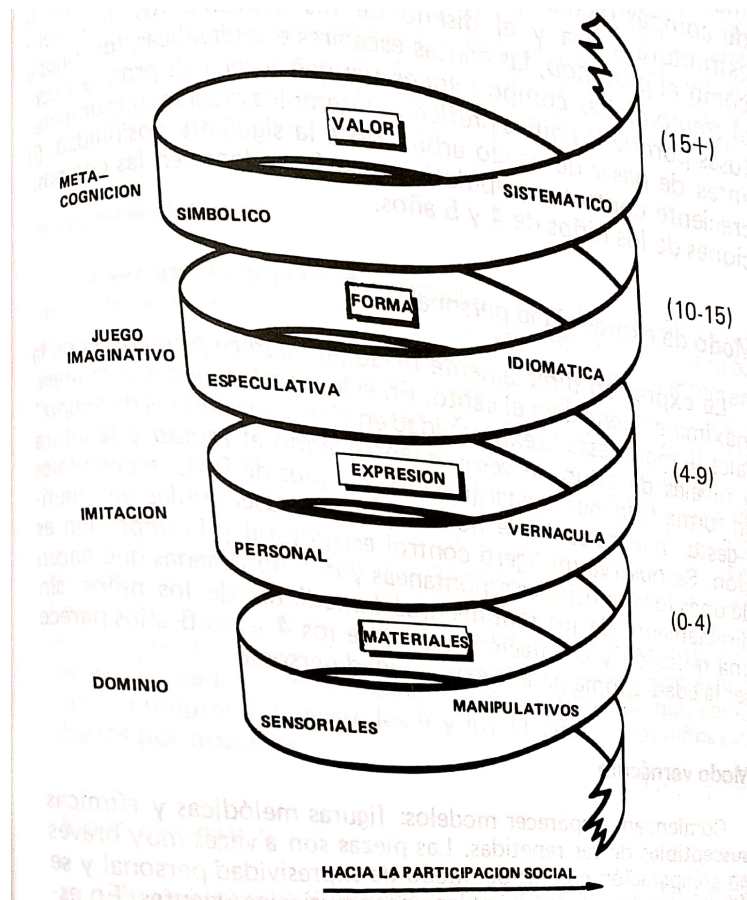


Figura 3. Espiral do desenvolvimento musical

O autor defende que todos somos seres musicais e afirma que a linguagem musical pode ser ensinada da mesma forma que a linguagem materna (Swanwick, 1988). Para este, o desenvolvimento acontece a partir de quatro modos determinados por: domínio, imitação, jogo imitativo e metacognição.

O primeiro modo apresentado, intitula-se *domínio* e é constituído pelo sensorial, que são as impressões sonoras e expressivas, e pelo manipulativo, quando as crianças se interessam pelo aspeto físico do instrumento e começam a utilizar os

recursos técnicos e o desenho disponível destes, como por exemplo, a estrutura técnica, as pautas, os trilos, os trémulos etc.

O segundo modo, *imitação*, é caracterizado pela expressividade e composto pelo modo pessoal caracterizado pela voz, instrumento que as crianças detêm desde nascença. Aqui as crianças observam o que os adultos fazem e imitem os seus gestos e movimentos, dando um pouco da sua expressão ao que fazem. O segundo modelo presente na *imitação* é o vernáculo, em que as crianças começam a produzir as suas primeiras frases musicais com figuras melódicas e rítmicas repetidas em obras pequenas, podendo criar as suas próprias melodias improvisadas.

O *jogo imitativo* é caracterizado pela forma, e os modos especulativo e idiomático fazem parte da sua constituição. O primeiro modo é onde as crianças exploram várias estruturas e várias possibilidades à procura de contrastes. O modo idiomático é quando já têm maturidade para compreender a autenticidade harmónica e instrumental, após adquirirem o controle técnico, expressivo e estrutural do seu instrumento.

A *metacognição* é caracterizada pelo seu valor e composta pelos modos simbólico e sistemático. O primeiro diz respeito à consciência do poder afetivo na música unido à reflexão sobre a experiência e a uma articulação de respostas. O modo sistemático constitui-se pela evolução musical, e a capacidade de reflexão e de raciocínio sobre a experiência musical por uma via estruturada (Swanwick, 1988).

### **3. Metodologia de investigação**

#### **3.1. Problematização do estudo**

Nos pontos anteriores foram apresentados aspetos conceituais e epistemológicos de diversos autores da pedagogia da música, no domínio da audição, com incidência no desenvolvimento da *audição harmónica*. Parte-se da hipótese de que este tipo de audição está presente no currículo da Formação Musical e que é um conceito/conteúdo essencial para a disciplina.

O tema surgiu pelo fato de constatar que os alunos de um modo geral, têm dificuldades na compreensão auditiva, em particular na *audição harmónica*. Assim com o estudo experimental que aqui se apresenta pretende-se: i) constatar através dos conteúdos e das metodologias/atividades presentes nos currículos da disciplina de Formação Musical, se o elemento harmónico está presente ii) perceber, a partir do programa da disciplina, os conteúdos em que o desenvolvimento harmónico pode ser

trabalhado de forma direta e indireta; e, por último, iii) verificar se a *audição harmónica* é considerada importante para os outros atores envolvidos, nomeadamente, docentes da disciplina e alunos e de que modo é que estes a desenvolvem no seio das suas práticas letivas.

Para a análise documental foi consultado o programa da disciplina de Formação Musical do Conservatório de Música de Paredes do 1º ao 8º grau, com enfoque especial na parte harmónica. O estudo consistiu na procura dos conteúdos, competências, metodologia/atividade e avaliação, bem como, nas diversas opiniões, críticas e experiências. As opiniões contribuíram para compreensão e para os resultados da minha investigação.

### 3.1.1. Tipo de investigação

Para a realização do nosso trabalho de investigação recorreremos à metodologia qualitativa para o tratamento e análise dos dados recolhidos através de questionários, de entrevistas e da análise documental.

### 3.1.2. Instrumentos e recolha de dados

O método escolhido para esta investigação foi o estudo de caso. O estudo de caso é definido como “termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum concentrarem-se deliberadamente no estudo de um determinado caso” (Adelma net al. 1977, citado por, Bell J., 1993, p. 23). O estudo de caso é indicado a investigadores isolados pois proporciona uma forma de estudar um aspeto de um problema em pouco tempo (Bell, 1993). No estudo de caso “(...) os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre as variáveis é estudada e o estudo é planeado metodicamente”. A informação é recolhida por um investigador e deve ser sujeita a uma seleção. Após a seleção da informação o investigador “seleciona a área a estudar e decide qual o material a apresentar no relatório final” (Bell, 1993, p. 23).

A autora considera que um estudo bem sucedido dará ao leitor “uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular” (Bell, 1993, p. 24).

Foi elaborado um questionário destinado aos alunos do ensino articulado e supletivo de Formação Musical do 6º, 7º e 8º graus do Conservatório de Música de Paredes com sete perguntas, sendo que três são de resposta fechada e quatro de

resposta aberta, procurando, deste modo, sinceridade e riqueza nas respostas relativas à questão primordial do meu estudo.

Garantindo o anonimato dos participantes, o questionário integra questões que têm em consideração: i) o perfil académico dos alunos; ii) o significado de *audição harmónica*; iii) as atividades e exercícios que contribuem para o seu desenvolvimento nas suas práticas educativas/letivas. Na primeira parte deste estudo apresenta-se o perfil académico dos alunos e as suas habilitações. A segunda parte depreende questões sobre o significado de *audição harmónica* ou *ouvido harmónico*, a presença e a importância da harmonia na Formação Musical e a *audição* normalmente utilizada na identificação de obras de cariz polifónico. No que concerne a esta segunda parte serão realizadas questões sobre os exercícios ou atividades que podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento na disciplina de Formação Musical, em que serão apresentados algumas das atividades desenvolvidas nas aulas. A última pergunta do questionário foi desenhada para perceber se os alunos compreendem as diferentes *audições* que existem - a *audição* melódico rítmica, polifónica e harmónica e de que forma pensam e consideram a *audição harmónica*.

Cumulativamente foram realizadas entrevistas semiestruturadas alusivas a esta temática, a três docentes de Formação Musical com percursos diversificados e com uma grande experiência neste campo de estudo. As entrevistas semiestruturadas organizam-se da seguinte forma: i) perfil dos entrevistados ii) habilitações académicas e anos a que exercem a profissão iii) significado de *audição harmónica* iv) exercícios ou atividades que contribuam para o seu desenvolvimento nas práticas letivas v) de que forma acham que contribui para evolução dos alunos enquanto futuros músicos vi) qual a importância dos programas de formação musical vii) de que forma é que o trabalho realizado por parte dos docentes difere dos restantes colegas de profissão.

### 3.1.3. Caracterização da Amostra

O questionário incidu sobre as turmas de 6º, 7º e 8º graus, do Conservatório de Música de Paredes. A amostra é composta por catorze discentes, 10 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos.

Aquando das realizações das entrevistas foram selecionados três docentes de Formação Musical de diferentes zonas e escolas do país. Esta escolha representa a amostra, rica e diversificada em termos de: i) percurso académico e profissional, ii) tipo

de escola onde lecionam, iii) área geográfica das escolas, iv) ciclos e objetivos de instituições de ensino e idades dos alunos.

A escolha destes intervenientes na minha investigação deveu-se às suas experiências enquanto docentes e pelas divergentes formações enquanto discentes. Esta amostra é caracterizada por três docentes que representam três gerações de professores de formação musical, que atualmente lecionam em três instituições públicas com níveis e aprendizagens distintos.

O primeiro entrevistado, designado por docente A), com 47 anos de idade, leciona a disciplina de Formação Musical há mais de 27 anos, passando por escolas como a Academia de Música de Espinho e a Escola Superior de Artes e Espetáculo do Porto. Formou-se em Formação Musical na Escola Superior de Música de Lisboa onde terminou a sua licenciatura no ano de 2000. Atualmente, dá aulas num estabelecimento de ensino privado do Alto Minho e em Viana do Castelo.

A segunda docente entrevistada, apresentada como docente B), tem 59 anos. Detém um mestrado em ciências musicais, o curso superior de piano e a licenciatura em direção coral e formação musical na Escola Superior de Música de Lisboa. Leciona há 42 anos, iniciando-se como professora na academia Luís António em Setúbal e em 1988 na academia de Amadores de Música. É professora na Escola Superior de Música de Lisboa desde 1991.

A última entrevistada do meu estudo pertence a uma geração de professores mais jovem, tem 40 anos de idade. Dá aulas no ensino particular e cooperativo, no estabelecimento de ensino onde realizei o estágio no âmbito do mestrado em ensino e onde o meu estudo foi desenvolvido. Fez a licenciatura na Escola Superior de Artes e Espetáculo em formação musical.

## 4. Análise e discussão dos dados obtidos

### 4.1. Análise do currículo do Conservatório de Música de Paredes

A escola dispõe de duas estruturas - administrativas e pedagógicas. Das estruturas pedagógicas fazem parte as interações políticas, as questões de ensino-aprendizagem e o currículo (Veiga, 2002, p. 6).

Segundo a autora,

“[o] currículo é um importante constitutivo da organização escolar”. (...) “O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. (...) A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares” (Veiga, 2002, p. 7).

Com base na análise do programa do Conservatório de Música de Paredes (em anexo) conteúdos, objetivos específicos e metodologia/atividade, já definidos, pretende verificar-se de que forma é trabalhada e apresentada a harmonia no programa e que alternativas é que são possíveis e que contribuem para o desenvolvimento do *ouvido harmónico*. Para tal, foi realizada a análise pormenorizada dos conteúdos presentes no programa em todos os graus de aprendizagem relativos à harmonia. Nesta análise dos programas, o *ouvido harmónico*, foi analisado a partir dos conteúdos e das atividades presentes no mesmo. Como afirma Bruner, o mais importante na estrutura de uma disciplina é perceber como os conteúdos se relacionam entre si estando ou não diretamente relacionados:

[a]preender a estrutura de uma disciplina é compreendê-la de um modo que permita que muitas outras coisas com ela significativamente se relacionem. Por outras palavras, conhecer uma estrutura é saber como as coisas se ligam entre si. (Bruner, 1977, p. 32)

Foram analisados os conteúdos e as atividades sobre a harmonia elencados de forma “direta” no programa da disciplina. Verificou-se, com a análise do programa, que os conteúdos são similares em todos os graus de aprendizagem e que a diferença está no grau de dificuldade dos mesmos. Considerou-se funções tonais, progressões harmónicas, acordes e cadências como conteúdos presentes no programa.

As **funções tonais** são apresentadas de forma gradual e normalmente apresentadas harmonicamente através reconhecimento auditivo dos diferentes graus da escala e desenvolvidas através audição de cadências.

As **progressões harmónicas** podem ser trabalhadas através da análise de uma obra polifónica, apresentada nos primeiros graus de aprendizagem de forma melódica com acompanhamento do piano, em que os alunos começam a aperceber-se das primeiras noções harmónicas.

Os **acordes** é uma atividade onde os alunos desenvolvem a audição harmónica naturalmente, se inculcada desde cedo. A criação de um baixo harmónico e a improvisação nos modos Maior e menor é uma boa forma de desenvolver este conteúdo.

As **cadências** são um conteúdo também introduzido desde os primeiros graus de aprendizagem e pode ser desenvolvido e apresentado de diversas formas.

Foram recolhidas as atividades consideradas fundamentais e presentes no programa em que o elemento harmónico é trabalhado e desenvolvido, tais como, os graus da escala, classificação de acordes, progressões harmónicas, construção de escalas, acordes e arpejos, entoação de melodias no modo Maior e menor, audição e escrita de excertos musicais com 2 e 3 vozes do repertório coral ou instrumental e o reconhecimento auditivo de cadências.

**Graus da escala** - Esta atividade pode ser trabalhada harmonicamente se for tocada de forma arpejada em que os alunos ouvem todas as notas constituintes de cada grau, todas com a mesma importância.

**Classificação de acordes** - É uma atividade onde os alunos desenvolvem a audição harmónica naturalmente, se inculcada desde cedo. A entoação dos acordes, a percepção do 1º, 3º e 5º graus, a improvisação sobre as notas mais graves ou sobre as restantes notas do acorde, de forma arpejada, são uma boa forma de desenvolver a *audição harmónica*. podem ser introduzidos e desenvolvidos com atividades como, identificação de acordes nos modos Maior, menor, aumentado e diminuto, entoação dos mesmos através da identificação das tríades constituintes e da entoação.

**Construção de escalas, acordes e arpejos** - Esta atividade deve ser trabalhada primeiramente pela audição das escalas em que os alunos ouvem e identificam o modo. A entoação de escalas com acompanhamento do piano ajuda-os a terem a percepção da harmonia sobre o que entoam, nestas podem ser trabalhadas melodias em modo Maior e menor após se identificarem e distinguirem os diferentes modos presentes.

**Audição e escrita de excertos musicais com 2 e 3 vozes do repertório coral ou instrumental** - Para que este exercício melódico se torne harmónico, é necessário realizar-se uma análise prévia do coral ou da obra polifónica e que se “eliminem” todas

as notas de passagem ou notas não comuns há harmonia, para que o exercício possa ser tocado em acordes o que “obriga” à realização da *audição harmónica*. O exemplo

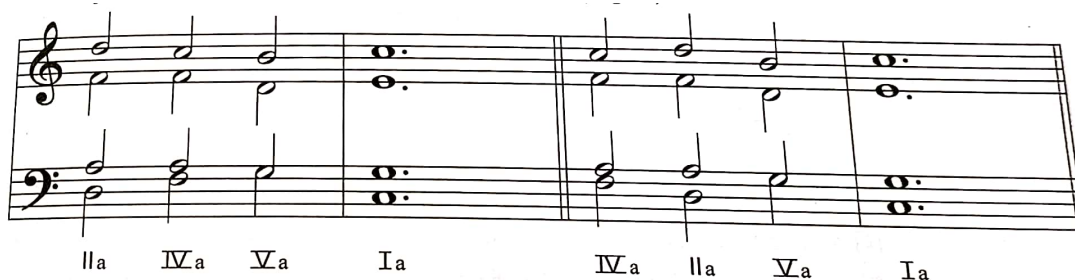


Figura 4. Exemplo polifónico nº 63 do manual “A linguagem Harmónica do Tonalismo” de Christopher Bochmann

**Reconhecimento auditivo de cadências** – esta atividade pode ser trabalhada com a audição de excertos de obras do repertório clássico ou através da audição e reconhecimento das mesmas ouvidas ao piano. o modo das obras musicais, identificação das progressões e das sequências harmónicas presentes, identificação das inversões dos graus da escala que ditam a forma cadencial e através da entoação de melodias em que se identifiquem os seus finais de frase.

A **avaliação** faz parte dos elementos da constituição do currículo e, como os restantes elementos da análise, farei uma breve contextualização acerca das avaliações, especificando as existentes no Conservatório de Música de Paredes.

A avaliação do currículo em questão divide-se em quatro parâmetros, designadamente: atitudes, técnica, avaliação sumativa e contínua. A atitudes são constituídas pelos valores da responsabilidade, da autonomia, participação, cooperação e espírito crítico. A avaliação técnica define-se pela capacidade rítmica e auditiva nas vertentes - rítmica, melódica e harmónica; a avaliação sumativa é constituída pelos testes escritos e orais; e a avaliação contínua é realizada ao longo das aulas durante todo o ano letivo. Na Portaria nº 223 - A de 3 de Agosto de 2018, a avaliação interna das aprendizagens é realizada através das modalidades formativa e sumativa que são da responsabilidade dos professores e dos órgãos de administração, coordenação e supervisão pedagógica da escola. A avaliação formativa compreende uma avaliação integrada no processo de aprendizagem, enquanto que a avaliação sumativa é considerada uma avaliação global. As avaliações gerais das disciplinas para os alunos dos cursos artísticos especializados, estão pendentes da classificação final atribuída às disciplinas com provas finais, e o

resultado final é constituído pela média obtida na avaliação sumativa do 3º período e da classificação da prova final (Decreto - Lei nº 223-A /2018, de 3 de agosto).

## 4.2. Interpretação dos dados dos Questionários

Após a recolha dos dados dos questionários preenchidos pelos alunos das turmas de Formação Musical do 6º, 7º e 8º graus do Conservatório de Música de Paredes, procedeu-se à análise dos resultados (em anexo).

### Perfil académico dos participantes

De acordo com a gráfico apresentada, grande parte dos participantes são do sexo masculino e com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos. No que concerne aos anos que estudam Formação Musical, os dados variam um pouco porque são três turmas com idades divergentes, como se pode comprovar no segundo gráfico apresentado.

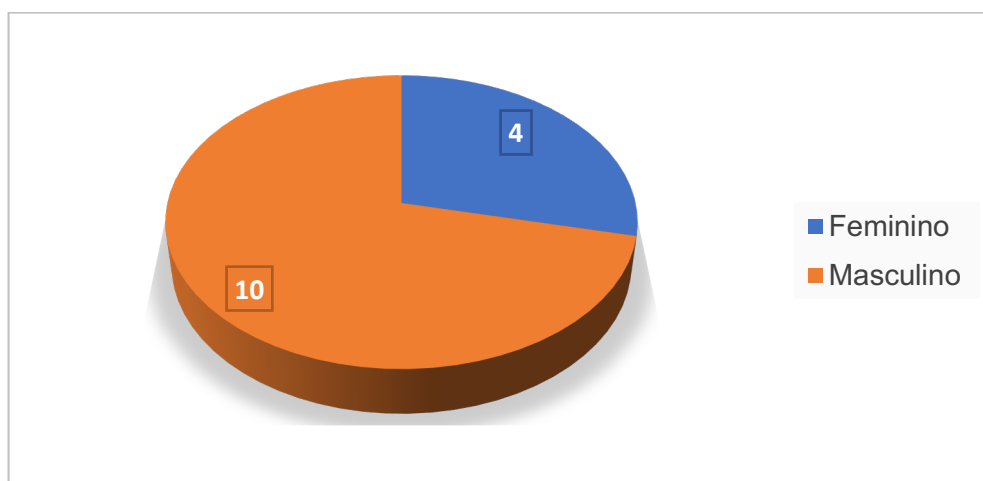


Gráfico. 1 – Sexo

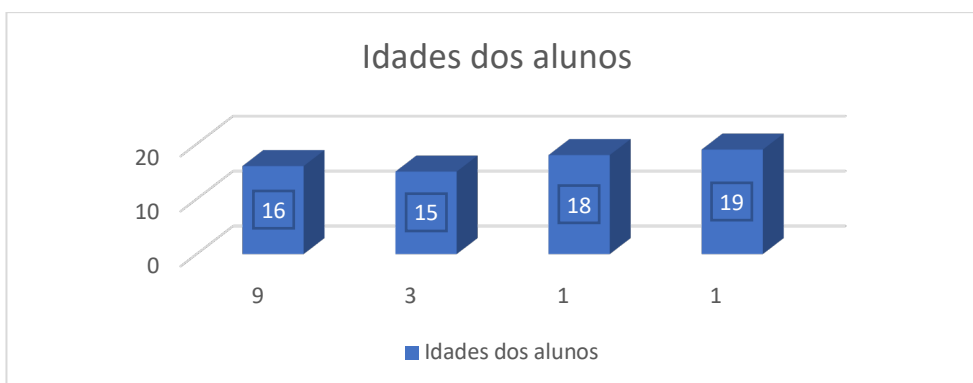


Gráfico 2 – Idades dos alunos

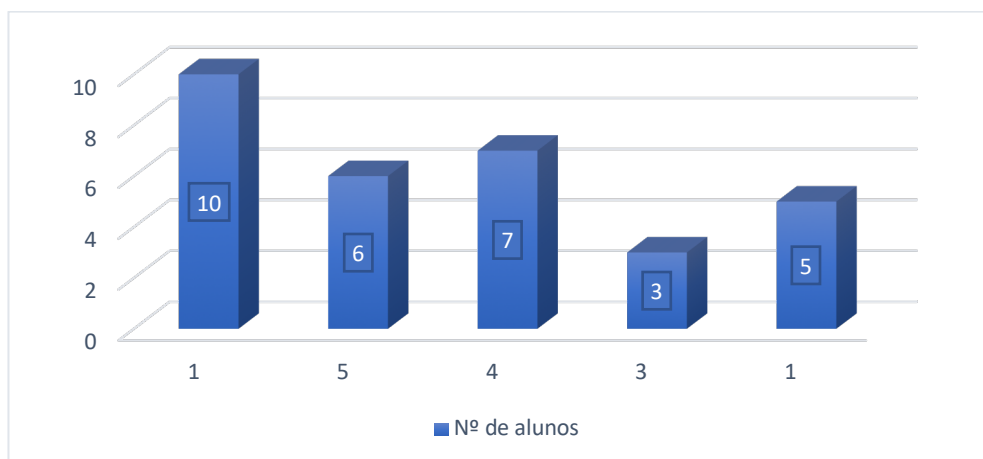


Gráfico 3 – Anos que estudam formação musical

### *O que entende por “audição harmónica” ou “ouvido harmónico”*

Sobre a primeira questão colocada aos alunos - *O que entende por audição harmónica ou ouvido harmónico* - encontramos respostas que nos indiciam as mesmas formas de pensar.

Ou seja, não há dúvidas que todos os alunos compreendem a importância desta temática e percebem o seu significado. Todos eles definem *audição harmónica* como uma capacidade de ouvir sons, acordes, melodias, obras musicais, excertos, distinguir vozes etc.

Grande parte dos alunos considera a *audição harmónica* como uma capacidade de ouvir uma melodia, um excerto melódico ou harmónico, uma obra musical e distinguir as *notas musicais*. É a capacidade de perceber tudo o que se está a *passar* na peça. Todos eles definem *audição harmónica* como parte integrante das suas aulas, definindo-a como a base e a autonomia na audição, como se pode constatar nas respostas apresentadas:

Audição harmónica ou ouvido harmónico é a capacidade que temos de ouvir uma obra por exemplo, e conseguirmos ouvir tudo o que está a acontecer. (Aluno b)

Audição harmónica significa perceber os diferentes partes de uma peça, ou seja, interpretar e perceber tudo o que se está a passar quando ouvimos uma peça. (Aluno c)

Capacidade de ouvir um excerto harmónico e perceber as diferentes harmonias realizadas. (Aluno h)

Refere-se à autonomia do nosso ouvido para identificar vários sons em simultâneo. (Aluno i)

É a audição na qual nós estamos a ouvir todos os acordes e linhas harmónicas.  
(Aluno j)

Capacidade de percepção do nosso ouvido. (Aluno i)

Remete-nos para a capacidade de reconhecer e compreender a relação de encadeamento de dois ou mais sons simultâneos. (Aluno n)

*Na tua opinião as atividades ou exercícios para a aprendizagem e desenvolvimento da “audição harmónica” são importantes para a disciplina de Formação Musical?*

À questão supramencionada, todos os alunos responderam afirmativamente. Apesar de nem todos conseguirem explicar e definir os exercícios realizados nas suas práticas letivas, que contribuem para esta forma de ouvir, todos eles dizem que este trabalho os ajuda enquanto instrumentistas considerando-o fundamental, uns porque consideram que a disciplina de formação musical é baseada neste tipo de exercícios, outros porque acham que o desenvolvimento da acuidade auditiva ajuda-os a ser mais afinados ao tocar o instrumento e porque os leva a desenvolver várias competências que os facilitam na disciplina de Formação Musical:

Na minha opinião, estes exercícios são importantes para ajudar os alunos a desenvolver as suas capacidades. (Aluno d)

Sim, sem dúvida, pois é nesta disciplina, que através de exercícios auditivos, temos o primeiro contato/necessidade de perceber a harmonia de uma certa obra, de forma a entender e defender diálogos entre vozes. (Aluno h)

Sim, porque quanto mais exercitamos o nosso ouvido, mais proveito vamos tirar futuramente, não só em formação musical, mas até níveis de afinação do nosso instrumento. (Aluno i)

Sim, porque é importante no nosso crescimento enquanto músicos sermos capazes de ouvirmos todas as harmonias e o que se passa numa obra além de apenas a linha melódica principal. (Aluno j)

Sim, temos de praticar para poder desenvolver a nossa capacidade auditiva. (Aluno k)

Sim, ajuda-nos a identificar e a distinguir as notas musicais, o que facilita a atividade de formação musical. (Aluno m)

Sim, sem dúvida. A meu ver, os exercícios para o desenvolvimento da "audição harmónica" são importante, não só a nível da disciplina de Formação Musical mas também na disciplina de Análise e Técnicas de Composição. (Aluno n)

*Costumas realizar atividades ou exercícios para a aprendizagem e desenvolvimento da audição harmónica nas aulas de formação musical? Se sim, dá exemplos dos diferentes exercícios realizados.*

Todos os alunos admitem realizar exercícios que contribuem para o desenvolvimento da *audição harmónica* nas suas práticas letivas. A maior parte dos exemplos citados por estes correspondem ao trabalho harmónico de forma indireta, ou seja, são exercícios/atividades em que a harmonia não é o elemento principal, mas que acaba por ser trabalhada/desenvolvida de uma forma inconsciente, em exercícios como intervalos, ditados de espaços/corais e melódicos, na audição de acordes, na identificação de cadências, nos ditados polifónicos, nas progressões harmónicas, como exemplificam os alunos:

Sim, exercícios de ditados de intervalos, acordes, cadências. (Aluno b)

Sim, identificamos acordes, analisamos corais, fazemos ditados de sons. (Aluno c)

Sim, como, por exemplo identificação de intervalos e acordes, ditados polifónicos e progressões harmónicas. (Aluno d)

Sim, como por exemplo os ditados de acordes, de sons, de intervalos, a audição de corais e o ditado dodecafónico. (Aluno f)

Costumo realizar auditivamente corais de Bach, ditados polifónicos, bem como exercícios de preenchimento de espaços em obras orquestrais. (Aluno h)

Sim, corais, ditados polifónicos e leituras entoadas. (Aluno m)

Sim, nas aulas de formação musical costumo realizar exercícios para o desenvolvimento da "audição harmónica", tais como: funções harmónicas, identificação auditiva de cadências, reconhecimento auditivo de percursos harmónicos/progressão, análise de motivos melódicos isolados e a sua relação com a harmonia, etc. (Aluno n)

*Para a realização de um exercício de identificação polifónica (por exemplo, um coral de J.S. Bach) recorres i) a uma audição horizontal (ouvir cada uma das vozes individualmente), ii) a uma audição vertical (ouvir as diferentes vozes de forma simultânea) ou iii) a ambas audições?*

Nesta última questão as respostas já foram mais discordantes. De uma maneira geral todos os alunos recorrem a ambas as audições (melódica e harmónica) quando realizam um ditado polifónico ou exercício de identificação auditiva com duas ou mais vozes.

Apesar da grande parte dos alunos ouvir um coral melodicamente – primeiro a voz mais aguda e depois as restantes vozes, todos eles consideram importante a *audição harmónica*, à qual recorrem aquando a análise de obras mais complexas.

Ambas as audições. (Aluno a)

Para a realização de um exercício de identificação polifónica geralmente recorro à audição horizontal e à audição vertical. (Aluno b)

Recorro mais a i), mas às vezes recorro também iii), dependendo dos corais analisados. (Aluno c)

Ambas as audições. Depende bastante da peça estudada em questão. (Aluno d)

Eu recorro a uma audição horizontal. (Aluno f)

Ambas as audições, tendo em conta a minha dificuldade em perceber todas as vozes em determinadas passagens. (Aluno h)

Quando estou a realizar um exercício tal como este, recorro essencialmente à audição horizontal, mas não ponho de parte a audição vertical pois considero tão ou mais importante. (Aluno i)

Recorro essencialmente a uma audição horizontal, sendo que por vezes, também necessito de recorrer a uma audição vertical. (Aluno j)

Recorro a uma audição horizontal normalmente e a uma audição vertical quando não tenho a certeza de determinada seção. (Aluno m)

Para a realização de um exercício de identificação polifónica, tenho por hábito recorrer a ambas as audições. A audição horizontal torna mais fácil a compreensão dos elementos melódicos apresentados, sendo mais evidente quando ouvida cada uma das vozes individualmente. A audição vertical permite-nos reconhecer o percurso harmónico da peça e, deste modo, tornar-se possível identificar funções harmónicas e cadências, por exemplo, o que nos permite também apontar diferentes elementos de cada voz.

### 4.3. Interpretação dos dados das entrevistas

Os dados recolhidos a partir das entrevistas (em anexo) aos professores de Formação Musical são apresentados de forma descritiva, como referido anteriormente. Dada a complexidade e a divergência das respostas, criaram-se diferentes categorias denominadas como principais e emergentes. Todos estes dados podem ser consultados em anexos.

As questões colocadas aos entrevistados foram: i) *sexo dos entrevistados*, ii) *idade*, iii) *habilitações académicas*, iv) *anos exercem a profissão*, v) *o que entendem por audição harmónica ou ouvido harmónico*, vi) *se realizam atividades ou exercícios para a aprendizagem e desenvolvimento da audição harmónica nas aulas de formação musical e exemplos dos diferentes exercícios realizados*, vii) *se as atividades ou exercícios para a aprendizagem e desenvolvimento da audição harmónica são importantes para a disciplina de Formação Musical no seu todo e de que forma é que a consideram importante*, viii) *de que forma é que esse trabalho ajuda os seus alunos enquanto músicos*, ix) *se os programas de formação musical de um modo geral apontam para o desenvolvimento das atividades de âmbito da audição harmónica, se sim, em quais*, x) *se acham que o que trabalham em termos harmónicos é diferente dos outros colegas de profissão ou por norma todos seguem os mesmos modelos de ensino*.

Os resultados são apresentados tendo como referência a importância, as estratégias e as atividades relacionadas com a *audição harmónica*.

#### **Importância**

Esta categoria engloba as respostas obtidas às questões: i) o significado de *audição harmónica* ou *ouvido harmónico*, ii) de que forma a realização deste trabalho irá contribuir no futuro para alunos enquanto futuros músicos e, iii) de que forma os programas de Formação Musical são desenvolvidos para o desenvolvimento da harmonia e podem ser considerados atuais.

Todos os docentes afirmam que a harmonia é fundamental e imprescindível na disciplina de Formação Musical porque é uma forma de “ouvir relações harmónicas a partir da harmonia” e deve ser inculcada desde muito cedo nas crianças porque deve ser “sentir”.

[E]u penso que (...) [o] ouvido harmónico é uma forma de ouvir (...) a partir da harmonia [e] a partir de relações harmónicas. (Docente A)

[e]u acho que essa definição pode ser muito vaga e entendida de várias formas (...) acho que o sentido mais puro da definição é quando o aluno é capaz de ouvir uma obra e compreender tudo o que está a acontecer em termos harmónicos, não é só ouvir polifonicamente mas [também] compreender todo o caminho que está a acontecer. (Docente C)

Trabalhar o ouvido harmónico, não é, trabalhar a audição harmónica, [mas sim] a partir dos conceitos da harmonia, através dos conceitos da sensação da harmonia. (Docente A)

[p]or isso, todos os alunos, devem perceber o porquê desta construção da música a partir da harmonia, a harmonia é um conceito importantíssimo. (Docente A)

Apesar de ser fundamental na disciplina, afirmam que é um conceito ainda pouco trabalhado ou evitado por alguns colegas da profissão.

[t]ento fazer um trabalho misto para atender a todas as formas de ouvir. Reconheço (...) pela experiência que eu tenho, por aquilo que eu tenho assistido, por aquilo que eu tenho visto, as pessoas têm dificuldade em abordar a questão da harmonia, porque (...) também não a trabalharam bastante, [ou] não a trabalharam bem. Eu como sou, enquanto músico, tenho bastantes conhecimentos na harmonia, considero que na parte musical os alunos devem explorar bastante ou deviam explorar bastante a parte harmónica. (Docente A)

Perceber uma “*sensação sensorial harmónica*” a partir do “*sentir*” é muito importante, consideram que se se apresentar às crianças desde muito cedo repertório erudito e se lhes for explicado como ouvir dominantes e tónicas (por exemplo) quando forem mais crescidas já têm parte da *audição harmónica* desenvolvida.

De certeza. Ajuda-os enquanto músicos, obviamente [que], enquanto músicos eles vão estar sujeitos, a vários conteúdos não só como executantes [mas também] enquanto ouvintes, vão estar sujeitos a vários conteúdos, seja do ritmo, da melodia, da forma, do timbre e da harmonia, por isso o conteúdo da harmonia é fundamental para o desenvolvimento do músico. (Docente A)

As pessoas detentoras de uma *audição harmónica* desenvolvida têm uma aprendizagem muito mais completa. Conseguem ouvir melhor e tocar melhor. Se ouvirem harmonicamente, mesmo que não toquem instrumentos harmónicos, conseguem analisar e identificar com mais facilidade e rapidez “percursos harmónicos”, por exemplo. O desenvolvimento da *audição harmónica* é fundamental desde a “iniciação musical com os mais pequenos, que devem sentir dominantes e tónicas”.

Quem tiver a audição harmónica desenvolvida ouve melhor. Quem ouvir melhor, canta melhor e toca melhor, isto é quase como uma questão de fé não é, [como] uma questão dogmática, quem ouvir melhor canta melhor e toca melhor. (Docente B)

[Por exemplo] Estou a tocar uma melodia e tenho que saber onde é que estão as tensões harmónicas e o que é que o compositor queria daquela melodia, quer dizer, no fundo que audição harmónica é que ele tinha tido para uma melodia.

Portanto, sim, é claro que o desenvolvimento da audição harmónica é fundamental na formação musical, ou na formação auditiva no ensino superior, [é] muito antes disso, na iniciação musical desde os muito pequenos, [devem] sentir dominantes e tónicas. (Docente B)

Portanto se a pessoa perceber, que se ouvir bem dominantes e tónicas que tem 80 % do trabalho feito, é percebem que é simples, que dentro de determinados períodos da história, sobretudo no classicismo, porque isto não é cronológico, [é] mais fácil ouvir provavelmente percursos harmónicos, no classicismo do que no barroco, e portanto, começaria para quem nunca fez nada, com a audição de obras simples do classicismo, ou da música tradicional portuguesa, quer dizer, qualquer “malhão malhão” tem dominantes e tónicas. (Docente B)

Um dos problemas da audição é quando nos restringimos só a ela sem a relacionarmos com o “sentir”. É ouvir uma determinada obra musical e ter sensibilidade musical para perceber as tensões, os momentos de término ou até mesmo os silêncios. É no final de uma determinada obra, conseguirmos explicar o que nos transmitiu e que sensação é que tivemos quando a ouvimos.

Pois...o problema de nos restringirmos à audição é que...ouvir harmonias, não é só ouvir! É e devia ser feito desde muito cedo com as crianças porque devia ser sentir. Sentir, há sempre uma expectativa na música erudita., o normal é a pessoa ler (entoado)- Dó, fá , sol, dó, dó, fá, sol, dó o que quer que seja,[eu] estou a cantar em solmização relativa. (Docente B)

[p]orque e não é só relacionado com o som que vibra e que é recebido na, pelas nossas orelhas e vai para o nosso órgão de audição que é o ouvido e que depois é transmitido ao cérebro, mas é mais do que isso, é um som que nos dá sensações. Portanto, aqui é, para mim, importante dizer que tem que haver uma vivência sensorial harmónica. (Docente B)

Consideram que as crianças devem aprender a “sentir” através da audição e a criar o gosto pela mesma – “sentir harmonias, sentir ouvindo e sentir fazendo”. As

crianças transmitem-nos através das suas sensações o que estão a sentir, ou estão “muito sérios” ou “muito animados”, ou se “emocionam” ou ficam muito felizes, e a audição permite-lhes ter a percepção das diferentes sensações que a música lhes transmite.

Sentir, sentir como uma percepção e não como um jogo intelectual de andar, ok, - fa la do - estou em dó maior, vai ao quarto grau. Não seria, não, sentir, sentir as harmonias, sentir ouvindo e sentir fazendo, portanto, cantando e tocando dentro de uma estrutura harmónica. (Docente B)

A ideia é mesmo que eles aprendam música e criar este gosto pela audição, pela música erudita, por obras, é uma coisa muito marcante e a mim aconteceu-me já várias vezes ao longo da minha vida, curiosamente com alunos que eram miúdos pequeninos, entre os 6, 8, vá lá 12 anos de estarem a ouvir alguma coisa que os emocionava mesmo, tu veres os olhos com lágrimas e tu perceberes, ou [ficam] muito sérios, ou muito animados, quer dizer, ter[em] reações que tu percebes que eles estão mesmo a ouvir com prazer, e [a]descobrirem que há um mundo com um repertório incrível, que às vezes se calhar eu gosto mais de Bach e o outro do lado gosta mais de Vivaldi por quem eu não tenho especial predileção, ou o outro gosta mais de Schoenberg ou de Messiaen como eu gosto, [e] há um mundo de sensações e há um mundo de obras a ouvir. (Docente B)

## **Estratégias**

Neste segundo ponto, foram inquiridas estratégias que possam ser realizadas nas aulas de formação musical e que contribuam para o desenvolvimento do *ouvido harmónico*. A esta questão os docentes consideraram que este trabalho deve ser realizado desde sempre. Afirmam que, ao pedir a uma criança para cantar acordes sem saber que são acordes, já estamos a trabalhar o conceito harmónico sem que ela se aperceba, e este exemplo, pode ser aplicado a cadências, funções tonais, encadeamentos harmónicos, etc.

(...) [s]im vários, eu acho que o trabalho do ouvido harmónico faz-se desde sempre, desde a parte sensorial à parte cognitiva, [por exemplo] quando pomos [os] alunos a cantar acordes sem lhes dizer o que é que estão a fazer [já]estamos a trabalhar a parte do conceito harmónico. (Docente A)

(...) p]ortanto, falta esta ligação da própria divisão, ritmo, melodia e harmonia, é ridículo, porque uma melodia tem ritmo obrigatoriamente e toda agente aceita isso, embora ache esta divisão [ou separação], mas também tem [existe] um ritmo harmónico se quisermos, e também tem uma harmonia, que mesmo que não esteja

a ser tocada, existe e é importante [que se reconheça] para compreender musicalmente, [é] importante para cantar afinado ou tocar afinado. (Docente B)

Os músicos devem ser detentores de várias competências, nomeadamente, leitura e audição em que desenvolvem a harmonia. Para os entrevistados, o ritmo e a melodia ainda têm uma importância diferente da harmonia e é importante que as coloquemos no mesmo patamar. A improvisação é também uma ótima estratégia para desenvolver a *audição harmónica*, quer seja sobre uma estrutura harmónica, sobre um bordão, sobre um baixo contínuo, etc. O mais importante é “motivar os alunos a aprender”.

[a]ntes disso, há que sentir harmonias e fazer muita improvisação em cima de encadeamentos harmónicos muito simples, que até pode[m] ser só num primeiro grau, pode[m] ser um bordão à ORF, [conseguir] improvisar em cima de uma harmonia, ou duas dominante-tónica, e X compassos de uma estrutura harmónica e[m] que as pessoas toquem ou cantem dentro daquela harmonia, já é desenvolver audição harmónica ou sentido harmónico. (Docente B)

(...) e depois há chamamos-lhe o improvisar que é quando uma criança consegue usar as palavras que sabe: “mãe queo um copo de água”, isto já é uma improvisação, com os materiais que ele conhece e com o objetivo. Portanto, há um sentido um significado que ele atribui aquilo que diz, e isto em música o paralelo é a mesma coisa. [c]omeça por ouvir, repetir, de preferência com prazer, com jogos, nós pomos as crianças a repetir 50 vezes a mesma coisa e estão animados, mesmo que só estejam a cantar (entoado) - sol-mi, sol-mi, estão animados que é isso que é preciso, motivá-los para aprender no fundo. (Docente B)

É importante reter que é ao “sentir”, perceber e realizar que se conseguem alcançar os objetivos desejados. Pode ser através de “percursos lógicos de uma harmonia”, da “improvisação sob encadeamentos harmónicos simples”. O “sentir” corresponde ao sensorial, aos afetos, ao que se ouve e apreende dessa mesma audição. É importante que antes de se analisarem corais se sintam o que realmente acontece em termos auditivos e harmónicos.

Sentir descansos, sentir percursos lógicos de uma harmonia, sentir que a seguir se eu tenho (entoado pelo entrevistado) I-IV-V e de repente vou para o VI- ah! Isto é uma [cadência] interrompida que os ingleses chamam de cadência enganadora, portanto é isso, é ter uma expectativa, é sentir harmonias, mais do que, trabalhar analiticamente corais de Bach, em que grau está, em que inversão, porque é uma coisa muito mental e mais difícil de sentir, [p]ortanto tem que se começar pelo básico

e secalhar um dos grandes erros da harmonia, é que, quando os alunos estudam harmonia ou desenvolvem o ouvido harmónico, já tem muito a haver com a parte cognitiva, com o pensar, o analisar, o por um acorde no estado fundamental e depois pensar qual é o grau de uma harmonia para depois saber para onde é que ele vai. (Docente B)

(...) [a]ntes disso, há que sentir harmonias e fazer muita improvisação em cima de encadeamentos harmónicos muito simples, que até pode[m] ser só num primeiro grau, pode[m] ser um bordão à ORF, [conseguir] improvisar em cima de uma harmonia, ou duas dominante-tónica, e X compassos de uma estrutura harmónica e que as pessoas toquem ou cantem dentro daquela harmonia, já é desenvolver audição harmónica ou sentido harmónico. (Docente B)

[p]ortanto é sentindo harmonias, ouvindo muitas obras, percebendo para onde é que ele vai [por exemplo] começando por obras mais simples, mas também o contrário, que é, cantar polifonicamente harmonias simples. (Docente B)

Os programas da disciplina apresentam-nos a parte mais analítica, através dos conteúdos apresentados: reconhecer cadências, trabalhar encadeamentos harmónicos, sem que se compreenda o porquê e a constituição dos mesmos. Mais uma vez, os docentes incidem sobre a importância de ouvir, ouvir obras “e grandes obras”, para que consigam identificar os conteúdos apreendidos nas mesmas e percebam o que lhes é explicado.

(...) [o]bviamente que isto nos leva também a reconhecer (...) aquilo que, nisto dos ditos programas musicais, [significa] reconhecer cadências, [que] é reconhecer os finais de frase daquilo que é um encadeamento harmónico. (Docente A)

Portanto ir, por aquilo que se sente por se sentir ao ouvir cadências e serem cadências feitas ao piano como toda a minha vida vi feito nas aulas e fiz, mas ser[em] cadências de obras e das grandes obras, quer dizer, ir para o Magnificat de Bach, ou para Missa em si menor, ou para o Requiem de Mozart, ou sei lá, para as estações de Haydn ou para, quer dizer, as sinfonias de Beethoven, podia continuar aqui horas, não é, mas deixar as crianças e os jovens perceberem que aquilo que o professor lhes está a dizer não é teoria, que aquilo é como as grandes obras da música erudita”. (Docente B)

Todas as competências “auditivas, de leitura” são fundamentais para o músico, contudo, era importante que os alunos adquirissem conhecimentos harmónicos desde cedo, da mesma forma que adquirem as competências de leitura, escrita e auditivas, pois são tão ou mais importantes que os restantes conteúdos.

São importantes para o músico. Para o músico, um músico enquanto músico, deve ter várias competências, [como por exemplo] competências auditivas, competências de leitura, e nas competências auditivas, no reconhecimento auditivo, deve reconhecer harmonicamente. (Docente A)

(...) [p]or isso, eles até para escreverem um coral a quatro vozes, como o fazem quando chegam ao oitavo grau, eles têm que ter conceitos de reconhecimento harmónico para o poder fazer, não quer dizer que não o possam fazer de outras formas mas, os conhecimentos são lhes dados as ferramentas eles têm que as ter para conseguir reconhecer a harmonia. (Docente A)

É importante realizar um trabalho que englobe vários conteúdos numa aula, de forma a que todos os alunos consigam acompanhar o ritmo de trabalho. Numa turma em que a maior parte dos alunos tem ouvido absoluto, devem-se arranjar alternativas para que as aulas não sejam só direcionadas a esses alunos. Se os alunos forem preparados para o que vão ouvir, se lhes forem incutidas as estruturas das obras, o objetivo dos exercícios, a percepção e audição dessas obras serão mais fáceis.

Para não cair excessivamente na parte harmónica eu faço um trabalho misto, tento que quando trabalho com os alunos não faça só um trabalho a tender para os ouvidos relativos ou [só] a tender pelos ouvidos absolutos. (Docente A)

É preciso mais preparação nas coisas que são estruturantes e mais simples. Portanto, ouvir muita coisa e ir percebendo (silêncio). Perceber que numa obra qualquer, o acorde que aparece mais vezes é a tónica, e a seguir é a dominante, e depois, e depois há umas coisinhas, ou uma subdominante, ou um sexto grau ou um acorde alterado, mas são em muito menor número. (Docente B)

Consideram que tudo o que “envolva polifonia” desenvolve a *audição harmónica*, como por exemplo, “progressões harmónicas, cantar a vozes, cantar em conjunto, acordes”, “audição de cadências”, apesar de na maior parte das vezes, serem exercícios em que os alunos ouvem melodicamente.

Sim, eu acho que todos os exercícios que envolvam cantar em conjunto, cantar acordes, progressões harmónicas, cantar a vozes, tudo o que envolve polifonia estará a desenvolver o ouvido harmónico, portanto, nesse caso, sim, [e]m questões mais específicas, progressões harmónicas, audição de cadências, a (...). (Docente C)

(...) [s]empre, sempre, apesar das estratégias, de ouvirmos a cadência, de pensarmos na tonalidade, de ouvirmos o que é que acontece no final e [de]

pensarmos por frases, o que, eles acabam com muita muita frequência e facilidade de fazer por vozes, fazer melodicamente. (Docente C)

Deve pensar-se em estratégias em como tornar a audição de harmonias interessante para os alunos. Explicar-lhes, por exemplo, que quando ouvem dominantes e tónicas já ouvem formas cadenciais e que ouvir intervalos interiormente, ajuda-os a identificar determinadas melodias.

(...) I-IV-V e depois deixar, pode ir para o I ou pode ir para o VI, ou pode, quer dizer é, dar a estes alunos que já são adultos, a possibilidade de perceber, que nós temos expectativas em relação às harmonias que vamos ouvir a seguir, e que se tivermos em Haydn ou Mozart maioritariamente essas expectativas se cumprem, se estivermos em Beethoven vamos ouvir finais de obras com (entoado) V-I, V-I, V-I seguidos com, V-I, V-I, V-I, tram, tram” (entoado em forma cadencial) quer dizer, percebes o que te estou a dizer. (Docente B)

(...) [a]liás o povo diz a cantar o sol e dó, não é? O que é que é o sol e dó? São as dominantes e as tónicas certo? [p]ortanto, começar pelas coisas simples, ouvindo, repetindo cantando, cantar a vozes, acordes com o que os do jazz chamam “voice liring” ou condução de vozes certa, isso é fundamental, é a pessoa saber o que é que é normal nos encadeamentos de acordes, e depois, improvisar ou cantando ou tocando em cima de estruturas harmónicas que já se dominam bem. (Docente B)

a audição interior, ouvir os intervalos na nossa cabeça, a entoar (...)

e pensava pela audição interior não é, passava muito pela audição interior e aplicá-la (...). (Docente C)

Um bom músico precisa de várias capacidades como “audição, inteligência, coração e mãos”. A aprendizagem normal de uma criança é através da imitação e repetição, ela repete o que vê apesar de não perceber o seu significado.

(...) [c]laro porque tocar não é só mexer os dedos, não é, é usar a cabeça preferencialmente, mas, Kodaly, diz que, um bom músico precisa a última é a mão, portanto de uma audição bem desenvolvida, [ou seja] da capacidade de audição bem desenvolvida, de um inteligência, do coração e só depois deve desenvolver as mãos, portanto, a ordem é, ouvimos, pensando num bebé a aprender a linguagem materna não é? Ouves, vais tentando repetir, vais ganhando até a mecânica, a técnica para poder falar e depois finalmente consegues repetir, não sabes muito bem o que estás a dizer, mas repetes, depois tudo começa a ser sentido, portanto a inteligência entra aí. (Docente B)

## Atividades

Nesta última categoria apresentada, os docentes explicitaram algumas atividades e exercícios que podem e devem ser utilizados nas aulas de Formação Musical, de forma a que estas se tornem interessantes e que desenvolvam a *audição harmónica*.

O que acontece muitas vezes na nossa educação atual, é que os professores de formação musical são “obrigados” a trabalhar com os alunos a leitura e a teoria, a pedido dos professores de instrumentos, descorando a disciplina e a finalidade da mesma. É fundamental que um aluno de ensino supletivo saiba e consiga identificar sequências harmónicas e reconhecer cadências quer sejam ao piano ou através da audição de obras musicais.

(...) um aluno que termina um curso secundário de música deve reconhecer auditivamente através de várias formas seja da parte, [ou] do reconhecimento através de sequências tocadas no piano ou até mesmo sequências harmónicas de excertos musicais, devem reconhecer uma sequência harmónica. (Docente A)

[n]um contexto harmónico (...) os meus alunos quando terminam o oitavo grau (...) conhecem sequências da harmonia (...) [são capazes de] reconhecer dominantes secundárias, [de] reconhecer sequências harmónicas dentro de qualquer tonalidade. (Docente A)

É importante criar métodos e estratégias que facilitem a aprendizagem dos alunos. Os conteúdos devem ser introduzidos de forma a que sejam compreendidos por todos os alunos de forma progressiva:

I-IV, V-I, ou I-II-V-I, o que for, mas estruturas simples em que cada aluno canta, soprano, e alto, e tenor e baixo independentemente da sua voz, está a cantar a linha do baixo e é baixo, ótimo, mas a seguir pode cantar a parte do soprano e vamos virando os acordes ao contrário consoante as vozes mais graves no baixo, mas cantam as vozes na horizontal e os acordes na vertical arpejados, em várias tonalidades, a ter um percurso que seja [por exemplo]. (Docente B)

Porque nós temos muito esta tendência: vamos reconhecer intervalos, vamos reconhecer acordes, vamos fazer coisas que já são mais difíceis do que aquele ato simples de cantar uma melodia parar e dizer: acabei na tónica ou acabei na dominante. (Docente B)

Quando se introduzem conteúdos relativos a esta audição (harmónica) desde o início da aprendizagem musical, as crianças apesar de não compreenderem o seu significado, associam-no a um jogo ou a um simbolismo e aprendem-no com maior rapidez. Se for ensinado da forma correta e acertada, quando se tornarem mais crescidos vão associar aquele jogo aos determinados conteúdos apreendidos.

(...) [q]ue é, para uma criança de 6 anos, isto acabou ou ficou no ar, pronto. Até pode ser só perfeita e meia cadência em vários tons, em vários tipos de experiências, com várias melodias, fazer jogos como os das cadeiras, quando acabar numa meia cadência fica tudo em pé, e quando acabar numa cadência perfeita sentam-se. (Docente B)

Depois começamos a fazer nuance[s], ok, esta é perfeita e é maior, e é perfeita numa tonalidade menor, então agora uma picarda, que é perfeita, mas começou em menor, ou comparar a perfeita com a plagal, qual é que é a diferença o que é que se sente de diferente. Imensos exemplos, por exemplo, música coral religiosa, a quantidade de cadências plagais e a força que elas têm, um final quase glorioso. (Docente B)

A realização de exercícios como “ditados de espaços”, “obras sinfónicas”, “construção de acordes”, se pensados e construídos de uma forma vertical são realizados de forma harmónica mesmo que esse trabalho não seja perceptível aos alunos.

(...) acho que não deve haver muitas alternativas, e eu acho que, quando se adaptou, e eu ainda fiz com os conteúdos antigos, mas quando se adaptou para este esquema de ditados de espaços, com obras sinfónicas, com algo que obrigue a pensar em mais que uma voz mas não em termos de imitação em termos, (...) construção de acordes, vertical, em construção vertical, quando te obriga a pensar nestes ditados assim, [es]tamos sempre a trabalhar questões harmónicas mesmo que eles não às vezes tentam contornar, às vezes tentam contornar o exercício sempre, sempre(...) (Docente C)

Esta foi a análise possível a ser considerada a partir das respostas dos intervenientes à investigação.

## 5. Reflexão final sobre o projeto de investigação

A compreensão harmónica é uma das grandes dificuldades na disciplina de Formação Musical, manifestadas pelos professores e também pelos alunos, o que poderá estar relacionado com os programas e currículos existentes ou não na disciplina.

Os dados obtidos, a partir dos questionários e das entrevistas realizadas aos alunos e docentes, foram importantes para a fundamentação deste projeto e das respetivas conclusões. O estudo desta temática de investigação revelou-se bastante pertinente e permitiu constatar que, apesar de todos considerarem a *audição harmónica* fundamental para a aquisição de competências, é pouco desenvolvida e trabalhada nas práticas letivas.

Constatou-se que a harmonia está presente de forma débil e pouco concretizada no programa do referido conservatório, contudo, é raramente trabalhada, apenas, com o propósito de desenvolver a harmonia. Na análise efetuada ao programa, constatou-se que o trabalho harmónico é desenvolvido através de quatro conteúdos relacionáveis entre si. As funções tonais, as progressões harmónicas, as cadências e os acordes, são apresentadas e comuns a todos os graus de aprendizagem e utilizados nas práticas letivas, podendo ser trabalhadas em diversas atividades, tais como, identificação de escalas, acordes e arpejos, reconhecimento auditivo de cadências e audição de obras polifónicas com duas ou três vozes.

Neste trabalho foi fundamental considerar e abordar os contributos de J. Bruner e de K. Swanwick na análise curricular. Para o primeiro autor, o currículo deve ser elaborado à volta dos princípios pretendidos, em que é primordial respeitar o pensamento das crianças para se possa pensar/criar um currículo interessante e desafiador. É importante que os currículos sejam pensados com o propósito da aprendizagem ser útil no futuro, e neste sentido o autor criou o “currículo em espiral”, um currículo criado com o objetivo de nos fazer pensar que a aprendizagem é acessível a todos, independentemente da idade e educação. O segundo autor fala-nos na “espiral do desenvolvimento musical”, em que define que a nossa educação é como uma espiral do conhecimento, pois recorremos sempre às nossas aprendizagens iniciais ao longo da nossa vida. Defende que a aprendizagem musical deve ser ensinada da mesma forma que se aprende a língua materna, e que o desenvolvimento acontece a partir de quatro modos: domínio, imitação, jogo imitativo e metacognição, que dependem das diferentes fases do desenvolvimento musical.

As concepções destes dois autores, permitem olhar aos nossos currículos e perceber que é importante clarificá-los e pensar nos mesmos como um guia para a evolução da aprendizagem, para que não sejam aborrecidos e possam ir, sempre, ao encontro das necessidades e aprendizagens dos alunos.

Relativamente à análise dos resultados obtidos a partir dos questionários realizados aos alunos, verificou-se que a *audição harmónica* é tida como um tema fundamental à aprendizagem. Consideram que é atribuída muita importância ao desenvolvimento teórico e ao trabalho auditivo, contextualizado em excertos musicais presentes nos conteúdos e nas atividades dos programas.

Os alunos concordam que os exercícios de desenvolvimento da *audição harmónica* contribuem para o desenvolvimento da audição, e consideram a disciplina de formação musical fundamental e imprescindível à acuidade auditiva e necessária a qualquer instrumentista. Admitem realizar exercícios que contribuem para o desenvolvimento dessa audição nas práticas letivas em que, na maior parte dos exemplos dados por estes, a harmonia é trabalhada de forma indireta. Consideram exercícios como, intervalos, ditados de espaços, audição acordes, identificação de cadências, atividades fundamentais, onde esse conteúdo é trabalhado. Por norma, todas estas atividades são realizadas a partir da audição melódica, recorrendo, à *audição harmónica* na análise dos mesmos.

Relativamente aos resultados das entrevistas aos docentes, quando questionados sobre a importância da harmonia na audição e nos currículos e, apesar de serem docentes com percursos diferentes e de diferentes gerações, demonstraram e reforçaram a ideia de que a harmonia é fundamental e imprescindível à educação de qualquer músico. Apesar de todos admitirem realizar este trabalho de desenvolvimento harmónico nas suas práticas letivas, reconhecem que ainda há muitos colegas de profissão que não o trabalham, ou porque não o sabem trabalhar, ou porque não consideram a harmonia um conteúdo primordial na educação. Foi possível constatar, através das suas respostas, que os programas de formação musical, raramente beneficiam a *audição harmónica*.

Este projeto permitiu constatar que a compreensão auditiva harmónica, um dos problemas que a professora estagiária se deparou enquanto aluna, ainda é uma das dificuldades e um dos défices atuais na formação musical. Seria importante que se refletisse sobre esta realidade educativa e sobre as metodologias utilizadas, que devem ser repensadas e atualizadas à nossa educação.

## **Considerações finais**

A realização do estágio profissional, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do mestrado, possibilitou o primeiro contato da mestranda com a profissão docente, onde foi possível colocar em prática todos os conhecimentos apreendidos ao longo destes dois anos.

Foi possível repensar e refletir sobre as práticas pedagógicas no que concerne aos conteúdos, atividades e estratégias presentes e utilizadas ao longo de todo o ano letivo.

A Formação Musical é mais do que uma disciplina teórica, é a base de toda a aprendizagem musical de um músico. Possibilita que todos os alunos adquiram competências musicais, mesmo que não façam da música a sua profissão. Cabe aos professores tornar esta disciplina interessante e cativante para os alunos que são o centro da aprendizagem, para que estes recorram a essas aprendizagens apreendidas ao longo da sua vida.

As planificações foram desenhadas de forma a que se cumprissem as planificações anuais da disciplina propostas a cada turma, com e sob a orientação e apoio da professora cooperante. No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, a orientação e disponibilidade, por parte da professora cooperante, foi fundamental para a evolução das aprendizagens da mestranda. O contato com as turmas permitiu uma troca de opiniões, de ideias e de estratégias, que contribuíram para a evolução da aprendizagem da mestranda. Estas turmas constituíram um desafio durante a prática supervisionada, pois eram duas turmas com um elevado nível de aprendizagem, o que acarretou uma maior responsabilidade na planificação das aulas. Uma das maiores dificuldades da mestranda foi pensar em exercícios que motivassem os alunos e que fossem adequados ao seu nível de aprendizagem. Outro dos pontos menos positivos ao longo da prática supervisionada, foi o comportamento dos alunos, talvez pela confiança excessiva dos mesmos para com as docentes. Aqui, a inexperiência da docente contribuiu para que estes comportamentos menos positivos acontecessem nas aulas.

A realização do estágio supervisionado foi bastante positiva, contudo, enquanto estagiários sujeitamo-nos ao método de trabalho dos professores que nos acompanham ao longo dos dois anos, que pode não ser semelhante à nossa forma de pensar a disciplina de Formação Musical. Acho importante e fundamental repensar a forma como é transmitido o conhecimento musical aos alunos. O profissionalismo e a competência não advém apenas da compreensão dos conteúdos da disciplina, mas

também da capacidade de nos relacionarmos com os outros, com ideias e pensamentos construtivos que elevam a prática pedagógica e fazem com que os alunos adquiram uma aprendizagem saudável. Acho fundamental, principalmente na profissão docente, existir humildade e capacidade de reflexão para conosco e para com os outros, perante as nossas atitudes. Estamos sempre em constante aprendizagem, apesar da muita ou pouca experiência, é a nossa atitude que dita que *tipo* de professor seremos no futuro.

Todas as experiências, mais ou menos positivas, realizadas e observadas, foram o primeiro contato e a primeira percepção da estagiária com a disciplina de Formação Musical. A realização deste estágio permite-nos conhecer a realidade da pedagogia, valorizando e observando diferentes abordagens e métodos de trabalho face aos conteúdos existentes, permitindo a evolução e o crescimento enquanto docente. Foram dois anos de constante aprendizagem e que irão influenciar todo o percurso da mestranda.

O presente projeto de investigação contribuiu para o crescimento pessoal da mestranda, quer no seu percurso enquanto aluna, quer na sua formação enquanto futura docente.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Portugal: gradiva.
- Bennett, R. (1982). *Uma breve história da Música*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bixio, C. (2003). *Como Planificar Y Evaluar Em el Aula: propuestas Y Ejemplos*. Federación de Educadores Bonaerenses. Área de Apoyo Documental – Comisión de Educación.
- Bruner, J. (1977). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Carneiro, H., & Vieira, M., (2017). A disciplina de Formação Musical no ensino especializado da música: Contributos para a caracterização da sua identidade. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología e Educación*, (4), 145 - 150.
- Caspurro, H. (2006). *Efeitos da Aprendizagem da Audição da Sintaxe Harmónica no Desenvolvimento da Improvisação*. (Tese de Doutoramento). Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Costa, J. (2000). *A reforma do ensino da Música no contexto das reformas liberais: do Conservatório Geral de Arte Dramática de 1836 ao Conservatório Real de Lisboa de 1841*. (Dissertação de Mestrado), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática (2ª Reimpressão)*. Coimbra: Almedina.
- Doirado, F. & Penitente, L. (2015). *Indisciplina escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: principais causas e possíveis mediações em sala de aula*. *Práticas Pedagógicas*. São Paulo-UESP.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa*. EGA.
- Friedmann, M. (1990). *Ear Training for Twentieth – Century Music*. Yale University Press.

- Gomes, C. (2000). *Contributos para o estudo do ensino especializado de música em Portugal*. (Memória final do CESE em Direção Pedagógica e Administração Escolar sob orientação de Helena Ribeiro de Castro), Almada.
- Gonçalves, A. (2014). *A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Educadores e Professores no Contexto de Bolonha*. Tese de doutoramento. Universidade Nova de Lisboa.
- Gonçalves, E. (2011). Supervisão e avaliação no ensino artístico especializado de Música. *Revista de Educação Musical*, 136, 12-20.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Henrique, L. L. (2002). *Acústica musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition – The Develop of Listening, Reading and Performing Skills in College- Level Musicians*. New York: Oxford University Press.
- Kostka, S., & Payne, D. (1989). *Tonal Harmony- with an Introduction to Twentieth- Century Music* (2<sup>nd</sup> Ed.). Sixth Edition.
- Libâneo, J. (1994). *Didática* (2<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2002). *Didática, Velhos e Novos Temas*. Edição do Autor (pp. 4-17).
- Macedo, T. (1999). *Edgar Willems. Metodologias comparadas de Educação Musical*. III, 100, 9-13.
- Maia, C., Scheibel, M., & Urban, A. (2009). *Didática: organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Barcarena: Editorial Presença.
- Mota, G., & Figueiredo, S. (2012). Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. *Educação*. 37, 2, 273-290.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Conferência.

- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
- Nóvoa, A. (2011). *Pedagogia: A Terceira Margem do Rio*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.
- Pedroso, M. (2003). *A disciplina de formação musical: contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (Básico e Secundário)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar: convite á viagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S. (1999). *Formação de professores: identidade e saberes de docência*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pinheiro, J. (1994). O bacharelato em Formação Musical. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 81, 4-7.
- Porto, S. (2018). A Educação Artística no universo infantil: Ser feliz, aprender e brincar com arte. *Aprender*. Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portalegre.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do CCAP-2*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ristow, G., Thomsen, K., & Urista, D. (2014). Dalcroze's Approach to Solfège and Ear Training for the Undergraduate Aural Skills Curriculum. *Journal of Music Theory Pedagogy*, vol.14, pp. 121 - 122.
- Rocha, J, R, A. (2007). *Música e Filosofia em Platão e Aristóteles*. Discurso, n.37, p.31-53.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, 34, 94 -181.
- Roldão, M. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 171-184.

- Sácristán, J., Gómez, Á. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12ªed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Santos, T. (2013). *A Regulação do Ensino Vocacional da Música. Um estudo sobre o regime articulado na perspetiva dos atores*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Schoenberg, A. (1974). *Tratado de Armonia*. Madrid: Real Musical.
- Schon, D. (1992). *Os professores e a sua formação*. In António Nóvoa. Lisboa.
- Swanwick, K. (1988). *Música, pensamento y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Swanwick, K. (2000). Ensinar música musicalmente. *Revista APEM*, boletim nº104, janeiro/março (4-11).
- Teixeira, C. (2006). *Ressignificação da identidade do professor na formação docente*. (Mestranda em Educação pela Universidade Tuiuti). Paraná.
- Unesco. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez, São Paulo.
- Vasconcelos, A. (2009). Ensino Especializado da Música: um debate político em torno das políticas públicas. *Revista de Educação Musical*, 132, 16-31.
- Veiga, I. (2002). *Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. 14ª edição. Papirus.
- Vieira, C. (2018). O que é isso de disciplina de Formação Musical. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 144, 60-68.
- Vieira, F. (2004). *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente: actas do Encontro do Grupo de Trabalho- Pedagogia para a Autonomia*, 2, Cied.
- Vieira, F. (2013). *A experiência educativa na formação inicial de professores. Atos de pesquisa em Educação- PPGE/ME*. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Vieira, F., et al. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. *Atas do XII Congresso Internacional Galego – Português*

de *Psicopedagogia* (pp. 2641-2655). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação.

Zinke, I. & Gomes, D. (2015). A prática de observação e a sua importância na formação do professor de geografia. Formação de professores e profissionalização docente. *Educere*. XII Congresso Nacional de Educação, p. 28653 – 28663.



## **Legislação Consultada**

Decreto - Lei nº 310/83, de 1 de julho - Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

Decreto - Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto - Lei nº 5546/1919, de 9 de maio - Remodelando os serviços do Conservatório de Lisboa, que passa a denominar-se Conservatório Nacional de Música.

Decreto - Lei nº 23577/1934, de 19 de fevereiro - Determina que o ensino do solfejo no Conservatório Nacional passe a ser ministrado em três anos, ensinando-se nos dois primeiros o solfejo entoado e sendo o terceiro ano especialmente consagrado à leitura rítmica e ao ditado musical.

Decreto - Lei nº 344/1990, de 2 de novembro - Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar.

Decreto - Lei nº 18:881/1993, de 25 de setembro - Reestrutura o Conservatório Nacional e define os planos de estudos de ensino da música e do teatro.

Decreto - Lei nº 209/2002, de 17 de outubro - Altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto - Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto - Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro - Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto - Lei nº 75/2008, de 22 de abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto - Lei nº 152/2013, de 4 de novembro - Aprova o Estatuto do Ensino e Cooperativo de nível não superior.

Decreto - Lei nº 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto - Lei nº 223 -A/2018, de 3 de agosto - Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no nº 2 do artigo 7.º do Decreto - Lei nº55/2018, de 6 de julho.

Portaria nº 1550/2002, de 26 de dezembro - Procede a alguns ajustamentos aos planos de estudos dos cursos básicos do ensino especializado de Dança e de Música. Revoga as Portarias n.os 294/84, de 17 de Maio, 815/85, de 26 de Outubro, e 1197/92, de 22 de Dezembro.

Portaria nº 229 - A/2018, de 14 de agosto - Procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, a que se refere a alínea c) do nº4 do artigo 7.º do Decreto - Lei nº 55/2018.

## **Anexos**

Anexo 1 - Projeto educativo do polo de estágio - Conservatório de Música de Paredes

Anexo 2 - Plano anual de atividades – Conservatório de Música de Paredes

Anexo 3 - Cronograma de Estágio

Anexo 4 - Observações do ensino básico

Anexo 5 - Planificações do ensino básico

Anexo 6 - Observações do ensino secundário

Anexo 7 - Planificações do ensino secundário

Anexo 8 - Programas da disciplina de Formação Musical do Conservatório de Música de Paredes

Anexo 9 - Questionários

Anexo 10 - Entrevistas

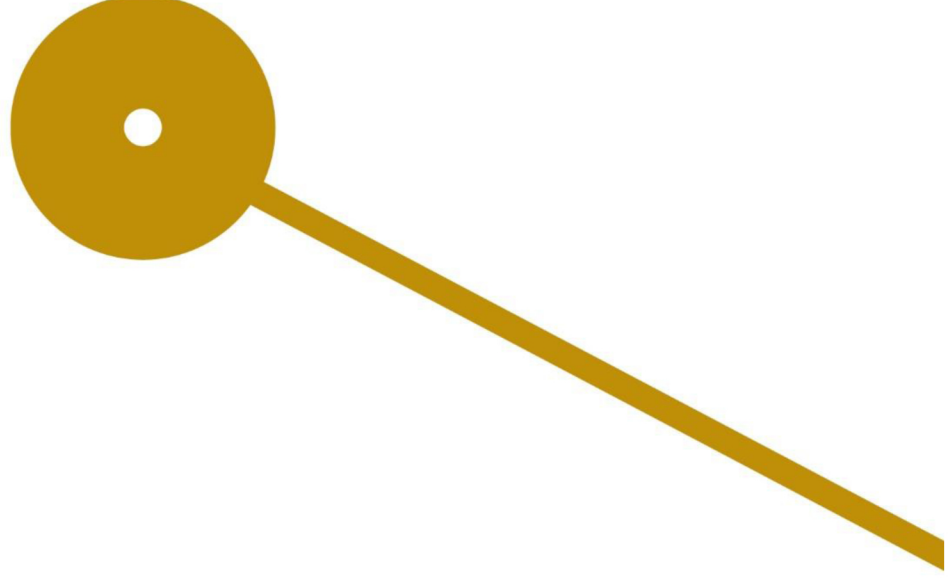
—  
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE MÚSICA  
E ARTES  
DO ESPETÁCULO

—  
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO

P.PORTO

**M**

—  
**MESTRADO  
ENSINO DE MÚSICA**  
Formação Musical



A audição Harmónica nas Práticas Letivas em Formação  
Musical: estratégias e actividades para o seu desenvolvimento  
Sofia Sousa Cimbron