ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO/ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA E ARTES DO ESPETÁCULO
INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO

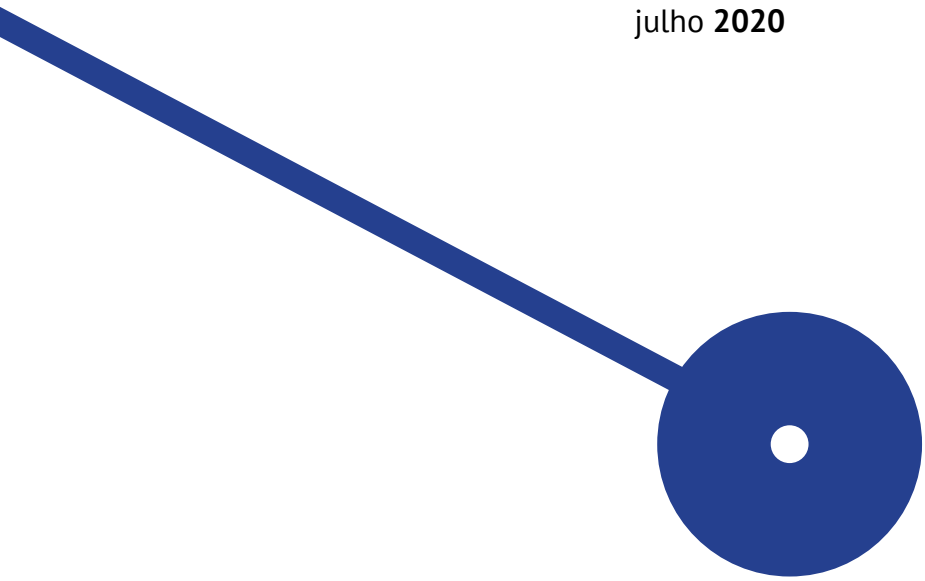
M

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
FORMAÇÃO MUSICAL E MÚSICA DE CONJUNTO

A ansiedade na performance em Formação Musical

Liliana Sofia Pinto

julho **2020**



Instituto Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação/Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo

Liliana Sofia Pinto

A ansiedade na performance em Formação Musical

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Música

Formação Musical e Música de Conjunto

Orientação:

Prof. Doutor Jorge Alexandre Costa

Dr.ª Rosa Maria Barros

Porto, julho de 2020

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho representa o culminar de uma etapa da minha vida, ao longo da qual pude contar com importantes apoios e incentivos que tornaram possível a sua concretização. A todos estou eternamente grata e não posso deixar de expressar o meu reconhecimento e agradecimento.

Ao Prof. Doutor Jorge Alexandre Costa e à Dr.ª Rosa Maria Barros pela orientação com todo o saber, pelas opiniões e sugestões partilhadas que em muito contribuíram para a motivação e determinação ao longo deste percurso.

Ao Professor Pedro Sousa pela clareza nos conselhos dados, pelo total apoio e disponibilidade, por todas as palavras de incentivo e, essencialmente, por ser uma inspiração e modelo de boas práticas pedagógicas a seguir no futuro.

Ao *Ensemble Vocal Notas Soltas* pelo companheirismo e por me terem recebido de uma forma tão calorosa. A eles devo um crescimento pessoal e uma aprendizagem muito significativa.

Aos meus amigos, por todas as palavras de encorajamento que em muito influenciaram o meu trabalho.

Por último, dirijo um agradecimento especial à minha família pelo apoio incondicional, incentivo, amizade e paciência demonstrados, bem como total ajuda na superação dos obstáculos que ao longo desta caminhada foram surgindo. A eles dedico este trabalho.

RESUMO

Se olharmos para a Formação Musical enquanto disciplina performativa, podemos entender que há espaço para dois palcos distintos, onde se desenvolvem estados de ansiedade diferentes: a sala-de-aula e a prova oral. Este relatório de estágio desenvolve-se a partir de um trabalho de observação e implementação de práticas pedagógicas utilizadas em contexto e de um Projeto de Investigação, no qual se tenta perceber a influência da ansiedade no aluno durante a performance de palco, bem como recolher um leque de *desbloqueadores* estratégicos utilizados como forma de regulação da ansiedade. A metodologia utilizada no desenvolvimento deste estudo partiu da observação direta de aulas dadas pelo professor da turma e de um momento de avaliação da oralidade, a avaliação quantitativa e qualitativa das reações dos alunos, um inquérito por questionário à turma e entrevistas a professores da disciplina no ensino artístico especializado da música, para se estabelecer uma relação triangular entre o ponto de vista do professor, o ponto de vista dos alunos e o ponto de vista de outros professores de Formação Musical. Assim, o presente relatório de estágio está organizado em três capítulos: no primeiro, faz-se uma análise à Formação Musical no século XXI, uma contextualização do Polo de Estágio e das turmas da prática de ensino supervisionada; no segundo capítulo, faz-se uma análise ao percurso do estágio, analisando e refletindo sobre os desafios que se foram colocando; e no último capítulo, inclui-se o Projeto de Investigação relacionado com a Ansiedade na Performance em Formação Musical, que pôde auferir o uso de *desbloqueadores* pelos professores da disciplina e um perfil geral da ansiedade do aluno caraterizado pela *ansiedade-estado*.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada, Formação Musical, Ansiedade na Performance, Avaliação.

ABSTRACT

If we look at Musical Education as a performative discipline, we can understand that there is space for two distinct stages, where different types of anxiety may be developed: the classroom and the oral exam. This internship report develops from an observation work and implementation of pedagogical practices used in context and from a research project, in which one tries to understand the influence of anxiety on the student during the stage performance, as well as to collect a range of strategic *unlockers* used as a way to combat anxiety. The methodology used in the development of this study started from the direct observation of classes given by the teacher and from a moment of assessment of orality, the quantitative and qualitative assessment of the reactions of the class, a questionnaire survey to students in the class and interviews with teachers of the discipline in specialized artistic education, to establish a triangular relationship between the point of view of the teacher, the point of view of the students and the point of view of other teachers of Musical Education. This internship report is organized in three chapters: the first is an analysis of Musical Education in the 21st century and a contextualization of the internship pole and the classes of supervised teaching practice; in the second chapter, an analysis is made of the course of the internship, analyzing and reflecting on the challenges that have been posed; and the last chapter includes the research project related to Anxiety in Performance in Musical Education, which was able to obtain the frequency of the use of *unlockers* by the teachers of the discipline and a general profile of the student's anxiety characterized by *state anxiety*.

Keywords: Supervised Teaching Practice, Music Education, Performance Anxiety, Assessment.

ÍNDICE DE FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

Figura 1: Ditado rítmico p=p.....44
Figura 2: Gesto ativo e gesto passivo sobre o tema *Heilig ist der Herr* de F. Schubert. 53

Tabela 1: Comparação do número de alunos inscritos no ensino básico e secundário, entre os anos 2005/2006 e 2012/2013. 15
Tabela 2: Grelha de observação com base na amostragem do comportamento dos alunos em situação de prova oral. 87
Tabela 3: Resultados dos alunos na prova oral. 88
Tabela 4: Estratégias utilizadas por professores de Formação Musical. 97

Gráfico 1: Ponto de vista quanto ao alcance de competências no ensino à distância. 60
Gráfico 2: Dificuldades dos alunos no ensino à distância. 61
Gráfico 3: Sensações em prova oral, assinaladas pelos alunos. 89
Gráfico 4: Receios em prova oral, assinalados pelos alunos. 90
Gráfico 5: Sensações depois da prova oral, assinaladas pelos alunos. 91
Gráfico 6: Fatores que poderiam melhorar a performance de palco, assinalados pelos alunos. 92

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 3
CAPÍTULO I 7
1.1 De que falamos quando pensamos na Formação Musical do séc. XXI? 9
1.2 O Conservatório de Música da Maia 19
1.3 A disciplina de Formação Musical no Conservatório de Música da Maia 24
1.4 As turmas da Prática de Ensino Supervisionada 27
CAPÍTULO II 31
Prática de Ensino Supervisionada 31
2.1 O poder da observação 35
2.2 O poder da planificação 37
2.3 O poder da reflexão 40
2.4 Da teoria à prática 42
2.4.1 Os desafios na Formação Musical 44
2.4.2 Os desafios na Música de Conjunto 51
2.5 O ensino à distância 57
CAPÍTULO III 65
A Ansiedade na Performance em Formação Musical 65
3.1 INTRODUÇÃO 67
3.2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO 69
3.2.1 A ansiedade na Performance 69
3.2.2 A performance em Formação Musical 74
3.3.3 O papel do professor na ansiedade do aluno 76
3.3.4 Desbloqueadores para a redução da ansiedade 78
3.5 METODOLOGIA 82
3.5.1 Métodos e desenho do estudo 82
3.6 ANÁLISE DOS DADOS 85
3.6.1 Preparação para a performance 85
3.6.2 Caraterização da ansiedade da turma em prova 87
3.6.3 Ponto de vista dos alunos 89
3.6.4 Ponto de vista de professores de Formação Musical 93

3.7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 100
3.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 107
REFLEXÃO FINAL 109
BIBLIOGRAFIA 111
ANEXOS 119
Anexo I – Planificações Fundamentadas 121
Anexo II – Cronograma de Estágio 163
Anexo III –Programa da Formação Musical 165
Anexo IV – Formulário online: ensino da Formação Musical à distância 169
Dados das respostas 171
Anexo V - Inquérito aos alunos: Ansiedade na Performance 177
Anexo VI – Guião da entrevista aos professores 183
Anexo VII – Entrevistas aos professores 185
Entrevista Professor A 185
Entrevista Professor B 195
Entrevista Professor C 206
Entrevista Professor D 219
Entrevista Professor E 235
Anexo VIII – Quadro de respostas às entrevistas 247
Anexo IX - Prática de Ensino Supervisionada 253
Ensino Básico 253
Ensino Secundário 385
Ensino à distância 422
Música de Conjunto 462
Reflexões de Concertos 569
Ensino à distância 574
Observação de Contextos 582

Descobri que a consciência, a simples qualidade da atenção que podemos ter em eventos, pessoas e coisas, funciona como uma tocha. Ilumina coisas sobre as quais estávamos 'no escuro' e mostra claramente coisas que já quase sabíamos. No entanto, raramente permitimos que a nossa consciência funcione livremente (Green & Gallwey, 1987, p. 50).[1]

[1] Tradução livre de "I found that awareness, the simple quality of attention that we can pay to events, people and things, works like a torch. It illuminates things that we were 'in the dark about', and shows us clearly things that we already almost knew. Yet we seldom really allow our awareness free rein to function" (Green & Gallwey, 1987, p. 50).

INTRODUÇÃO

Tendo por base a ideia de que a consciência é uma qualidade que, de forma bastante clara, ilumina e elucida os comportamentos necessários para que se possa desenvolver uma performance bem sucedida, entende-se que o uso consciente de *desbloqueadores* estratégicos para a diminuição da ansiedade constitui um importante elemento no processo de performance musical e, por sua vez, no desenvolvimento e aprendizagem do aluno. São poucas as investigações que mencionam a performance na Formação Musical, pelo que esta dinâmica, aliada às sensações de ansiedade e *stress* geradas em performance, constituem o objeto de estudo da investigação desenvolvida.

Este relatório de estágio pretende evidenciar um trabalho de caráter reflexivo e investigativo, desenvolvido de forma individual, ao mesmo tempo que procura descrever, de forma sucinta, a experiência que se vivenciou no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada. Para o efeito, o relatório estrutura-se em três capítulos.

O primeiro capítulo foca-se na disciplina de Formação Musical no século XXI, onde se procura perceber as *reformas* legislativas do século, as abordagens pedagógicas essenciais e o duplo papel/objetivo atual da disciplina. Este capítulo trata várias questões consideradas importantes e que têm conduzido à problematização da Formação Musical, nomeadamente a inexistência de um programa nacional homologado, a autonomia pedagógica, as atividades e conteúdos de uma tradição oitocentista, as estratégias para a aprendizagem significativa, a formação geral vs formação vocacional, a música *real* vs *treino pelo treino* e a profissionalização docente obrigatória (Rosa, 2000; Pedroso, 2019). Além disto, é realizada uma descrição ao Conservatório de Música da Maia, que consiste numa breve abordagem aos seus aspetos regionais, institucionais e educativos, numa análise à disciplina de Formação Musical neste Polo de Estágio e numa breve caraterização das turmas que fizeram parte da Prática de Ensino Supervisionada.

No segundo capítulo, elabora-se uma fundamentação teórica sobre o poder da observação, planificação e reflexão, passando depois *da teoria à prática* para se apresentar

os desafios envolvidos no estágio, dos quais as atividades e estratégias, a liderança do grupo-turma, a afinação e a subjetividade na avaliação nas aulas de Formação Musical e o gesto na direção, a posição de liderança, a comunicação não verbal associada às expressões faciais e os princípios básicos da técnica de direção nas aulas de Música de Conjunto. Além disto, apresenta-se um subcapítulo referente à experiência do ensino à distância, processo pelo qual se lecionou o 3º período do ano letivo. Neste capítulo desenvolve-se ainda uma investigação, que procura perceber a opinião de professores e alunos de Formação Musical face à sua experiência de ensino à distância.

No terceiro capítulo, apresenta-se o Projeto de Investigação, que trata *A Ansiedade na Performance em Formação Musical*. Este estudo tem o objetivo de perceber de que forma a ansiedade e o *stress* influenciam a performance do aluno na avaliação oral na disciplina de Formação Musical, ao mesmo tempo que procura registar *desbloqueadores* estratégicos para a diminuição da ansiedade na performance, utilizados por professores e alunos da disciplina. Para o efeito, o capítulo comporta cinco tópicos que se revelam essenciais para a compreensão do estudo: (1) o enquadramento teórico, (2) a descrição da metodologia utilizada, (3) a apresentação e análise dos resultados obtidos, (4) a discussão crítica e fundamentada dos mesmos e (5) as considerações finais.

Ao longo do enquadramento teórico, faz-se um cruzamento de ideias, a fim de se definir a ansiedade na performance, a performance em Formação Musical, o papel do professor na ansiedade do aluno e os *desbloqueadores* estratégicos para a redução da ansiedade. No que diz respeito ao desenvolvimento do estudo, realizou-se um estudo de caso com uma turma do 3º grau de um estabelecimento de ensino artístico especializado da música, para o qual se adotaram os seguintes métodos: observação direta de aulas, avaliação/descrição qualitativa e quantitativa de respostas de comportamento dos alunos em situação de prova, inquéritos à turma e entrevistas a outros professores de Formação Musical. Depois de apresentados e analisados os dados obtidos, discutem-se os resultados num constante diálogo com a literatura.

Por fim, faz-se uma reflexão final do trabalho desenvolvido entre a Prática de Ensino Supervisionada e o Projeto de Investigação, com o intuito de se poder memorar as aprendizagens essenciais daí adquiridas, considerando-as pertinentes e importantes para a formação do futuro *eu* docente.

CAPÍTULO I

1.1 DE QUE FALAMOS QUANDO PENSAMOS NA FORMAÇÃO MUSICAL DO SÉC. XXI?

A disciplina de Formação Musical tem sido alvo de diversos debates e constantes mudanças ao longo dos tempos. De facto, este é um percurso que apresenta uma identidade que se pode diferenciar e dividir em vários períodos distintos, resultantes de diversas reformas[2], já bastante discutidas na literatura existente. Apesar de ter sido desvalorizada na formação dos alunos no ensino artístico especializado da música, pode dizer-se que, ao longo dos anos, a Formação Musical conquistou um lugar de maior protagonismo junto das comunidades educativas (Neves, 2007). Assim, interessa aqui expor os traços da disciplina como a conhecemos nos dias de hoje, para se melhor enquadrar e perceber o seu perfil no século XXI.

Antes de se avançar para as especificidades do século XXI, e sem querer descurar a importância das reformas anteriores que em muito influenciaram a estrutura da Formação Musical dos dias de hoje, é importante que recuemos a 1971 e à fase da experiência pedagógica, que parece ter sustentado os alicerces para o ensino artístico especializado da música que conhecemos hoje: surgindo da necessidade de adaptar programas e métodos de estudo, é em setembro de 1971 que, por ordem do Ministro Veiga Simão, o Conservatório Nacional é colocado em regime de experiência pedagógica, com o objetivo de reformular os planos de estudos existentes. Aqui, delinearam-se os cursos com as durações semelhantes às que conhecemos hoje: os cursos de instrumento passaram a ser lecionados em oito anos, divididos em Curso Geral e Curso Complementar, sendo que a disciplina de Educação Musical (Formação Musical) tinha apenas a duração de seis anos; o curso geral de Canto e Composição realizavam-se em três anos; as Classes de Conjunto (Coro, Orquestra e Música de Câmara) continuaram a ser obrigatórias; a História da

[2] Reformas à disciplina de Formação Musical:
1835: *Preparatórios e Rudimentos*; 1839: *Rudimentos, Preparatórios e Solfejo*; 1888: *Preparatórios e Canto Coral*; 1919: *Rudimentos e Solfejo*; 1971: *Educação Musical*; 1983: *Formação Musical* (Carneiro & Vieira, 2017).

Música, ministrada por três anos; a Acústica por um ano e considerou-se a disciplina de Italiano para o curso de Canto, ministrada em dois anos (Carneiro & Vieira, 2017).

A partir de 1983 encontramo-nos numa fase de inserção e expansão, onde se integra o ensino especializado no sistema geral do ensino, com equivalência e equiparação de níveis e graus. O Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de julho é a base legal que sustenta o ensino da música neste período da história, uma vez que reconhece a sua especificidade, inserindo-o nos níveis básico, secundário e superior. A disciplina de Educação Musical é substituída pela disciplina de Formação Musical, que passa a ter um período de lecionação igual às demais disciplinas, ou seja, oito anos, deixando, ainda, de ter um caráter anexo, propedêutico e subsidiário da aprendizagem e da prática instrumental, passando a ter um caráter nuclear na formação artística do aluno. Um ano mais tarde, a Portaria nº 294/84 de 17 de maio vem conceber a formação dos alunos com uma componente específica (as disciplinas de música) e uma componente geral (as restantes disciplinas), em três regimes de frequência: integrado, articulado e supletivo. Assim, as especificidades de cada curso dizem que o curso básico de música procura fornecer as bases gerais da formação musical e da execução de um instrumento, enquanto que o curso complementar procura aprofundar as bases gerais até aí desenvolvidas, onde se pode optar pelo curso de Canto, Instrumento ou Formação Musical (Carneiro & Vieira, 2017), tal como acontece nos dias de hoje.

Atualmente, a disciplina de Formação Musical integra o currículo dos cursos básico e secundário de música, sendo uma disciplina obrigatória do 1º ao 8º grau, integrando também o currículo obrigatório nos cursos de Iniciação Musical (Silva, 2013). O curso básico de música encontra-se regulamentado pela Portaria nº 225/2012 de 30 de julho, que prevê para a disciplina de Formação Musical uma carga horária semanal de 90 minutos, com a possibilidade de um reforço de 45 minutos semanais, caso as Escolas assim o decidam. Estes 45 minutos fazem parte da formação vocacional e poderão ser atribuídos à disciplina de Formação Musical, Música de Conjunto ou ser destinados à criação de uma disciplina de oferta complementar, sendo que cada escola toma a sua decisão de acordo com o seu plano educativo. Com o intuito de se perceber até que ponto

é usual as escolas oferecerem estes 45 minutos semanais dedicados à disciplina de Formação Musical, pediu-se aos colegas de curso que cedessem esta informação face aos seus Polos de Estágio, chegando-se à conclusão de que, num leque de 10 escolas do ensino artístico especializado de música, são 9 as que dedicam a oferta complementar à Formação Musical, o que pode evidenciar um lugar notório da disciplina no currículo dos alunos.

Por conseguinte, entende-se que a aquisição e o desenvolvimento das competências a adquirir na Formação Musical dá-se numa sequência lógica de conteúdos e objetivos, num Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (Swanwick & Tillman, 1986), normalmente estipulados por um programa da disciplina que, como se sabe, não existe homologado a nível nacional, podendo variar entre as diversas escolas. De facto, se até 2013 as escolas do ensino particular e cooperativo se guiavam pelos planos de estudo do ensino público aprovados pelo Ministério da Educação, é a partir desse mesmo ano que, com o Decreto-Lei nº152/2013, as escolas passam a ter autonomia pedagógica que lhes confere a possibilidade de

> *(...) tomar decisões próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da oferta formativa, da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, constituição de turmas, gestão de espaços e tempos escolares e da gestão do pessoal docente (Artigo 37º, nº 1 do Decreto-Lei nº 152/2013).*

Esta linha de autonomia pedagógica permite o desenvolvimento de um currículo relevante e de interesse para o aluno, uma vez que consagra a flexibilidade na gestão de programas e atividades educativas (Pais-Vieira, 2018), devendo cada escola, professor ou grupo de professores organizar e definir o programa para a sua disciplina.

De facto, Carneiro & Vieira (2017) dão-nos conta da existência de diferentes programas a vigorar nos cursos básicos das escolas de ensino artístico especializado da música, ao mesmo tempo que nos informam que os programas adotados para o curso secundário continuam baseados no programa oficial de 1971, apesar de se verificarem alterações pontuais, por forma a torná-los mais atuais e contextualizados com a realidade das escolas. Basearmo-nos nos programas oficiais de 1971 pode não conferir um problema,

uma vez que se entende que a adoção de um programa pré-estabelecido privilegia a organização da disciplina, na medida em que é necessário estabelecer as linhas orientadoras para um trabalho a desenvolver. Assim, o que merece ser analisado de forma crítica é a realidade social que carateriza a escola onde o programa é inserido, tornando-se imperativo "abandonarmos uma visão naturalista de currículo como um figurino estável de disciplinas que nos últimos tempos têm sido ensinadas pela escola" (Roldão, 2013, p. 132).

Apesar disto, sabemos que o ensino artístico especializado da música tem vindo a ser regido por uma tradição oitocentista de métodos, conteúdos e técnicas reproduzidos ao longo dos anos (Rosa, 2000). Ao olharmos para os programas de Educação Musical aplicados no Regime da Experiência Pedagógica (1971), podemos entender que os conteúdos, as atividades e os modelos de avaliação são muito semelhantes aos que encontramos hoje nos Conservatórios e Escolas de Música, ainda que com pequenas diferenciações curriculares entre as escolas. De facto, é ao analisar os programas da Experiência Pedagógica que se pode entender que em pouco se diferenciam do programa para os diversos anos de ensino do Conservatório onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada: figuras rítmicas, compassos simples e compostos, intervalos melódicos e harmónicos, escalas maiores, menores, pentatónicas, cromáticas e de tons inteiros, sistemas tonal, modal e atonal, acordes e cadências, texturas monódicas e polifónicas,... uma série de conteúdos que já em 1971 se laboravam, e que continuam a ser trabalhados nos dias de hoje, não conferindo, uma vez mais, qualquer problema, uma vez que se entende que a lógica musical não pode ter mudado significativamente para que os conteúdos da teoria musical pudessem também ser alterados. Ao analisar as atividades ali descritas, entende-se também que em pouco se distanciam do que é feito hoje em dia em sala-de-aula: leituras rítmicas, leituras entoadas, leituras solfejadas, ditados rítmicos, ditados melódicos... De facto, "a aula de Formação Musical é tradicionalmente constituída por um conjunto de actividades mais ou menos fixas – ditados, leituras, entoações, conceitos de Teoria Musical... – que se vão repetindo aula após aula" (Pedroso, 2019, p. 7).

Tendo em conta esta semelhança, entende-se que tanto os conteúdos como as atividades não devem divergir muito entre as escolas, uma vez que o aluno precisa de ser preparado com as ferramentas essenciais para ingressar em níveis superiores ou até mesmo noutra escola oficial, se assim o entender. Assim, o programa deve ser

> *(...) feito com a consciência que não se pode trabalhar tudo de forma perfeita e que por vezes têm de ser excluídos assuntos e atividades que consideramos importantes em prol de assuntos e atividades que consideramos essenciais, partindo do desejo que os alunos tenham as ferramentas suficientes para se expandirem autonomamente naquilo que a sua individualidade e criatividade necessitarem incluindo, se assim o desejarem, o ingresso noutras escolas oficiais e/ou no ensino superior da música (Projeto Educativo do Conservatório de Música da Maia, 2018/2021, pp. 3-4).*

Neste sentido, entende-se que o que se diferencia de 1971 para o século XXI, e que se tem vindo a aprimorar ao longo dos anos, são as estratégias de antecipação a um novo conteúdo ou atividade, introduzidas com o intuito de facilitar a aprendizagem significativa do aluno (Moreira, 2015), bem como a forma de ver o papel da formação musical na sua componente artística (Pedroso, 2019), que pode influenciar as diferenças entre os programas que vigoram nos cursos básicos do ensino artístico especializado da música (Carneiro & Vieira, 2017).

De um modo geral, o ensino atual da Formação Musical privilegia alguns aspetos essenciais que outrora eram menosprezados, tais como a inter-relação entre a Formação Musical e as outras áreas do saber, a compreensão efetiva dos conteúdos por oposição à sua memorização mecânica, a utilização de situações e problemas práticos relacionados com a vida real, o desenvolvimento do pensamento crítico face às *praxis* e matérias apresentadas e a aprendizagem baseada numa construção significativa do saber (Pedroso, 2019). De um modo mais concreto, os objetivos básicos que sustentam a disciplina passam por

> *(...) desenvolver a acuidade auditiva; desenvolver a capacidade de memorizar e de ouvir interiormente; desenvolver a capacidade de sentir e manter a pulsação; desenvolver o sentido de afinação; desenvolver a capacidade de se exprimir musicalmente (tendo em conta a época, o estilo e o compositor; o carácter, o andamento e o compasso; a dinâmica, a articulação, entre outras características de determinada obra musical); contribuir para o enriquecimento da cultura musical dos alunos; desenvolver a capacidade de fazer música individualmente e em grupo; desenvolver a capacidade de ouvir e ouvir-se (Almeida, 2014, p. 12).*

Assim, cabe ao professor encontrar as melhores estratégias e definir as atividades mais adequadas para fomentar o desenvolvimento de competências e a aprendizagem significativa para os alunos, para que se alcancem os objetivos atrás descritos.

Por conseguinte, pode entender-se que os modelos do *passado* em muito influenciam os modos de ensino do presente: a importância da entoação e da prática vocal de Tomás Borba, a importância do movimento para a perceção musical de Jacques Dalcroze, a importância de interiorização gradual da linguagem musical para a sua reprodução contemplando o desenvolvimento natural da criança de Edgar Willems, a linguagem gestual para a aprendizagem das notas musicais de Zoltan Kodály, a importância da audiação de Edwin Gordon... (Sousa, 2015). Com as premissas destes métodos pedagógicos, que ainda hoje se mantém atuais, o professor pode construir um leque variado de hipóteses e alternativas metodológicas e didáticas que lhe permitem flexibilizar a sua prática. Na verdade,

> *Cada um desses músicos-pedagogos, no seu contexto histórico e social específico, tem ajudado a renovar o ensino de música, a questionar os modelos tradicionais e "conservatoriais", procurando ampliar o alcance da educação musical ao defender a ideia de que a música pode ser ensinada a todos, e não apenas àqueles supostamente dotados de um "dom" inato (Mateiro & Ilari, 2012, p. 17).*

Partindo da ideia de que a educação musical é acessível a todos, chegamos ao "ponto crítico relativo à disciplina, no sentido de uma configuração actual, em que se integram quer a formação de (possíveis) futuros músicos, quer de pessoas cujo fim não é a profissão de músico mas tão-somente obter formação em música" (Pedroso, 2019, p. 5). Tendo em conta o duplo papel da Formação Musical de hoje, uma das questões que tem servido de debate entre os professores da área é: devem os objetivos do ensino da música ser diferentes entre futuros músicos (no sentido profissional), músicos amadores e/ou públicos?

Esta questão tem ganho um peso considerável entre os professores e pode estar relacionada com o Despacho nº 17932/2008, que regula o apoio financeiro ao ensino artístico especializado da música. Vejamos: os apoios financeiros no âmbito dos contratos de patrocínio levaram o ensino da música a um maior número de alunos que outrora se

viam sem acesso a ele, essencialmente por motivos financeiros, o que alavancou o número de alunos inscritos em regime articulado no ensino básico. No entanto, esses mesmos apoios não proporcionaram o aumento do número de alunos inscritos no ensino secundário, tal como se pode verificar no seguinte quadro, que faz uma comparação do número de alunos inscritos no ensino básico e secundário entre os anos letivos 2005/2006 e 2012/2013 (Santos, 2013, pp. 84-85):

Ano letivo 2005/2006	**Regime de frequência**			
	Articulado		**Supletivo**	
	Básico	Secundário	Básico	Secundário
Escola Pública	47	2	130	59
Escola Particular	104	0	212	62

Ano letivo 2012/2013	**Regime de frequência**			
	Articulado		**Supletivo**	
	Básico	Secundário	Básico	Secundário
Escola Pública	168	1	114	45
Escola Particular	164	18	109	25

Tabela 1: Comparação do número de alunos inscritos no ensino básico e secundário, entre os anos 2005/2006 e 2012/2013.

Tal como se pode verificar, se no ano letivo 2005/2006 os alunos inscritos no ensino secundário eram, em média, 60 (59+2 no público; 62 no particular), no ano letivo 2012/2013 diminuíram para uma média de 45 alunos (45+1 no público; 25+18 no particular). No ensino básico, eram 177 na escola pública e 326 na escola particular no ano 2005/2006, e 282 no público e 273 no privado no ano 2012/2013. De facto, o número de alunos inscritos no ensino básico aumentou de forma significativa no ensino articulado após as medidas de financiamento, mas não fez aumentar o número de alunos inscritos no ensino secundário, independentemente do regime de frequência. Assim, pode deduzir-se que o número de alunos cujo objetivo passa por ter apenas uma formação em música,

e não por ser um músico profissional, aumentou (Santos, 2013), o que nos leva à questão[3] evidenciada por Fátima Pedroso (2019).

Num leque variado de possíveis respostas à questão colocada, fala-se num ideal de Formação Musical, onde se diz que "o que é válido para a educação do músico também é válido para a educação do ouvinte de música (...) educar musicalmente, quer seja pensando em termos de uma formação geral ou vocacional, terá sempre um e um só objecto: a Música" (Pedroso, 2019, p. 9).

É neste sentido que os professores defendem a utilização de repertório *real* por oposição a exercícios de *treino pelo treino*, devendo ainda ser um repertório o mais prático possível e motivante para o aluno, utilizado para a abordagem a diversos conteúdos e direcionado para a compreensão efetiva do saber, por oposição à mecanização ou imitação (Pedroso, 2019). Nóvoa (2010) reforça a ideia de que os métodos pedagógicos coincidem sempre e inevitavelmente numa *tensão* entre a instrução e a educação, a aprendizagem e o ensino, o interesse e o esforço, a integração e a seleção, a igualdade e o mérito, a liberdade e a autoridade, os métodos e os conteúdos, a valorização do sujeito e do conhecimento. Assim, os saberes só se unem e libertam se forem ensinados como cultura, se forem trabalhados e inscritos na história de cada um e se forem objeto de uma apropriação pessoal.

No ensino da Formação Musical, ensinar e trabalhar as bases fundamentais da teoria da música faz com que o aluno se una à sua prática, adquirindo conhecimentos fulcrais que determinam a aprendizagem da linguagem musical. Esta aprendizagem liberta-o, no sentido em que pode apropriar-se dos conhecimentos para se enaltecer, para se melhorar, para desenvolver os seus próprios métodos, para participar de comunicação musical, etc., pelo que se deve olhar para a Formação Musical como disciplina que une e liberta o aluno, no sentido em que o ajuda no conhecimento e desenvolvimento de competências musicais múltiplas, que se transformarão em técnicas para a prática real, seja no estudo

[3] Devem os objetivos do ensino da música ser diferentes entre futuros músicos (no sentido profissional) e músicos amadores e/ou públicos? (Pedroso, 2019).

teórico ou no estudo do instrumento, em contexto erudito ou noutro contexto, independentemente de vir a ser ou não um músico profissional.

Assim, Fátima Pedroso (2019) assume que a disciplina de Formação Musical está inserida num subsistema destinado a formar músicos, pelo que o trabalho a realizar deve ser bastante prático e orientado pela ideia da compreensão daquilo que se faz e do que é necessário para fazer música. Além disto, alerta que devido ao duplo papel da disciplina, é necessário incluir uma componente de cultura musical com o objetivo de formar públicos informados, onde a

> *(...) preparação para a música – seja como músico, seja como público informado – deve, necessária e logicamente, basear-se em música real, pelo que esta deve ser parte integrante e constante das aulas de FM. O recurso a exemplos de música real pode/deve então servir ambos os objetivos: para além de desenvolver a cultura musical dos alunos, permite abordar, trabalhar e desenvolver conhecimentos, conteúdos e competências em contexto real. (...) Configurando a disciplina segundo todos estes aspectos e passando a incluí-los sistematicamente nas aulas, pode(re)mos construir um conceito de FM que se pretende actual e capaz de dotar os alunos com base de conhecimento musical lato, analítico, reflexivo, criativo, crítico – enfim, uma disciplina para, de facto, formar musicalmente, que conduz a uma compreensão auditiva e inteligente da música e à aquisição de uma literacia musical alargada que permita não só ler mas sobretudo compreender e interpretar com sentido crítico o que se ouve e o que se produz (Pedroso, 2019, p. 16).*

Parece, portanto, que o sistema está a mudar sob os nossos pés. Já não se valorizam os métodos tradicionais e passivos do ensino e há aspetos que carecem de uma mudança, essencialmente os princípios fundamentais com que educamos os nossos alunos. Numa (re)descoberta do ensino da Formação Musical, que assenta numa perspetiva construtivista da educação, o aluno é colocado no centro da sua aprendizagem, para que tudo lhe seja significativo e real. De facto, um professor que tenha uma boa didática conseguirá lidar com a subjetividade dos seus alunos, sendo capaz de perceber quais as melhores estratégias de ensino face ao seu grupo-turma, respondendo às necessidades de aprendizagem de forma adaptada, sem esquecer que a adaptação ao aluno ou à turma não supõe uma redução das exigências relativas aos saberes e competências espectadas (Libâneo, 2001).

Tal como nos diz Flávia Vieira (2014), um professor deve ser um *iceberg*, ou seja, deve ser

muito mais que aquilo que aparenta ser: embora *especialista* numa determinada área do ensino da qual detém um grande conhecimento da matéria, o professor deve ter bases sólidas de formação pedagógico-didática para saber gerir e equacionar as relações entre o ensino e a aprendizagem, de modo a desenvolver os potenciais máximos dos seus alunos. A ponta visível do *iceberg* são os conhecimentos que o professor detém, mas o que sustenta toda a sua prática – a parte não visível – são os saberes pedagógicos e psicológicos da educação, que guiam o seu ensino e que contribuem para o desenvolvimento de métodos ativos e significativos para os seus alunos. Assim, um professor de Formação Musical não deve saber apenas de música. É preciso que tenha a didática e a metodologia específica do ensino geral para compreender as práticas na sua totalidade.

Sabendo que os docentes se vão (re)construindo mediante a sua experiência e os seus princípios, é numa conceção da qualidade da pedagogia como *transformação* que, a partir de 2007, passa a ser exigida aos professores de Formação Musical uma profissionalização, com o intuito de combater um ensino divorciado das competências científicas e pedagógicas relevantes,

> *(...) de modo a assegurar que a formação não só não prejudica as actividades lectivas, mas contribui efectivamente para a aquisição e desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas que sejam relevantes para o trabalho dos docentes e particularmente para a sua actividade lectiva (Preâmbulo, Decreto-Lei n.º 15/2007).*

No âmbito do ensino artístico especializado da música, e concretamente no ensino da Formação Musical, a profissionalização que fora exigida aos docentes apresentou-se como mudança significativa no século XXI para as *praxis* deste ensino, que até então foram impregnadas de métodos oitocentistas de reprodução e exposição de conhecimento (Rosa, 2000). Criam-se os primeiros Mestrados em Ensino de Música com o objetivo de atribuir profissionalização aos docentes. Para além de um ano de experiência real em terreno, o currículo destes mestrados aufere momentos de reflexão e construção de uma pedagogia e didática fundamentada, para que se desenvolvam competências essenciais para se ser um *bom* professor (Vieira, 2013).

A par destes momentos de reflexão e construção pedagógica, e aliada às vivências

pessoais de extrema ansiedade em apresentações de índole musical, emerge uma preocupação interna para com o aluno, nomeadamente com a sua aprendizagem e com o seu bem-estar. É ao olhar para a Formação Musical enquanto disciplina performativa que se pode entender que há espaço para dois palcos distintos: a sala-de-aula e a prova oral. Neste sentido, sabe-se que não existem dois alunos iguais, pelo que a adaptação a estes espaços de exposição, que a performance inevitavelmente requer, depende do perfil de cada aluno. A exposição pode ser bastante angustiante, principalmente devido aos níveis de ansiedade ali gerados (Kenny, 2010). Assim, de volta às preocupações pedagógico-didáticas e com base nas reflexões pessoais, fruto de observações sobre a aluna que outrora fora e alunos que agora se encontram, questiona-se: o que se pode fazer para ajudar o aluno a auto-regular os seus níveis de ansiedade? É a partir destes princípios que se desenvolve um estudo sobre a Ansiedade na Performance em Formação Musical, que se abordará de forma mais aprofundada no capítulo III do presente relatório de estágio.

Por fim, ciente dos traços gerais da disciplina no século XXI, e de tudo aquilo que implica ser professor, parte-se para a Prática de Ensino Supervisionada, que fora realizada no Conservatório de Música da Maia.

1.2 O CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DA MAIA

Situado no concelho da Maia, o Conservatório apresenta-se como a única instituição na área do ensino artístico especializado da música do concelho a dar resposta na vertente artística de forma oficial, contando já com 17 anos de experiência. A escola nasceu em 1998 e um ano mais tarde começou a lecionar com a autorização definitiva de funcionamento ao abrigo do contrato de patrocínio. No primeiro ano de formação oficial, teve como oferta os cursos básicos e de iniciação musical em regime supletivo e livre, e só mais tarde, no ano letivo 2003/2004, abriram a oferta do regime articulado. No ano letivo 2005/2006 é-lhes concedido o paralelismo pedagógico para o nível de ensino secundário, o qual foi aberto em regimes supletivo e articulado. Neste momento, o Conservatório de Música da Maia é uma fundação de natureza público-privada que tem

como oferta os cursos de Pré-escolar, de Iniciação Musical, de básico de música em regime articulado, supletivo e livre, de secundário de música nas variantes de Instrumento (Piano, Viola de Arco, Viola Dedilhada, Violino, Contrabaixo, Flauta Transversal, Violoncelo, Saxofone, Trompete, Percussão, Fagote, Oboé, Clarinete e Trompa) e de Formação musical, em regime supletivo e livre, e ainda ministra o curso de Dança em regime livre.

O maior parceiro da instituição é a Câmara Municipal da Maia, que em 2017/2018 lhe lançou o desafio de assumir a orientação e lecionação da disciplina de Expressão Musical no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) em algumas escolas EB1 do concelho. Assim, há quase uma centena de crianças a frequentar esta atividade com experiências e atividades que se aproximam da vivência da música no ensino artístico especializado da música. Esta aproximação do artístico com o genérico, com professores de música devidamente graduados, que promovem uma educação musical igual para todos, contribui para que "o desenvolvimento musical das crianças não seja deixado ao acaso ou ao interesse particular dos encarregados de educação, de professores empenhados ou da própria comunidade" (Mota, 2014, p. 45). Além da Câmara, o Conservatório articula-se com agrupamentos escolares pertencentes ou não ao concelho, e com instituições, entidades e associações de cariz educativo e cultural para lhes levar o que de melhor fazem, educando para a arte com a arte.

É política da escola colaborar com todos os pedidos feitos pelas entidades de cariz educativo, cultural ou outras, desde que a colaboração seja uma mais-valia pedagógica para os alunos, feita com a máxima dignidade e respeito pelo momento dessa apresentação. Fora das portas do Conservatório, a missão é a de levar à população momentos de performance musical e a educação para a música, ou seja, o gosto e o amor pela música a quem não pode, não pôde ou não poderá frequentar uma escola de ensino artístico especializado. De acordo com o projeto educativo do conservatório, o principal princípio é o de proporcionar a música a todos, uma vez que a educação é um valor essencial na vida das crianças e jovens e a educação artística torna-se uma parte integrante e fundamental da educação como um todo (Veludo, 2013). Por este motivo, a

escola pratica propinas muito baixas para que a condição financeira do aluno não seja, dentro do possível, critério de exclusão.

O Conservatório de Música da Maia tem por objetivos fornecer aos seus alunos uma educação artística que lhes permita ser um bom ouvinte, um bom músico e adquirir as bases para no futuro ser um bom profissional através de um conjunto de competências básicas e avançadas na área da música, que passam também pelo contacto e prática de outras vertentes artísticas como o Teatro e a Dança. Neste sentido, a interdisciplinaridade é um ponto fundamental no processo pedagógico desta instituição, onde se pretende que todas as disciplinas comuniquem entre si para conceber o mesmo fim no processo de ensino-aprendizagem (Frison et. al., 2012).

Tem também por objetivos fornecer melhor qualidade formativa através de docentes qualificados e adotar todas as medidas necessárias para que cada aluno conclua com o máximo de sucesso todos os ciclos de ensino que inicia, podendo prosseguir a sua formação na área. Aos antigos alunos, é-lhes dada a possibilidade de continuarem a contactar com a realidade artística podendo participar nos grupos da escola, e aos que seguem o ensino superior de música, é-lhes dada a possibilidade de estágio. Neste sentido, é objetivo do Conservatório contribuir de todas as formas possíveis para que cada aluno veja o espaço como uma possibilidade de crescimento artístico e sobretudo pessoal.

A instituição promove a partilha de experiências e aprendizagens através de Concursos e Festivais Nacionais e Internacionais; promove o envolvimento ativo de alunos, pais e professores no processo educativo; promove a educação e a performance artística à comunidade – crianças, jovens, adultos e idosos; promove experiências pedagógicas a alunos em fase final de formação ao nível do ensino superior de música; constitui-se como potencial empregador para alunos após adquirirem habilitações para a docência; possibilita estágios em cooperação com entidades formadoras a formandos com Necessidades Educativas Especiais (NEE); e promove a constante partilha de mecanismos e estratégias de comunicação eficazes entre toda a comunidade escolar e entre a escola e o meio envolvente.

Para o futuro, o Conservatório pretende prosseguir e intensificar o cumprimento de todos os objetivos que lhe estão por base, aumentar o número de alunos por forma a dar resposta ao universo de candidatos, aumento que passa necessariamente pelo financiamento atribuído à escola, aumentar o número de alunos abrangidos pelas AEC, requalificar o edifício da escola com o objetivo de permitir abrir oficialmente o curso de ensino especializado de Dança, implementar os projetos *Class Band* para idosos nos lares e Juntas de Freguesia, o projeto Orquestra Geração em escolas de ensino básico, e conseguir celebrar outros protocolos e parcerias já propostos pela escola a outras entidades.

Oferta Educativa

Esta instituição oferece uma educação e formação musical que se estende desde o pré-escolar ao ensino secundário.

O curso Pré-escolar destina-se a alunos com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, e foca-se no desenvolvimento de competências musicais naturais da criança nos seus primeiros anos de vida. Desta forma, são introduzidos os conteúdos musicais básicos de uma forma lúdica, ajudando a criar ou a sustentar o gosto pela música. Para isso, o Conservatório traçou alguns objetivos pedagógicos principais, dos quais, desenvolver a memória musical, o sentido de pulsação viva e precisa, criar uma ligação entre a música e a linguagem e desenvolver o pensamento criativo, analítico e estético.

O curso de Iniciação Musical destina-se a alunos com idades entre os 6 e os 9 anos e prolonga-se até ao final do 1º ciclo. Aqui pretende-se desenvolver os objetivos pedagógicos anteriormente adquiridos, partindo para novas descobertas, tais como desenvolver o sentido de frase e forma, desenvolver o sentido melódico e contornos melódicos da audição interior, a afinação e o sentido melódico-harmónico, adquirir competências de leitura e escrita de notação básica, sensibilizar para diferentes sistemas melódico-harmónicos, desenvolver a criatividade, especialmente a criatividade musical e desenvolver competências sociais escolares.

O curso básico de música estabelece os fundamentos da Formação Musical, do Instrumento e da Música de Conjunto. Este curso é composto por cinco graus, cada um com a duração de um ano letivo, proporcionando ao aluno competências musicais básicas quanto ao domínio de um instrumento musical. Neste sentido, os objetivos principais para este nível de formação passam pelo domínio técnico do seu instrumento e pela interpretação de obras de estilos e épocas contrastantes.

Após a conclusão deste curso, o aluno pode optar por prosseguir para o curso secundário de música, que se destina a alunos que tenham concluído o curso básico de música ou que possuam a habilitação do 9º ano de escolaridade. Este curso prevê a aquisição de conteúdos e competências avançadas, alargando o leque de formação às Ciências Musicais, que têm como ponto de partida as competências básicas adquiridas anteriormente.

As Classes de Conjunto são disciplinas que permitem a utilização e aquisição de competências em prol de um trabalho musical em equipa. Neste sentido, o Conservatório oferece Classe de Conjunto de Iniciação, a Orquestra do básico (a partir do 1º grau), a Orquestra (3º ciclo e secundário) aliada à prática orquestral de sopros, cordas e percussão, o Coro (para todos os estudantes de música) e Música de Câmara.

Projetos

O Conservatório de Música da Maia tem desenvolvido outros projetos, dos quais o Teatro Musical, que promove a integração de todos os estudantes de música para a realização de um determinado musical a ser apresentado numa determinada altura, com o principal objetivo de que todos os alunos sejam um pouco músicos, um pouco bailarinos e um pouco atores; o Concurso Interno Prémio Manuel Ivo Cruz na área do instrumento e da composição, que premeia composições feitas por alunos para o seu instrumento; o Ensemble de Guitarras, que pretende integrar os alunos do curso de instrumento de viola dedilhada de diferentes graus, permitindo-lhes fazer música em conjunto no âmbito do instrumento que estudam; o *Ensemble Vocal Notas Soltas*, que é uma das Classes de Conjunto do Conservatório enquanto coro de câmara; o Coro de Pais, que é um grupo

composto pelos encarregados de educação com o principal objetivo de poderem estar integrados na dinâmica da escola, participando de forma ativa na sua atividade artística; e as Jornadas de Formação e Cultura Musical, que se tratam de workshops relacionados com as disciplinas de Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição e História e Cultura das Artes, com o principal objetivo de comportar termos de uma educação musical mais ampla, promovendo atividades que evoquem de forma lúdica os assuntos laborados, mas não avaliados nas aulas.

Em parceria com a Câmara Municipal da Maia, o Conservatório desenvolveu o Património VIVO, com o principal objetivo de dinamizar espetáculos onde sejam concedidos à obra musical uma dimensão cénica notável; Expressões da Música, que se trata de um programa de concertos regulares; INculturarte, que se insere num programa alargado de inclusão social, que tem por objetivo promover a formação e a disponibilização de recursos de aprendizagem e conhecimento aos cidadãos, dos quais fazem parte a Música Vai à Escola (pré-escolar), a Orquestra Geração (ensino básico e secundário) e a *Class Band* para idosos; projeto Férias Musicais, que permite a crianças e jovens não alunos do Conservatório participar numa série de eventos e atividades de carater lúdico-pedagógico com alunos do ensino artístico especializado da música, desenvolvidas nas instalações do Conservatório em períodos de interrupções letivas ou férias de verão; e o Estágio de Orquestra de Sopros, que procura receber alunos do concelho estudantes de um instrumento de sopro ou percussão noutras escolas, podendo proporcionar-lhes uma oportunidade única em termos socioculturais e uma atividade lúdica levada a cabo pelo Conservatório, aberto a toda a comunidade local, com a possibilidade de realização do concerto final em vários pontos do concelho.

1.3 A DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL NO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DA MAIA

O Conservatório de Música da Maia apresenta um programa da disciplina onde se faz uma abordagem aos objetivos gerais, transversais e específicos da Formação Musical no ensino preparatório e no ensino básico e secundário, expondo os conteúdos a laborar em cada

grau de ensino, bem como uma descrição das atividades solicitadas em cada ciclo. Surge, depois, um capítulo dedicado ao tema da avaliação, onde são dados exemplos de testes escritos e orais para cada grau, bem como os critérios de avaliação. No final, há uma grelha de progressos[4], onde se apresenta de forma bem clara o programa anual e trimestral dos oito anos de formação.

Este programa, que foi desenvolvido a partir da grelha de progressos da disciplina sobre a qual se trabalhou ao longo dos anos, veio tentar suprir a necessidade de se ter por escrito aquilo com que os professores se foram esbatendo com o tempo e prática. Assim, com o intuito de dar continuidade à necessidade de escrita da realidade educativa, pretende-se que o programa seja discutido entre colegas com a periodicidade de três anos, com o objetivo de se recriar constantemente o programa da Formação Musical, uma vez que se entende que este trabalho será sempre inacabado, incompleto e mutável, tendo em conta as necessidades da instituição escolar e dos alunos.

Desta forma, são objetivos gerais da Formação Musical o desenvolvimento da associação entre som e notação, o conhecimento de repertório erudito da História da Música Ocidental, o desenvolvimento do gosto pela música enquanto ouvinte e enquanto executante, o desenvolvimento do gosto por cantar, o conhecimento de algumas das regras e teorias inerentes à composição para um conhecimento mais consciente da música, o desenvolvimento da sensibilidade e precisão rítmica e melódica por meio de audição e por meio de execução lida ou memorizada, o desenvolvimento da sensibilidade agógica[5] e o desenvolvimento de uma cultura musical por meio de audição ou execução musical com o seu respetivo espírito crítico.

Quanto aos objetivos transversais da Formação Musical, o Conservatório de Música da Maia considera que de se devem formar ouvintes informados, alunos capazes de trabalhar em equipa, sensíveis para a conduta correta em concertos e noutras performances das artes do espetáculo, sensíveis para a compreensão das artes como meio essencial para o desenvolvimento do ser humano, alunos capazes de vivenciar a disciplina enquanto

[4] Anexo III: Programa da Formação Musical, para os graus de ensino da Prática de Ensino Supervisionada.
[5] Agógica: refere-se aos aspetos expressivos da Performance Musical.

respeito, abertura e cordialidade pelos outros, capazes de serem autodisciplinados e autónomos no cumprimento de objetivos pessoais através do desenvolvimento de qualidades como a persistência, a tolerância à frustração e o constante empenho independentemente do resultado.

No que diz respeito aos objetivos específicos da Formação Musical nesta escola, entendem-se essenciais o desenvolvimento rítmico ao nível da precisão do sentido de pulsação, no reconhecimento auditivo e visual de compassos e células rítmicas e a sua compreensão, e a execução de frases rítmicas por imitação, leitura ou improvisação; o desenvolvimento sobre a melodia, tanto ao nível de intervalos quanto de frases melódicas, passando pelo necessário reconhecimento de escalas, arpejos, sons/notas e notação, intervalos melódicos e graus tonais; o desenvolvimento sobre a harmonia, baseando-se na compreensão e reconhecimento dos graus harmónicos e a sua relação com os graus melódicos, desenvolvendo-se uma articulação entre harmonia e análise musical; e a análise e educação musical, seja esta puramente teórica, por leituras ou por audição, como competência por si só ou como complemento de outras competências, como o reconhecimento de instrumentos e da época em que se podem inserir, o reconhecimento de alguns períodos da História da Música e de algumas formas musicais inseridas em excertos musicais, o desenvolvimento do sentido crítico no que se refere a audição e interpretação musical e o conhecimento de posturas e atitudes aceitáveis no músico e no público ouvinte.

Para além do programa e da grelha de progressos, foram elaborados livros de leituras para os 1º/2º graus, 3º grau, 4º/5º graus e secundário, que contemplam exercícios para o desenvolvimento da oralidade, tais como leituras rítmicas, entoações, improvisações com ritmo dado, solfejo nas diferentes claves e em claves alternadas. O ensino secundário faz-se acompanhar também do *Modus Novus*, de Lars Edlund (1990). Os livros de leituras têm uma secção dedicada à teoria da música, abordando a construção de escalas, armações de clave e acordes cifrados, e ainda uma secção onde se expõe exemplos de provas orais. No final do livro, há uma grelha de canções que podem ajudar o aluno na identificação e classificação auditiva de intervalos.

Para se ser admitido neste Conservatório, os alunos passam por uma série de provas obrigatórias que medem aptidões. Dividida em duas fases, a primeira fase é eliminatória e trata-se da prova de Formação Musical: todos os candidatos a todos os níveis, cursos e regimes devem realizar esta prova. A segunda fase trata-se das provas de instrumento, a qual só se realiza com a aprovação da prova de Formação Musical. A seriação dos candidatos é feita através da média obtida entre a prova de Formação Musical e cada uma das provas de instrumento, que ditará a *escolha* do instrumento para o aluno.

Neste sentido, entende-se que o facto de a prova de Formação Musical ter um caracter obrigatório e eliminatório, confere à disciplina um lugar notório e de muita importância junto da comunidade escolar. Além disso, o facto de todas as turmas de todos os cursos ministrados neste Conservatório – desde o pré-escolar ao 8º grau, incluindo o curso de dança – terem no seu currículo a disciplina de Formação Musical, também lhe confere um grau elevado de importância, sendo vista como uma disciplina primordial para o desenvolvimento consciente das competências musicais naturais dos alunos, e não uma disciplina *anexa* para a aprendizagem e desenvolvimento da prática instrumental (Carneiro & Vieira, 2017).

1.4 AS TURMAS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Apresentam-se, agora, as turmas que fizeram parte da Prática de Ensino Supervisionada, sendo elas uma turma de 3º grau do ensino básico, uma turma de 6º grau do ensino secundário e o *Ensemble Vocal Notas Soltas* na Música de Conjunto.

Começando pelo ensino básico, trata-se de uma turma do 3º grau em regime articulado composta por 6 alunos, dos quais 4 meninas e 2 meninos, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos, sendo que apenas um aluno não estuda Piano. De um modo geral, a turma é muito dinâmica, empenhada e participativa, o que leva a uma forte motivação para a realização das atividades propostas, possibilitando ao mesmo tempo uma relação professor-aluno bastante boa. No que diz respeito ao aproveitamento escolar, os resultados obtidos não foram tão homogéneos, uma vez que se verificou a

existência de uma discrepância entre valores baixos, razoáveis e altos nos dois períodos de lecionação. No entanto, é de destacar o trabalho individual de cada aluno, que possibilitou a melhoria dos seus resultados no segundo período.

Para além dos 90 minutos semanais de Formação Musical, a turma tem uma aula de leitura de 45 minutos, dedicada aos conteúdos da oralidade (solfejo rítmico e em claves, entoação e improvisação). Desta forma, a aula de Formação Musical é totalmente dedicada aos conteúdos da educação auditiva e da teoria da música. Além disso, o facto de ser uma turma pouco numerosa, permite ao professor *chegar* de forma quase individualizada às necessidades de cada aluno, permitindo abordar e aprofundar as dificuldades com recurso a diferentes estratégias.

Olhando, agora, para a turma do ensino secundário, trata-se de uma turma do 6º grau em regime supletivo composta por 6 alunos, dos quais 4 meninos e 2 meninas, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. No que diz respeito à classe dos instrumentos, variam entre Flauta Transversal, Contrabaixo e Violino. Trata-se de uma turma participativa e motivada para a compreensão dos novos conteúdos a que este ciclo dizem respeito, demonstrando-se sempre envolvidos e com interesse na realização das atividades propostas. Com isto, foi possível estabelecer-se um ambiente de respeito e compreensão mútua entre os professores e os alunos. Tal como aconteceu no ensino básico, esta é uma turma pequena, o que permitiu alguma flexibilidade na dinâmica das aulas, bem como tornou possível alcançar os alunos nas suas individualidades.

No que concerne ao aproveitamento escolar, verificou-se uma disparidade acentuada no início do ano letivo. Efetivamente, os níveis de compreensão e de conteúdos previamente assimilados eram bastante diferentes entre os alunos, possivelmente por ser uma turma onde se encontram alunos transferidos de outra escola, alunos repetentes, alunos de turmas de outros professores e alunos do professor atual. Apesar dos níveis iniciais serem bastante diferentes, os resultados obtidos no final do segundo período mostraram que a turma trabalhou bastante para atingir melhores resultados, uma vez que se verificaram resultados positivos de forma homogénea.

O *Ensemble Vocal Notas Soltas* é uma das Classes de Conjunto do Conservatório, sendo um coro de câmara. É um grupo com uma dinâmica bastante especial, uma vez que conta com a presença voluntária de ex-alunos, antigos e atuais professores do Conservatório e alguns alunos do curso secundário de música, sendo, portanto, uma Classe de Conjunto em regime livre, sem avaliação. É um grupo que se prepara constantemente para concursos e concertos, pelo que as aulas seguem uma dinâmica de ensaio. Verifica-se sempre uma relação excelente entre todos, de extremo à-vontade, que potencia um clima positivo de cooperação.

Para que o trabalho num regime de cooperação resulte, cada *chefe de naipe* está incumbido de, sempre que necessário, desenvolver um ensaio de naipe para se estudar de forma aprofundada as obras. Desta forma, os 90 minutos semanais de ensaio servem para se estabelecerem e aprimorarem aspetos relacionados com a musicalidade, e não com a leitura. Destaca-se o nível de dificuldade das peças ensaiadas pelo Ensemble, bem como o nível alto de destreza musical de cada coralista para a leitura entoada à primeira vista.

CAPÍTULO II

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Nota Introdutória

Aprender a ser professor é uma caminhada longa e complexa, carregada de emoções e desafios. Começa com as experiências que cada um vivencia, continua com a observação de professor após professor e culmina, formalmente, com a prática profissional, apesar de continuar ao longo de uma vida de ensino (Arends, 2012). Neste capítulo, abordar-se-á a importância da observação, planificação e reflexão na formação de professores, que conduzem a uma prática de ensino sustentada e de qualidade, bem como os principais desafios que se colocaram ao longo da prática de lecionação no ensino supervisionado.

2.1 O PODER DA OBSERVAÇÃO

Parte integrante do processo de formação do professor assenta no poder da observação, uma estratégia essencial que comporta não só a recolha de informação pertinente, como uma aprendizagem sobre o nosso comportamento e o dos outros. Observar trata-se de uma técnica de recolha de dados e informações bastante útil e fidedigna que, por não se encontrar condicionada ou influenciada pelas opiniões e pontos de vista de outros, permite ter um foco sobre o processo de ensino/aprendizagem. Esta é uma técnica que pode ser utilizada principalmente quando o objetivo é o de traçar o perfil natural das situações, descrevendo as condições e os comportamentos dos intervenientes da ação no momento em que a mesma ocorre (Estrela, 1994; Trindade, 2007; Reis, 2011).

O início de cada ciclo de ensino (básico, secundário e Música de Conjunto) foi marcado por observações naturalistas (na medida em que ocorreram ao longo de um período de tempo[6]) e neutras, com o objetivo principal de conhecer o contexto e organizar a informação daí recolhida, a fim de se realizar uma adaptação contínua aos elementos da ação e registar os métodos, estratégias e tempos de atividades dinamizados pelo professor cooperante. A descrição organizada das ações e dos comportamentos no seu meio natural, permitiu muitas vezes responder às questões de *o quê* e *porquê* através do *como*. Isto é, observou-se *o que* se faz e *porque é que* se faz, chegando à matéria essencial do *como é que* se faz (Estrela, 1994).

Este tipo de observação é realizada em duas etapas distintas, sendo que na primeira etapa são tiradas as notas de campo em simultâneo com a observação, através da qual se pode elaborar uma grelha de observação, passando assim à segunda etapa, onde se elabora uma reflexão com base naquilo que fora observado (Afonso, 2005). De facto, após cada descrição de observação foi realizada uma nota reflexiva, que procurou ponderar, pesquisar e entender questões relacionadas com métodos e estratégias de ensino

[6] No caso do ensino básico e música de conjunto, ao longo de três semanas. No caso do ensino secundário, ao longo de dezasseis semanas.

utilizados pelo professor cooperante, e que permitiram entender as razões de algumas práticas.

Assim, recorrer à observação enquanto estratégia de formação para a transformação e desenvolvimento do professor enquanto aluno constituiu-se essencial, uma vez que potenciou uma aprendizagem reflexiva, a identificação de fenómenos e a apreensão de relações sequenciais-causais, a compreensão sensível às reações dos alunos antes de exercer contacto direto com eles, a recolha objetiva de informação por forma a organizá-la e interpretá-la, a procura de soluções para eventuais problemas, e a posição crítica em relação a modelos existentes com base numa síntese constante entre teoria e prática (Estrela, 1994).

Observar as *praxis* do professor cooperante constituiu-se uma fonte de inspiração e motivação para a formação pessoal e profissional, uma vez que potenciou uma melhoria nos modos de ensino, quer na Formação Musical, quer na Música de Conjunto.

2.2 O PODER DA PLANIFICAÇÃO

Tal como a observação, também a planificação é uma prática importante no processo de formação de professores, uma vez que se constitui como suporte significativo para a concretização da prática de ensino (Vieira, 1993).

Planificar uma aula consiste em definir e sequenciar os objetivos do ensino e da aprendizagem, determinando ao mesmo tempo os seus processos de avaliação. Consiste também em prever estratégias de ensino e aprendizagem, em selecionar e organizar materiais auxiliares e em dar um rumo às atividades pedagógicas, gerindo de forma eficaz o seu tempo (Alarcão & Tavares, 2003). A planificação é, no fundo, uma previsão do processo a seguir, onde se remetem as questões de *para quê* e *com que recursos*. Assim, planificar uma aula exige do professor a decisão complexa de escolher conteúdos e tarefas a realizar, numa sequência lógica de atividades (Arends, 2008; Zabalza, 1989).

Na Prática de Ensino Supervisionada, as aulas foram planificadas e lecionadas com total autonomia conferida pelo professor cooperante. Por forma a planificar uma aula semanal de 90 minutos, a seleção dos conteúdos foi rotativa com base no programa da disciplina de Formação Musical do Conservatório. Esta decisão teve por base a necessidade intrínseca de trabalhar todos os conteúdos pré-estabelecidos para o grau de ensino, sem que nenhum fosse menosprezado. Após a seleção dos conteúdos a laborar, vinha a decisão de selecionar as atividades e estratégias para a assimilação dos conteúdos e para o alcance dos objetivos colocados à aula. A definição dos tempos dedicados a cada atividade teve por base os registos de observação das aulas dadas pelo professor cooperante, que foram *mais ou menos* moldados ao longo da prática de ensino. Assim, as planificações realizadas seguiram uma ordem diária, na medida em que se descreviam os passos a seguir, bem como as estratégias, os métodos e os materiais a utilizar, com base no programa de Formação Musical do Conservatório, que estipula os objetivos a atingir no final de cada período e ano letivo, para cada grau de ensino (Arends, 2012).

Apesar da relação cíclica que se pretendeu estabelecer, as planificações tiveram sempre como ponto de partida os resultados obtidos pelos alunos na aula anterior. De facto, para que se desenvolva uma aula de qualidade, onde se potencia o desenvolvimento integral dos alunos, devem ser consideradas as suas dificuldades anteriores, sendo que o professor deve elaborar a sua planificação com base nos dados recolhidos através da observação direta e da avaliação de cada aula dada (Bento, 2003). Além disto, entende-se que apesar da planificação poder transmitir segurança e orientação ao professor, esta não deve ser rígida nem previsível (Zabalza, 1989). Assim, procurou-se sempre ter abertura e flexibilidade para possíveis acontecimentos que alterassem a ordem dos conteúdos e atividades estipulados previamente e, efetivamente, foram várias as aulas onde se sentiu necessidade de abordar conteúdos não previstos na planificação para enaltecer a aprendizagem dos alunos.

Uma das perspetivas que tem vindo a ganhar peso nos últimos anos está relacionada com as dificuldades dos professores *inexperientes* no momento da planificação, relacionando-as com a dificuldade de aprender com os professores *experientes*, que pensam e elaboram de forma diferente a sua planificação (Arends, 2008), talvez devido aos anos de experiência de prática de ensino. Face a esta problemática, e tendo em conta a total autonomia que fora conferida pelo professor cooperante para o desenvolvimento das aulas, as dificuldades para a planificação foram ultrapassadas com base nos registos de observação efetuados anteriormente, o que permitiu combater a inexperiência inicial. Além disso, a relação de entreajuda estabelecida com o professor cooperante permitiu a partilha de ideias, estratégias e conselhos, que em muito beneficiaram as planificações e a prática posterior.

Ainda no que diz respeito à importância da planificação, é no Anexo I deste relatório que se apresentam quatro Planificações Fundamentadas que pretendem refletir, de forma criteriosa, a ótica e opinião pessoal sobre a Formação Musical. Estas planificações, realizadas de forma completamente autónoma e individual, surgem com a necessidade de se justificar teoricamente a visão pessoal face à disciplina de Formação Musical. Para o efeito, realizaram-se três planificações fundamentadas para o ensino secundário (6º

grau), ciclo de ensino que ficou com um menor número de aulas dadas em regime presencial devido à Covid-19, e uma para o ensino básico (3º grau).

Por fim, entende-se que a planificação e as decisões inerentes ao *o que ensinar* e *como ensinar* constituem-se aspetos importantes no processo de ensino e na formação do professor. Preparar as aulas de forma flexível, com atividades e estratégias variadas e com base nos conhecimentos e caraterísticas dos alunos constitui-se *praxis* essencial para que se fomente um ensino eficaz e potenciador de aprendizagem (Arends, 2008).

2.3 O PODER DA REFLEXÃO

Ao longo do tempo, os conceitos de *professor reflexivo* e de *ensino reflexivo* têm ganho um espaço de importância no processo de formação do professor, uma vez que se trata de uma espécie de exame mental, que dá uma consideração séria e consecutiva a um determinado assunto (Vieira, 2013). Na verdade, o pensamento reflexivo assume este importante papel, uma vez que orienta e contribuiu de forma consciente para o progresso e enriquecimento da prática educativa, permitindo que o professor possa tomar as suas decisões de forma consciente. Estes processos de pensamento influenciam e determinam a conduta do professor, ao mesmo tempo que a conduta influencia e determina o seu tipo de pensamento (Vilar, 1994).

Tendo por base estas ideias, importa referir que o processo de reflexão ocorre antes, depois e até mesmo durante a ação, uma vez que o pensamento reflexivo se constitui enquanto diálogo e interação constante, com uma situação que exige uma determinada intervenção. De facto, "os professores agem em alturas diferentes, e com níveis de pensamento distintos, de acordo com os indivíduos, grupo ou turma, para tornarem cada aula uma lição coerente" (Arends, 2008, p. 27). Assim, sempre que o professor reflete sobre a sua própria prática, com o intuito de encontrar soluções para os seus problemas de ensino, ele torna-se um *professor eficaz*, uma vez que consegue diagnosticar situações e fazer uso do seu conhecimento teórico-prático de forma apropriada e adaptada, com o intuito de favorecer e melhorar a aprendizagem dos seus alunos.

Além disto, o ato de se refletir sobre as práticas de ensino permite ainda que se quebrem hábitos de rotina ou de tradição que, apesar de poderem transmitir um certo grau de segurança ao professor, acabam por se tornar repetitivos, rotineiros, tácitos e mecânicos, levando à reprodução de métodos, que podem transmitir uma aparente competência profissional (Franco, 2012). Neste sentido, António Nóvoa (2010) revela um novo paradigma epistemológico na educação, que se prende com o ato reflexivo dos professores sobre as suas práticas de ensino, na qual relacionam as teorias (o que dizem que fazem) com as teorias da ação (as teorias que usam), passando a serem vistos como

investigadores reflexivos do seu próprio ensino. Assim, refere uma viagem de descoberta onde o professor reflete e muda as suas práticas contribuindo para a construção da sua autonomia e da dos seus alunos (Nóvoa, 2010).

A prática reflexiva teve um lugar de grande importância uma vez que, realizada após cada aula observada ou lecionada, possibilitou a descoberta de motivos, razões, opiniões, sugestões e estratégias relacionadas com situações que foram surgindo na realidade educativa, o que permitiu modificar e adaptar metodologias utilizadas, modos de interpelar e de estar com alunos e turma e estratégias para abordar novos ou determinados conteúdos. A prática reflexiva permitiu, ainda, fazer uma análise às dificuldades pessoais, procurando possibilidades para as superar, por forma a realizar um bom trabalho. Neste sentido, as dificuldades que foram surgindo foram superadas através da procura de outras práticas, outras estratégias e outros métodos de ensino, que certamente contribuíram para a construção de uma identidade profissional.

2.4 DA TEORIA À PRÁTICA

Com base na relação circular teoria-prática, onde a teoria ilumina a prática tal como a prática questiona a teoria, como complemento uma da outra, importa que se passe agora à fase da lecionação deste processo de formação, que permitiu desenvolver as ferramentas necessárias para a execução da futura profissão (Alarcão & Tavares, 2003).

Sabendo que é uma fase de extrema importância para a construção da identidade profissional, os objetivos essenciais de um estágio passam por proporcionar ao professor estagiário uma visão realista da profissão, permitindo-lhe aplicar competências e conhecimentos adquiridos ao longo do seu curso e aumentá-las através da prática, criar e fundamentar um compromisso com a futura carreira profissional e identificar dificuldades e facilidades pessoais e profissionais na sua área de trabalho (Jesus, 2011).

Com o início do estágio profissional vem também o primeiro *choque com a realidade,* centrado essencialmente com a dificuldade sentida pelo aluno estagiário em assumir o papel de professor. De facto,

> *O professor principiante acha que conhece aquilo em que se vai meter (...) Não é nenhum estranho à escola. Já lá esteve. O choque surge quando (...) deixa de ser a audiência e passa a ser o actor. O papel que vira ser interpretado vezes sem conta é agora seu. A cena familiar da sala de aula é invertida e encontra-se numa situação nova surpreendente (Arends, 2008, p. 486).*

> *O choque, provocado pelo confronto entre o mundo interior dos professores e a realidade que encontram no meio socioprofissional em que passam a estar inseridos, provoca medos, frustrações e insegurança, originando um impacto que, longe de ser momentâneo (...) parece prolongar-se em ondas concêntricas num dia a dia quantas vezes dramático (Silva, 1997, p. 57).*

A fase em que se iniciou a prática profissional não foi uma *fase de sobrevivência* (Silva, 1997) graças ao apoio contínuo dos professores intervenientes[7], mas foi uma fase de constante confronto com as competências pessoais, onde muitas vezes se duvidou delas, com grande preocupação face à imagem que se iria transmitir aos alunos e aos professores, bem como quanto à autossuficiência para a gestão da sala de aula e controlo

[7] Professor Cooperante, Professora Supervisora e Professor Orientador.

da turma, essencialmente porque se lecionou desde o início[8] os 90 minutos das aulas de Formação Musical, sentindo-se ainda mais o peso da responsabilidade pelo sucesso dos alunos.

Ao longo deste processo foi possível desenvolver-se um conjunto de competências que, segundo Alarcão e Tavares (2003), se constituem como essenciais para que se combatam todas as dúvidas e preocupações internas: o espírito de autoformação e desenvolvimento e a capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar conhecimentos subjacentes à prática docente; a capacidade de resolver problemas e tomar decisões de forma consciente, bem como experimentar e inovar uma lógica entre teoria e prática; a capacidade de refletir, criticar e autocriticar de modo construtivo, além de desenvolver uma consciência responsável sobre o sucesso ou insucesso dos alunos; e a capacidade de trabalhar com todos os elementos envolvidos no processo educativo, desenvolvendo em simultâneo um entusiasmo e empenho nas tarefas inerentes à futura profissão.

Na Prática de Ensino Supervisionada, os professores intervenientes tiveram, como dito atrás, um papel importantíssimo, uma vez que proporcionam o constante contacto com experiências, visões, comentários, críticas e reflexões que potenciaram o desenvolvimento pessoal e profissional. Dito de outro modo,

> *O orientador na sua prática com o educando busca mostrar e preparar para o trabalho, para um mercado cada vez mais competitivo, onde ele terá de aprender a enfrentar mudanças, desafios, a buscar o conhecimento, a aprender a aprender, a adaptar-se ao novo, a novas regras impostas pelo grupo, aprender a conviver (...) poucas pessoas nos orientam do como enfrentá-la, do como encarar os desafios, e o orientador mesmo que de forma simples, busca realizar esse papel (Branco, 2018, pp. 15-16).*

Tendo em mente que a finalidade da Prática de Ensino Supervisionada é a de proporcionar uma aproximação à realidade do contexto onde se será inserido, pode-se dizer que o estágio constituiu um espaço importante de experimentação, construção e renovação da identidade profissional e pessoal. De facto, as dificuldades que se foram colocando levaram a um esforço acrescido para a constante mudança e adaptação à prática

[8] De acordo com o cronograma de estágio, em anexo II.

educativa, pelo que se apresentam em seguida os principais desafios deste processo de formação.

2.4.1 OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO MUSICAL

Atividades e estratégias

Encontrar e selecionar estratégias adequadas para a realização das atividades estabelecidas foi um dos desafios sentidos ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada, diretamente relacionada com as turmas de Formação Musical.

Foi preciso entender que as estratégias realizadas antes de uma atividade permitem que os alunos a concretizem com sucesso, uma vez que promovem a estimulação de determinadas competências gerais, muitas vezes já adquiridas, que facilitam a compreensão prática de determinado conteúdo. Desta forma, as estratégias são como que pequenos passos dados para que a atividade resulte em aprendizagem efetiva. Neste sentido, entende-se que estratégias, atividades, competências e conteúdos estão sempre interligadas, e que não funcionam uma sem a outra. Uma atividade realizada sem estratégias de preparação pode não resultar, ao mesmo tempo que uma competência pode não desenvolver-se sem a prática de atividades (Moreira, 2015).

Ao longo das aulas dadas foram realizados exercícios de preparação como estratégias para a realização de determinadas atividades. Como exemplo, pode salientar-se a aula dada nº 1 à turma do ensino secundário, que havia iniciado há pouco tempo os ditados rítmicos com mudança de compasso, pelo que era uma atividade na qual ainda não se encontravam inteiramente à vontade:



Figura 1: Ditado rítmico p=p.

Antes da realização deste ditado rítmico, realizaram-se três estratégias de preparação: (1) sentiu-se a diferença entre o compasso composto e o compasso simples, em p=p, onde os alunos marcaram o compasso enquanto diziam a divisão 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3 | 1 2, 1 2, 1 2, 1 2; (2) enquanto os alunos faziam uma improvisação rítmica sobre os compassos pretendidos, fazendo uso de competências já adquiridas como as células de divisão ternária ou binária, o professor dizia a divisão; (3) terminou-se com uma improvisação rítmica numa dinâmica de pergunta-resposta entre os alunos, sendo que ao aluno x correspondia uma improvisação em compasso composto, mudando para o aluno y em compasso simples, e assim sucessivamente. A realização do ditado, atividade para a qual se fez a preparação, fez-se sem grandes problemas, uma vez que as estratégias de preparação permitiram aos alunos ambientar-se ao que iam fazer em seguida.

Mais que realizar uma atividade com sucesso, entende-se que estas estratégias podem ser utilizadas pelo aluno de forma individual para preparar a sua atividade. Por exemplo, em situação de teste escrito, o aluno pode pensar na divisão entre os dois compassos, a fim de facilitar a compreensão do exercício. Assim, entende-se que as estratégias devem fazer parte do trabalho diário do professor para que os alunos as possam conhecer, selecionar e utilizar, desenvolvendo os seus processos cognitivos (Moreira, 2015).

Liderança do grupo/turma

O início da prática educativa em contexto foi marcado pela ausência da segurança e assertividade necessárias para liderar um grupo/turma. A postura inicial bastante tranquila, proveniente da falta de experiência no ensino artístico especializado da música, permitiu que, algumas vezes, os alunos dispersassem, principalmente quando em momentos de individualização de dificuldades. Com a ideia de Arends (2012), que nos diz que a partir do momento em que não conseguimos estabelecer limites comportamentais para a aprendizagem, não conseguimos que a turma esteja focada na produção de conhecimento, imergiu a necessidade interna de combater esta dificuldade inicial.

Assim, para que o período de lecionação do professor estagiário não prejudicasse a turma na sua produção de conhecimento, deu-se início ao processo de mudança da postura ora

tranquila, para uma postura que se moldou rapidamente e que se baseou no processo de ensino-aprendizagem à luz de uma certa pedagogia tradicional, em conjunto com os ideais do paradigma construtivista da aprendizagem. Isto é, em alguns momentos houve a necessidade de adotar traços da pedagogia tradicional, na medida em que se apresenta enquanto organização hierarquizada onde os conteúdos são transmitidos, ao mesmo tempo que se sentiu necessidade de abrir espaço à pro-atividade e autonomia dos alunos nesse processo, permitindo-lhes não apenas a reprodução dos conteúdos ora transmitidos, mas a construção em cooperação do conhecimento e do saber. Assim,

> *(...) a prática construtivista não anula a responsabilidade e carga de competência do docente; igualmente, não elimina a clássica troca de conhecimentos (partindo do professor em direção ao aluno). O pensamento construtivista, apenas, não desprestigia a experiência, as impressões de mundo e fatores condicionantes da realidade do aluno (Vasconcelos & Manzi, 2017, pp. 70-71).*

Desta forma, apesar da tradição oitocentista que impregna o ensino artístico especializado da música (Rosa, 2000), e daí ter sido necessário adotar *q.b.*[9] de pedagogia tradicional na postura de liderança ideal, é preciso entender que isto não pode restringir os professores de adotarem estratégias e práticas construtivistas no seu processo de ensino-aprendizagem, mas sim integrá-las em conjunto com as anteriores, promovendo uma eventual renovação do processo de ensino-aprendizagem (Vasconcelos & Manzi, 2017).

Numa visão atual da gestão da sala-de-aula, entende-se que ao serem desenvolvidas *comunidades de aprendizagem e cuidado,* nas quais os alunos podem ter uma opinião sobre o que fazem e como se comportam, o professor perde menos tempo a moderar os seus alunos e mais tempo a ajudá-los a pensar por si e a cuidar dos outros (Arends, 2012). Neste sentido, sem gerar dependência excessiva de *comandos*, cabe ao professor transmitir conteúdos, partilhar experiências, cooperar, mediar, orientar e facilitar a construção dos novos conhecimentos com base naqueles já adquiridos e desenvolvidos, podendo pôr em prática o Modelo Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick, que

[9] *quanto baste.*

nos diz que o alcance de novos conteúdos se dá em constante ligação aos conhecimentos já adquiridos (Vasconcelos & Manzi, 2017; França, 2018).

Um exemplo desta prática de liderança construtivista está na planificação nº 9 do ensino básico, onde se laborou sobre novos conteúdos: a escala cromática. Para o efeito, informou-se os alunos que a escala cromática é composta por 12 notas, e assinalaram-se os meios tons entre o mi/fá e o si/dó ora desenhados numa escada com 12 degraus. Com base nos seus conhecimentos, os alunos entenderam rapidamente que os 5 degraus vazios representavam as 5 notas *acidentadas*. Da mesma forma, ao escrever a escala cromática ascendente e descendente na pauta, foi a turma que, de forma construtiva, disse como escrever e onde colocar as alterações. Na forma descendente, sugeriram que teriam de utilizar bequadros para desfazer as alterações até ali colocadas, ou colocar uma barra de compasso após o dó4. Reforçou-se positivamente que as duas sugestões funcionariam, e orientou-se o pensamento do grupo para o objetivo de escrever uma escala, questionando-os assim qual seria a forma mais indicada. Rapidamente entenderam que idealmente utilizariam os bequadros em vez da barra de compasso. Depois, para que entendessem como se aplica de forma prática a escala cromática, informou-se os alunos que esta serviu de base para alguns estilos musicais. Estando a turma a trabalhar o ditado de sons dodecafónico, e conhecendo as suas bases de escrita, entenderam que esse seria um dos estilos, além dos cromatismos no campo tonal. Assim, tal como nos diz o Professor Júlio dos Santos (2013), a aprendizagem resulta de um esforço necessário para aprender. O aluno tem, portanto, um papel importante na construção da sua aprendizagem e o professor deve problematizar essa aprendizagem criando dúvidas, questões e necessidades, em vez de apresentar de modo fácil as respostas aos problemas.

Deste modo, o construtivismo na base da postura então moldada, permitiu liderar a turma de forma bastante mais flexiva, o que repercutiu melhorias no comportamento, atenção e foco dos alunos, uma vez que se passou a valorizar o nível de *expertise* do grupo/turma para o desenvolvimento de novas competências. De facto, é de salientar que esta postura permitiu captar o máximo de interesse do grupo, alavancando os níveis de produção de

conhecimento e, por conseguinte, os resultados escolares, que melhoraram entre o 1º e o 2º período.

A afinação

Um dos desafios da Prática de Ensino Supervisionada esteve relacionada com a afinação dos alunos em duas vertentes distintas: a entoação tonal a duas vozes no ensino básico e a entoação atonal no ensino secundário.

A questão de maior debate e angústia no ensino básico era: se alunos são capazes de entoar uma melodia tonal isoladamente, porque é que sentem dificuldades de afinação da mesma melodia quando a duas vozes? De facto, sempre que se entoava o ditado polifónico então realizado, surgiam dificuldades de afinação com a turma dividida, principalmente na entoação da linha do baixo. Por forma a encontrar fatores ou práticas que pudessem explicar este problema, entende-se que a mudança de voz, sobretudo no sexo masculino, poderia ser uma realidade inconjurável, ao mesmo tempo que se considerou a ausência da prática de cantar a duas vozes como reprodução da *praxis* do currículo, uma vez que o conteúdo polifónico é inserido apenas no presente grau de ensino. Já no ensino secundário, a questão era simples: os alunos trabalharam durante 5 anos sobre o contexto tonal e ao iniciar este ciclo de ensino depararam-se com o contexto atonal, sendo que a dificuldade esteve relacionada com a novidade e com a falta de hábito ou prática.

Perante este desafio, Costa (1996) apresenta dois caminhos para que se entenda a desafinação: a desorganização na perceção musical, que nada tem que ver com deficiência auditiva, e a dificuldade de emitir um som corretamente por descrença das suas próprias competências. Neste sentido, o caminho que se traçou para combater esta dificuldade quer no nível de ensino básico, quer no secundário, foi o da compreensão daquilo que se pretendia fazer, ou seja, anteceder a entoação com uma breve análise, destacando os intervalos constantes na melodia, perceber de que forma duas melodias funcionam juntas no contexto tonal, ou que tipo de pensamento poderiam adotar nas questões da enarmonia no contexto atonal. Além disto, não permitir falhas de afinação

por parte dos alunos foi, também, um modo de contorno à dificuldade, isto porque apesar de algumas correções poderem parecer pouco importantes na hora, influenciam muito o desenvolvimento do aluno a longo prazo. Aqui, foi importante perceber que o uso do piano é apenas um recurso que nunca deve limitar a aprendizagem do aluno. Se um aluno está com dificuldades de entoação, o aluno deve conseguir entoar o que lhe é solicitado através da sua própria aprendizagem (por exemplo, pensar numa 3ªM, ou no arpejo...), em vez de lhe ser dada a solução através do piano. Dar a solução permitirá que o aluno faça a imitação pontual, mas pode não alavancar a sua aprendizagem real (Santos, 2013).

Pela mesma razão, algumas desafinações estavam relacionadas com a má colocação da voz, pelo que foi muito importante dar mais atenção ao processo vocal, principalmente no momento em que a voz passa por uma grande mudança, de modo a que o aluno não perdesse os parâmetros do seu resultado vocal. Ou seja, foi preciso fazer com que o aluno compreendesse a sua evolução e a sua transformação, percebendo os limites estabelecidos pela mudança vocal e encontrando as estratégias necessárias para a utilização correta da sua voz (Costa, 1996).

Por fim, tendo em conta o fator *tempo*, esta foi uma competência que se aprimorou de forma continuada e que produziu resultados bastante positivos. Efetivamente, "após a experiência de algum tempo cantando em coro, [os alunos] aprendem a entoar de forma bastante satisfatória, perdendo o medo de cantar e, por conseguinte, com menos chances de errar" (Costa, 1996, p. 11).

A subjetividade da avaliação

A avaliação da oralidade na Formação Musical foi, também, uma dinâmica desafiante que se mostrou gratificante de compreender e superar. Sabendo que a avaliação se encontra entre a objetividade e a subjetividade, e que é isso que torna o ato de avaliar num grande desafio, podemos entender que existem, tradicionalmente, dois momentos essenciais na avaliação à disciplina: a Prova Escrita e a Prova Oral (Decreto-Lei de 20 de março de 1890; Rosa, 2000).

De uma forma objetiva, a avaliação do teste escrito é bastante rápida e até matemática, uma vez que o programa da Formação Musical do Conservatório estipula cotações bastante claras para cada parâmetro dos exercícios em prova, além de que no teste escrito há evidências escritas que comprovam a concretização de uma tarefa, à qual é atribuída uma cotação. O desafio principal esteve relacionado com a subjetividade da avaliação, concretamente nas provas orais.

Neste sentido, sabendo da subjetividade que se impõe numa prova oral, estes momentos de avaliação foram realizados em cooperação com o professor cooperante, ao contrário de todos os outros momentos do estágio. Para o efeito, assinalaram-se as cotações pensadas de forma individualizada, dentro do limite estipulado para cada exercício no programa, e no final discutiram-se os dados apontados com o professor cooperante, a fim de se chegar a um consenso para o resultado do aluno. Durante a prova oral, foi possível entender que a avaliação da oralidade exige do professor uma atenção distinta e um esforço para entender a posição do aluno, que muitas vezes é influenciado pela sua ansiedade. Efetivamente, trata-se de uma tarefa de avaliar no momento tendo em conta as competências trabalhadas e desenvolvidas pelo educando durante as aulas.

Os resultados apontados entre os dois não diferiram muito, mas aquando da discussão chegou-se à conclusão de que um professor valoriza mais uma atitude e outro professor valoriza mais uma competência. Através desta discussão, foi possível entender-se que a oralidade na Formação Musical é muito mais que apenas ler notas corretas: (1) uma avaliação oral deve demostrar a musicalidade do aluno, na medida em que é mais importante perceber se o aluno tem musicalidade e se consegue resolver um exercício musicalmente, do que estar atento e assinalar o erro de leitura ou solfejo; (2) a velocidade com que o aluno realiza o exercício é também importante, uma vez que se o aluno estiver a fazer um solfejo a uma velocidade lenta, conseguirá ler o pretendido, mas não demonstra competências de leitura musical; (3) numa entoação ou improvisação entoada, é importante perceber se o aluno tem o sentido da tónica e, ainda que se desvie um pouco do que está escrito, se o aluno consegue retornar aos pontos essenciais, que passam pela

dominante e a tónica, demonstrando que tem competências auditivas bastante musicais, apesar de não conseguir entoar exatamente aquilo que está escrito.

Assim, entende-se que a avaliação tem sempre um certo grau de subjetividade, uma vez que a atribuição de um resultado ao aluno é algo bastante pessoal entre os professores, que tendem também a ter uma consideração individualizada (Gatti, 2003). Efetivamente, a "multiplicidade de definições de avaliação, acentuando as suas finalidades, os objectos, os processos, os instrumentos ou os seus efeitos, mostra a complexidade deste acto" (Pinto, 2016, p. 5), que foi o maior desafio dentro do ato de avaliar.

2.4.2 OS DESAFIOS NA MÚSICA DE CONJUNTO

O gesto na direção

Um dos desafios que se colocou ao longo da Prática de Ensino Supervisionada na turma de Música de Conjunto está relacionado com o gesto na direção. A quase inexistente prática de direção, aliada à pouca formação na área, contribuíram para que este desafio se tornasse tão grande quanto foi. Desta forma, entender que a produtividade do grupo que temos diante nós depende do nosso trabalho e, essencialmente, do nosso gesto (Nunes, 2012), motivou a construção contínua da prática do gesto, que se tornou possível com a partilha de experiências, sugestões e comentários do professor cooperante.

A principal dificuldade foi a de transmitir o que se pretendia através do gesto, por não ser claro o suficiente. O caminho para entender o gesto *ideal* foi longo e, apesar de não ter sido concretizado de forma prática na sua plenitude, interiorizou-se o que fazer, como e quando. Para que isto acontecesse, foi necessário bastante trabalho de casa, o qual teve algumas repercussões positivas, essencialmente por ter sido feito com base nas sugestões e comentários do professor cooperante, que foi sugerindo aula após aula alguns pormenores que potenciaram algum desenvolvimento nesta *praxis*, como a importância de um gesto objetivo e claro, na medida em que o grupo precisa de compreender o que se quer fazer deles; a necessidade de anular o gesto com pulso e dedos, que confunde os coralistas; a importância da respiração para a primeira entrada, que influência na

dinâmica do grupo; o gesto do compasso que, apesar de ser considerado básico, não pode *morrer* ao longo da peça e precisa de ser automatizado; as indicações com o braço esquerdo que quase não aconteciam e que são de extrema importância para a expressividade do grupo... Na verdade, a arte de dirigir exige a compreensão e a prática de um leque variado de gestos técnicos, que potenciam a expressão artística então idealizada.

Ainda que considerado o princípio mais básico da direção, a marcação do compasso torna-se mais complexa a partir do momento em que, resultado de uma inexperiência, precisamos de pensar numa série de fatores, como quantos tempos damos de preparação para a entrada, o pêndulo pelo qual o gesto deve passar, o gesto ativo ou passivo, a não utilização do pulso e dos dedos... uma série de pormenores. De todos, o que se revelou mais complexo de compreender foi o gesto ativo e passivo.

De uma forma bastante simples, entende-se que o gesto ativo é aquele que é feito com impulso sobre o íctus[10] do compasso que está a ser marcado e que obtém uma resposta sonora imediata e destacada; por outro lado, o gesto passivo é aquele que, feito sem destaque ou impulso sobre o tempo, permite que a resposta sonora se encontre num *continuum legato*. A utilização de um gesto ou de outro depende do resultado sonoro que se pretende para a obra que está a ser dirigida. Por exemplo, no tema *Heilig ist der Herr* de F. Schubert, o gesto ativo não poderia ser utilizado ao longo de toda a peça porque proporcionava aos coralistas cantar todas as sílabas com acentuação. Uma vez que esse não era o resultado idealizado, o ideal de marcação passou pela combinação dos dois gestos. Visualmente, poder-se-á entender da seguinte forma:

[10] Latim *ictus, -us*, golpe, marcação do compasso, pulsação in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.



Figura 2: Gesto ativo e gesto passivo sobre o tema *Heilig ist der Herr* de F. Schubert.

Em conjunto com a função de marcar compasso, dar entradas e estabelecer o grau expressivo desejado, acrescenta-se a função de indicar as dinâmicas que, tal como o gesto de entrada, pode ser comunicada de várias formas: com a mão esquerda, dar um passo em frente ou atrás, mudar a postura corporal, fazer uso de expressões faciais... desde que de acordo com a dinâmica pretendida (Watson, 2012). Neste ponto em específico, a comunicação inicial das dinâmicas pretendidas foi feita com alguma dificuldade, tendo feito parte do processo de construção gradual: quando se pretendia comunicar um *pp*, a postura encolhia-se tanto que chegava a confundir o grupo; quando se pretendia comunicar um *sfz,* foi possível perceber que a clareza do gesto não estava lá, logo a resposta não era a pretendida. Esta forma de comunicação foi trabalhada ao longo do tempo, essencialmente com o recurso a gravações em vídeo que permitiram ver onde era preciso melhorar.

Tendo em conta as várias formas possíveis de se dar a mesma indicação, entende-se que um gesto passa a ser apropriado, relevante e significativo a partir do momento em que lhe é correspondida a resposta musical idealizada (Watson, 2012). Quando isto não acontece, devemos parar a direção e recomeçar até termos a resposta que precisamos. É fulcral que se entenda que quando a resposta não é a que se pretende, muito provavelmente o erro está no nosso gesto, e não na competência de quem está na nossa frente. Além disto, pôde-se perceber, mais tarde, que dirigir um coro *à cappella* é completamente diferente de o dirigir com o acompanhamento do piano, uma vez que faz com que todo o gesto proporcione uma resposta.

Posição de liderança

Sendo o maestro o maior ponto de atenção de um grupo, este deve assumir uma posição de liderança acompanhada por uma postura ereta e dominante, uma vez que através dela, consegue passar a energia idealizada ao grupo: traços de confiança, autoridade, liderança, positividade, força e autoconfiança estão associados a boas práticas de direção (Watson, 2012). Adotar esta postura perante o *Ensemble Vocal Notas Soltas* foi, também, um grande desafio, uma vez que fora difícil ver-se *professora* de um grupo de pessoas com uma preparação elevadíssima, um grau de formação musical igual ou superior, idades relativamente próximas e habituados a uma direção e liderança fora de série do professor cooperante. Neste sentido, foi adotada a postura natural para se poder tirar o melhor partido da experiência e poder aprender com todos.

Comunicação não verbal: expressões faciais

A componente principal de comunicação não verbal através das expressões faciais é o contacto visual, que pode sugerir, implicar, exigir ou indicar, tanto antes de iniciar a direção, quanto durante toda a duração da peça. Neste ponto, quando se pensou estar a conseguir comunicar as emoções pretendidas, foi possível averiguar-se que as expressões faciais estavam a confundir o grupo, uma vez que já estavam a conseguir aquilo que se queria, e continuava-se a pedir mais, ainda que inconscientemente. Ver o professor cooperante a dirigir uma peça que era habitualmente dirigida pelo professor estagiário contribuiu para que se pudesse entender a recomendação dada de *não sofrer tanto pelo grupo*, que estava diretamente relacionada com as expressões faciais, além de que se pôde anotar a técnica utilizada no gesto em determinados momentos.

Princípios básicos da técnica de direção

O facto de se ter iniciado a prática de direção com uma obra[11] um quanto complexa, permitiu que se compreendesse desde início alguns aspetos importantes relacionados com as competências que se deveriam desenvolver: não permitir que o piano dirigisse

[11] *A Little Jazz Mass*, de Bob Chilcott.

intuitivamente o coro, não cantar com o grupo, não avançar enquanto as acentuações não estiverem no sítio pretendido, manter uma postura corporal correta centrada no umbigo, ter o braço direito à frente em vez de se mostrar encolhido, ter contacto visual com os coralistas, começar a trabalhar o mais rápido possível as questões musicais para que o grupo não se habituasse a executar uma obra sem musicalidade, etc.

Por forma a resumir os princípios básicos da técnica de direção, Ventura (2014) estipula três níveis distintos: (1) gerar uma mensagem, conceber uma obra a partir de uma partitura; (2) partilhar essa mensagem, comunicando com o ensemble através do gesto; (3) avaliar os resultados dessa partilha, executando-a novamente de acordo com a avaliação feita. A arte de dirigir é, portanto, dependente de uma série de elementos intangíveis: (1) a competência de leitura de notação e indicações, que resulta na idealização de uma interpretação expressiva; (2) a elaboração de uma linguagem gestual apropriada para se indicar elementos musicais e expressivos claros e essenciais; (3) as competências pessoais relacionadas com a personalidade, que se desdobram na capacidade de liderar, inspirar e persuadir um grupo para questões de interpretação e expressividade.

2.5 O ENSINO À DISTÂNCIA

Com o início da pandemia Covid-19, o ensino viu-se forçado a passar de um regime presencial para um regime à distância, obedecendo a uma série de medidas de um plano que não fora previamente preparado. Apesar disso, as escolas procuraram organizar um modelo pedagógico válido e que permitisse o acompanhamento dos alunos, a fim de dar continuidade ao desenvolvimento das competências essenciais, tal como evidencia Luciano Pereira (2020), diretor pedagógico da Academia de Artes de Chaves em entrevista ao jornal online *Diário Atual*:

> *Ainda durante o final do segundo período, quando foi decretado o encerramento das escolas, procuramos perceber de que forma seria válido manter o acompanhamento com os alunos de forma a manter a atividade pedagógica. Estamos num ensino que para além do trabalho regular tem uma linha de continuidade, e um eventual encerramento traria questões muito complicadas no desenvolvimento dos nossos alunos (s/p[12]).*

Foi neste sentido que também o Conservatório de Música da Maia se adaptou às circunstâncias do ensino à distância e estipulou a realização de aulas síncronas e assíncronas para a disciplina de Formação Musical, realizadas maioritariamente no programa *EarMaster,* em combinação com videoconferências pela plataforma *online Zoom*.

Com a valorização da tecnologia, agora inevitavelmente imposta, as aulas passaram a ser realizadas maioritariamente de forma assíncrona, num programa de *software* musical, o *EarMaster*, cujo foco está direcionado para o treino auditivo e prática musical, que permite que a aula de Formação Musical seja executada na sua (quase) plenitude, uma vez que se consegue trabalhar as componentes teórica, escrita, técnica e auditiva privilegiadas na disciplina (Carneiro & Vieira, 2017). Além disto, realizaram-se videoconferências com a turma para esclarecimento de dúvidas, sempre que se verificavam dificuldades na realização das tarefas publicadas no programa.

[12] Sem página. Retirado de https://diarioatual.com a 07 de julho de 2020.

De forma pormenorizada, com o *EarMaster* consegue-se programar uma aula com recursos visuais e auditivos para cada exercício, sendo que se podem programar ainda os tempos de respostas, as limitações nas repetições auditivas, entre outros *comandos*. Os alunos realizam os exercícios diretamente no programa e os resultados são imediatamente disponibilizados ao Professor, o que permite ter uma perceção avaliativa referente a cada aluno no final de cada aula. De facto, a aquisição do *EarMaster* beneficiou o desenvolvimento das aulas de Formação Musical neste ensino à distância, uma vez que tornou possível o desenvolvimento contínuo sobre os conteúdos programados, com o tipo de exercício habitualmente realizado em contexto de sala-de-aula.

Nestas circunstâncias, o desafio enquanto professora foi o de preparar e testar ao pormenor todos os exercícios publicados no programa, uma vez que existe uma série de fatores que interferem na resolução dos exercícios se não forem *comandados* corretamente. Por exemplo, selecionar a pulsação a que queremos que o exercício seja executado, o uso ou não de metrónomo ao longo do exercício, a quantidade de vezes que os alunos podem repetir a audição, bem como o tempo de espera entre as repetições, os *display* onde queremos que a resposta seja dada (pauta, piano, grelha de respostas...), entre outros. Assim, preparar uma aula virtual requer testes e alterações constantes aos exercícios propostos, para que não se encontrem quaisquer falhas na aula partilhada com a turma. Referir, ainda, que foi necessário bastante trabalho no programa de edição musical *Finale,* para que os exercícios publicados nas aulas do *EarMaster* obedecessem à lógica musical desejada. Neste sentido, a quantidade de trabalho *invisível* aumentou significativamente em relação à preparação das aulas presenciais.

Face ao exposto, parece pertinente fazer uso da reflexão de Alexandre Homem Cristo (2020), colunista politólogo[13] no jornal eletrónico português *Observador*, que nos diz que as soluções tecnológicas para as novas formas de ensino têm já provas dadas de claro impacto positivo nos alunos, sendo mencionadas enquanto alternativa e incentivo à comunidade escolar para que explorem o ensino à distância. Na verdade, nos dias de hoje

[13] Especialista em politicologia ou na parte das ciências sociais, que se dedica ao estudo da teoria e da prática política.

acedemos a centenas de recursos educativos através da internet, como vídeos, jogos, conteúdos interativos, plataformas digitais, programas e exercícios de aprendizagem que podem ser, no fundo, autênticas salas de aula virtuais:

> *A iniciativa faz sentido. Mais: neste contexto de emergência e isolamento social, é a única solução viável para, de forma quase imediata, proporcionar aos alunos uma espécie de continuidade de aprendizagem. (...) A pergunta-chave é esta: até que ponto o ensino à distância funciona e os alunos aprendem mesmo? Se quer uma resposta rápida, aqui vai: o ensino à distância é um fraco substituto do ensino presencial. Mas, claro, a sua eficácia varia em função de vários factores, desde a preparação do professor para o ensino à distância ao perfil específico do aluno (s/p[14]).*

Assim, entende-se que o ensino à distância no Conservatório de Música da Maia resultou bastante bem, quer pela aderência dos alunos na realização das tarefas, quer pelos resultados obtidos no final do ano letivo. Apesar disto, encontram-se aspetos positivos e aspetos negativos neste processo: de facto, o ensino à distância permitiu uma individualização maior referente a cada aluno e levou ao desenvolvimento da criatividade do professor, bem como ao uso das tecnologias em sala-de-aula, sendo que pode ter alavancando ideias progressistas para o retorno às aulas presenciais; no entanto, deixou de existir a dimensão relacional que é bastante importante no processo de ensino-aprendizagem, gerou-se, algumas vezes, falta de comunicação e tornou-se muito difícil ultrapassar os problemas técnicos de falhas de internet, inexistência de *webcams*, desfasamentos de tempos e a impossibilidade de se realizar tarefas em conjunto, vocais ou instrumentais. Por este motivo, as aulas da Música de Conjunto passaram a ser *autónomas,* sendo que se enviou trabalho a realizar, culminando na criação de vídeos para publicação e partilha *online*.

Com o intuito de se perceber o ponto de vista de outros professores de Formação Musical e de alunos da disciplina de outras escolas, fez-se um pequeno estudo onde se implementou um formulário online[15], divulgado na rede social *Facebook*, cuja participação fora voluntária e completamente anónima. Para o efeito, registaram-se 20 respostas, das quais 10 professores e 10 alunos.

[14] Sem página. Retirado de https://observador.pt a 26 de abril de 2020.
[15] Anexo IV.

Desta forma, quando questionados quanto ao alcance das competências essenciais previstas para o final do ano letivo[16], apenas um professor indicou que os seus alunos não conseguiram desenvolver as competências previstas. Todos os alunos participantes entendem que conseguiram continuar a desenvolver as competências essenciais, em conformidade com a opinião de 90% dos professores participantes.

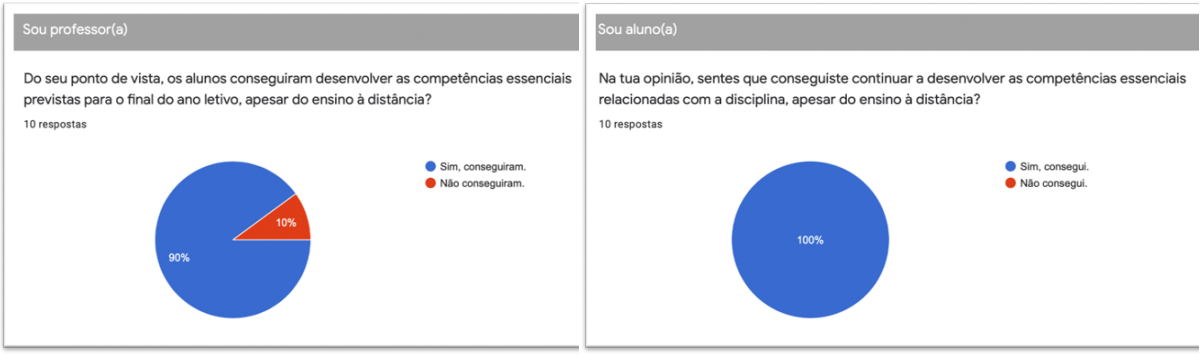


Gráfico 1: Ponto de vista quanto ao alcance de competências no ensino à distância.

Depois, questionados quanto às dificuldades sentidas ora na lecionação, ora na aprendizagem à distância[17], a maioria dos professores referiu a comunicação com os alunos e a dinamização de atividades práticas de leitura ou entoação em conjunto, ao passo que 70% dos alunos referiram não ter sentido qualquer dificuldade, sendo que os restantes evidenciaram dificuldades na compreensão de novos conteúdos e o acesso a plataformas.

[16] Professor(a): Do seu ponto de vista, os alunos conseguiram desenvolver as competências essenciais previstas para o final do ano letivo? Aluno(a): Na tua opinião, sentes que conseguiste continuar a desenvolver as competências essenciais relacionadas com a disciplina, apesar do ensino à distância?

[17] Professor(a): De forma sucinta, quais foram as maiores dificuldades sentidas no período de lecionação à distância? Aluno(a): Ao longo do período de ensino à distância, sentiste alguma dificuldade?

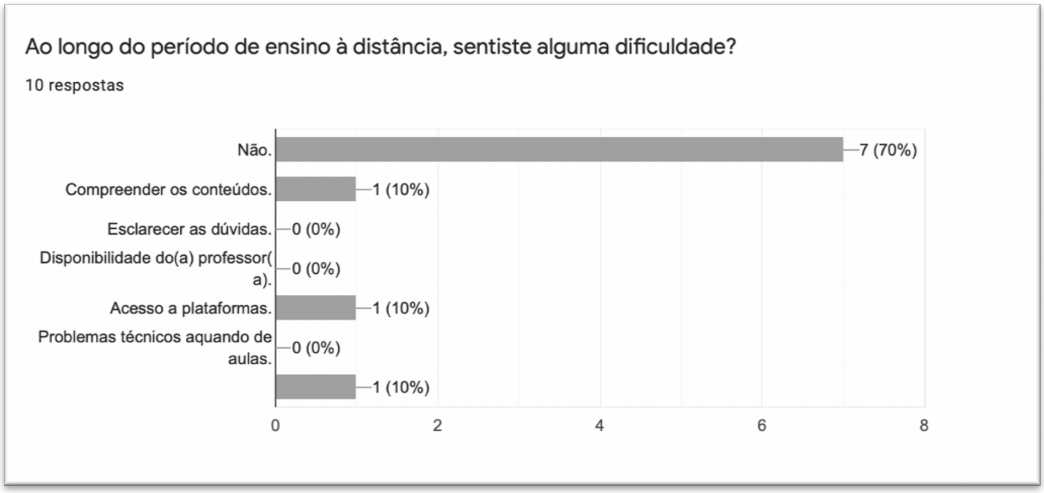


Gráfico 2: Dificuldades dos alunos no ensino à distância.

Quando questionados quanto às vantagens do ensino à distância[18], alguns professores mencionaram o uso inovador de tecnologias como jogos interativos e questionários, num trabalho contínuo onde os alunos estão sempre conectados, permitindo ainda que o aluno desenvolva a sua autonomia e responsabilidade, tal como se verifica na resposta dada por um dos professores participantes:

> *Utilizando as ferramentas certas, poder dar um feedback em tempo real a todos os alunos e mantê-los todos empenhados e participativos, explorar estratégias de aula invertida, usar gamificação[19] em plataformas digitais sem "perder" tempo de aula para ligar os equipamentos e fomentar o trabalho autónomo e mais rigoroso em momentos assíncronos.*

No que diz respeito ao ponto de vista dos alunos, alguns evidenciam a facilidade de contacto com o professor para o esclarecimento de dúvidas, um esforço e trabalho individual redobrado para a disciplina, relacionado com tarefas com prazo pré-determinado e um aumento de responsabilidade no estudo diário da Formação Musical.

Questionados, agora, quando às desvantagens[20], os professores mencionam a impossibilidade de acompanhar os alunos em tempo real aquando de atividades que envolvem componentes práticas da Formação Musical, como a audição de excertos ou a

[18] Professor(a): Do seu ponto de vista, quais são as vantagens do ensino à distância? Aluno(a): Na tua opinião, quais são as vantagens do ensino à distância?
[19] Gamificação – uso de dinâmicas e características de jogos, a fim de motivar comportamentos e facilitar a aprendizagem dos alunos em situação de aula (que não é um jogo).
[20] Professor(a): Do seu ponto de vista, quais são as desvantagens do ensino à distância? Aluno(a): Na tua opinião, quais são as desvantagens do ensino à distância?

realização de leituras em conjunto, as dificuldades de interação e comunicação com o grupo resultantes das dificuldades de perceção da recetividade dos alunos, o que levou, em alguns casos, à desmotivação. Um dos professores participantes menciona ainda:

> *O "isolamento", a impossibilidade de fazer música em conjunto em tempo real e a maior dificuldade de manter uma relação próxima e saudável com todos os alunos, uma vez que para alguns a presença física é muito importante.*

Curiosamente, as respostas dos alunos encontram-se na mesma ótica dos professores participantes, uma vez que são indicadas desvantagens relacionadas com a falta de proximidade humana, principalmente uma inexistência de relação entre professor e aluno. Assim, tal como diz João Costa (2020), Secretário de Estado Adjunto e da Educação, num *webinar*[21] sobre os desafios/oportunidades para a educação do futuro e os constrangimentos colocados pelo modelo que substituiu as atividades presenciais suspensas pela Covid-19, entende-se que, apesar dos esforços

> *(...) o modelo atual transporta constrangimentos que não são possíveis de ultrapassar. A essência do ato educativo está na dimensão relacional que, não sendo possível, o ensino à distância tem efeitos negativos ao nível do desenvolvimento de competências sociais e emocionais (s/p*[22]*).*

Por fim, entende-se que num processo de grandes constrangimentos como o que nos encontramos em contexto pandémico, devemos fazer uso da metáfora portuguesa e *ver sempre o copo meio cheio*. Com isto pretende-se dizer que, apesar das dificuldades que se podem enumerar face ao ensino à distância, devemos olhar para as vantagens atrás enumeradas como forma de reinvenção do *eu* enquanto professor e do processo pedagógico que pode ser levado para o ensino presencial, bem como para as desvantagens indicadas como processo de valorização do que por vezes pensamos ter pouco significado.

[21] Seminário ou apresentação realizado pela Internet, para um grupo de pessoas, com fins didáticos, geralmente com interação.
[22] Sem página. https://www.vozprof.com a 07 de julho de 2020.

Por fim…

A Prática de Ensino Supervisionada neste processo de formação para a docência fundamentou-se necessariamente nos atos essenciais de observar, planificar, lecionar e refletir. Através da articulação destes quatro importantes elementos proporcionou-se uma aprendizagem significativa, eficaz e de qualidade, que permitiu identificar os desafios do ensino e dos pontos fortes, assim como proporcionou a superação dos pontos mais fracos.

CAPÍTULO III

A ANSIEDADE NA PERFORMANCE EM FORMAÇÃO MUSICAL

3.1 INTRODUÇÃO

Com o objetivo de se investigar a *Ansiedade na Performance em Formação Musical*, este estudo pretende perceber de que forma a ansiedade e o *stress* influenciam a performance do aluno na avaliação oral na disciplina de Formação Musical, ao mesmo tempo que procura registar *desbloqueadores* estratégicos para a diminuição da ansiedade na performance, utilizados por professores da disciplina. A escolha deste tema prende-se com as vivências pessoais de extrema ansiedade nas performances de palco na Formação Musical, emergindo assim uma preocupação interna para com o aluno, nomeadamente com a sua aprendizagem e com o seu bem-estar. A par desta preocupação surgem algumas questões que conduzem esta investigação: será que a ansiedade influencia a performance do aluno em situação de prova oral? Será que se pode traçar um perfil *geral* da ansiedade do aluno? Será que é habitual os professores fazerem uso de estratégias que ajudem o aluno na regulação da sua ansiedade? Assim, foi necessário organizar este estudo em cinco partes: (1) o enquadramento teórico, (2) a descrição da metodologia utilizada, (3) a apresentação e análise dos resultados obtidos (4) a discussão crítica e fundamentada dos mesmos e (5) as considerações finais.

O enquadramento teórico tem como objetivo definir os traços gerais da ansiedade na performance, apresentando para isso os diferentes estados de ansiedade, as suas organizações e variáveis e os sintomas associados. Depois, direciona-se para a performance em Formação Musical, onde se definem as caraterísticas essenciais dessa exposição e a subjetividade nela envolvida, definindo-se ainda o conceito de performance de sala-de-aula e performance de palco nesta disciplina. Aborda-se, ainda, o papel do professor na ansiedade do aluno, referindo-se os modos de ensino-aprendizagem mais produtivos e a importância das experiências e dos comentários positivos, da seleção de objetivos e repertório adequados aos alunos e do modo de ajudar e ensinar o aluno a lidar com a sua ansiedade durante a performance. Por fim, descrevem-se alguns *desbloqueadores* estratégicos para a redução da ansiedade, que podem ser utilizados pelos alunos e/ou ensinados pelos professores.

A segunda parte deste capítulo comporta uma descrição da metodologia utilizada para a concretização deste estudo. Para o efeito, foi realizado um estudo de caso com uma turma do 3º grau de um estabelecimento de ensino artístico especializado da música, onde se pretende perceber de que modo os *desbloqueadores* estratégicos desenvolvidos com o professor podem influenciar a ansiedade do aluno no momento da avaliação. Neste sentido, foi feita a observação direta de aulas dadas pelo professor ao longo de um período letivo, bem como de um momento de avaliação de oralidade, além de que foram aplicados inquéritos aos alunos da turma, a fim de perceber o seu ponto de vista em relação à sua ansiedade. Depois, foram realizadas entrevistas a professores de Formação Musical de outras escolas do ensino artístico especializado da música, com o objetivo de se registar estratégias por eles utilizadas e de se tentar estabelecer as caraterísticas gerais da ansiedade dos alunos.

Na terceira parte, são apresentados e analisados os resultados obtidos através dos quatro métodos utilizados na investigação: (1) observação de aulas dadas & recolha de estratégias utilizadas pelo professor; (2) observação do momento de avaliação de oralidade & avaliação/caraterização do comportamento dos alunos da turma nesse momento; (3) inquérito aplicado aos alunos da turma & recolha da ótica dos alunos face à sua ansiedade; (4) entrevistas realizadas a outros professores de Formação Musical & recolha da ótica dos professores face à ansiedade dos alunos e de estratégias por eles utilizadas. Por último, é na quarta parte que se discutem os resultados obtidos, num constante diálogo com a revisão de literatura realizada no enquadramento teórico.

Assim, sendo que é difícil mudar as estruturas de avaliação da oralidade na disciplina, podemos aprender e ensinar os nossos alunos a lidar com elas. Espera-se, portanto, que os *desbloqueadores* estratégicos da ansiedade sejam frequentemente ponderados e utilizados entre os professores de Formação Musical e que o uso dos mesmos influencie positivamente a performance dos alunos na performance de palco.

3.2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3.2.1 A ANSIEDADE NA PERFORMANCE

A ansiedade na performance está relacionada com sintomas psicológicos, físicos, comportamentais, emocionais e cognitivos e resulta de uma preocupação constante para com algo aquando de um desempenho musical, podendo ser definida como uma experiência de preocupação constante e angustiante que leva ao detrimento de competências performativas num contexto público a um nível injustificável tendo em conta a aptidão musical, o treino e o nível de preparação do performer. Este fenómeno pode ocorrer pela interação de vários fatores, dos quais a genética, os estímulos ambientais, a experiência do próprio indivíduo, as emoções, os reconhecimentos e os comportamentos, podendo ainda ocorrer num variado leque de situações performativas, apesar de ser mais acentuada em situações que envolvam um elevado investimento do ego ou numa ameaça avaliativa (Kenny, 2010; Brugués, 2019; Mendanha, 2014).

A ansiedade na performance encontra-se dentro do grupo da ansiedade social, uma vez que se traduz num medo intenso de uma situação social em que o indivíduo fica sob o olhar dos outros, como uma conversa, ser observado, realizar uma performance ou apresentação oral diante de um público. Neste sentido, o indivíduo não só receia que as suas ações sejam avaliadas negativamente, como receia demonstrar os seus sintomas de nervosismo (American Psychiatric Association, 2013). Entende-se, ainda, que a ansiedade na performance pode estar diretamente relacionada com situações do passado, na medida em que performances malsucedidas, com uma experiência humilhante ou *stressante*, podem gerar atividades cognitivas negativas, ainda que de forma insidiosa[23], em futuras apresentações (Mendanha, 2014; Kenny, 2010).

[23] in·sí·di·a (latim *insidia, -ae*, emboscada): atitude ou ato traiçoeira: armadilha, cilada, emboscada in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa 2008-2020.

Apesar de se confundirem constantemente, ansiedade e medo do palco são conceitos diferentes, pelo que é importante distingui-los. Entende-se, portanto, que o medo do palco consiste num medo repentino relacionado com o momento da performance, enquanto que a ansiedade pode ocorrer dias antes da performance, uma vez que consiste numa antecipação à ameaça futura, relacionando-se com um mecanismo de defesa contra a possibilidade de vivenciar um novo estado emocional intenso, que envolva uma apresentação pública embaraçosa (Burin & Osório, 2017). Assim, a ansiedade na performance confere vários sentimentos já sentidos em diferentes situações e contextos, que podem causar implicações no momento da performance, influenciando a sua qualidade, não se tratando necessariamente do medo do palco (Mendanha, 2014).

À medida que o músico é exposto a situações performativas, o medo do palco diminui. O mesmo não acontece com a ansiedade, uma vez que esta envolve sintomas psicológicos, físicos, comportamentais, emocionais e cognitivos que não tendem a diminuir apenas com o aumento da exposição (Burin & Osório, 2017). Além disto, o performer pode sentir medo das consequências de estar exposto, sendo que esta sensação deriva de uma preocupação constante com a opinião do outro e com as avaliações negativas consequentes dessa exposição (American Psychiatric Association, 2013; Matei & Ginsborg, 2017). Por conseguinte, quanto maior for a pressão para se alcançar o sucesso, maior será a ansiedade na performance (Burin & Osório, 2017). Neste sentido, é-nos dito que as crianças raramente evidenciam ansiedade porque, além de gostarem do desempenho e da performance, ainda não se encontra intrínseca a necessidade de alcançar o sucesso. Assim, a ansiedade na performance começa a surgir a partir dos 14 anos aquando da construção da personalidade, sendo evidenciado que esta perturbação ocorre mais no sexo feminino, justificando-se as expectativas e os papeis sociais de género[24] que lhes são atribuídos (Brugués 2019; Kenny, 2010).

A ansiedade pode ser caraterizada por dois estados distintos: a *ansiedade-estado* e a *ansiedade-traço*. Enquanto que a *ansiedade-estado* está relacionada com um estado

[24] Traços de personalidade como independência, competitividade, agressividade e dominância estão mais associados ao género masculino. Já as caraterísticas como sensibilidade, emoção, gentileza e empatia são mais associadas ao género feminino (Rogeiro, 2019).

emocional transitório associado a um momento e caraterizada por tensão e apreensão, que provoca no individuo sentimentos desagraváveis conscientemente percebidos que, não sendo suficientemente controlados, podem levar a uma performance bastante pobre e desastrosa, a *ansiedade-traço* diz respeito a uma definição de personalidade na pessoa que, dependendo da capacidade para responder a situações ameaçadores, pode aumentar a *ansiedade-estado*: quanto mais altos forem os níveis de *ansiedade-traço*, mais altos serão os níveis de *ansiedade-estado* (Brugués, 2019; Braga, 2009).

A ansiedade pode ainda ser gerada entre um nível leve ou grave, tendo diferentes organizações: adaptativa, reativa, desadaptativa e patológica. Neste sentido, quando se aborda uma ansiedade adaptativa, está-se a considerar uma situação ameaçadora ou desafiante em que indivíduo se adapta através de uma excitação positiva, que promove uma melhoria no seu desempenho. Por outro lado, quando se entende que há uma incapacidade real para responder às exigências da situação, surge uma ansiedade do tipo reativa. A ansiedade desadaptativa está relacionada com os sintomas físicos, uma vez que provoca um efeito negativo no comportamento do músico, que acaba por prejudicar o seu desempenho na performance. A ansiedade patológica carateriza-se por não ter uma causa identificada, uma vez que se trata de uma desordem generalizada constante (Brugués, 2019).

Por conseguinte, a ansiedade na performance pode ser desencadeada por três variáveis distintas: i) variáveis pessoais, relacionadas com as caraterísticas da personalidade como a autoestima e o perfecionismo; ii) variáveis de tarefa, diretamente relacionadas com a performance, como o repertório, a interpretação, a memorização; e iii) variáveis de contexto/situação, como o contexto de sala-de-aula ou ensaio, audição, avaliação ou concerto (Burin & Osório, 2017).

Na primeira variável, a pessoal, a ansiedade resulta do medo de perder a autoestima ao cometer erros numa situação que envolve avaliação por parte de outras pessoas. A autoestima diz respeito à forma como um indivíduo pensa sobre si mesmo e a ansiedade gera-se porque há uma consciência face à forma como os outros o veem naquele

momento, o que proporciona uma sensação de vergonha. Neste sentido, um músico poderá não se sentir envergonhado quando em situações de estudo individual, mas pode desenvolver essa sensação perante um público que o pode estar a avaliar negativamente. Assim, entende-se a existência de uma discrepância interna entre o *eu* ideal e o *eu* real, sendo que a noção de apoio de pessoas importantes, como os pais, colegas e professores, pode promover, gradualmente, níveis mais altos de autoestima (Mei-Yuk, 2011).

O perfecionismo, que também é um traço da personalidade, pode desencadear duas direções distintas: por um lado, pode desencadear perturbações de ansiedade e ser realmente perturbador; por outro, pode levar a resultados positivos, designadamente a autoeficácia e a motivação, ou seja, a perceção que um indivíduo tem sobre as suas capacidades numa determinada situação e o desejo contínuo de ultrapassar obstáculos e de ser bem-sucedido (Burin & Osório, 2017). Por sua vez, a motivação pode ser orientada para dois caminhos distintos: para o *eu*, de forma auto-orientada, ou para os *outros*, quase como que socialmente prescrito, numa crença de que as outras pessoas esperam de *mim* o nível máximo de perícia (Kobori et.al., 2011).

O perfecionismo positivo diz respeito aos esforços perfecionistas normais e saudáveis, de carater adaptativo, que um indivíduo faz em prol da perfeição ou de padrões pessoais elevados, como o tempo de estudo/prática e respetivo sucesso, representado pelas avaliações e prémios. Já no inverso, as preocupações perfecionistas doentias e mal adaptativas, como a preocupação excessiva com dúvidas e falhas, a discrepância entre as expectativas e as reações negativas, podem desenvolver no indivíduo a depressão e ansiedade, incluindo a ansiedade na performance. Concretamente no caminho para a performance, entende-se que a procura pela perfeição, sobretudo em fase de estudo, pode ser benéfica para os músicos, uma vez que potencia o desenvolvimento da confiança durante a performance. No entanto, a preocupação com o erro e a associação da falha ao fracasso, resultante do perfecionismo mal adaptativo, pode levar à disfunção prejudicial de uma preocupação insana, que potencia níveis altos de ansiedade na performance, podendo torná-la desastrosa (Kobori et. al., 2011).

Na segunda variável, a de tarefa, encontra-se o repertório, a preparação adequada e a memorização. Neste sentido, a escolha do repertório requer sempre uma competência necessária e uma preparação adequada para o executar. Uma preparação inadequada ou um repertório que se encontra além das competências reais, pode influenciar o aumento do medo de errar e, por sua vez, o desencadeamento da ansiedade, além de que uma tarefa malsucedida pode levar à diminuição da motivação. Quando o oposto acontece, e o indivíduo acredita que tem competências suficientes para realizar a tarefa que considera exigente, passa a vê-la como um desafio e a motivação para a tarefa aumenta. Dependendo do nível de nervosismo do músico, podem ocorrer falhas de memória ao longo de uma performance, pelo que estimular a memória é uma das ferramentas essenciais que pode contribuir para o aumento do autocontrolo durante a performance (Burin & Osório, 2017; Papageorgi, Hallam & Welch, 2007).

Por fim, na terceira variável, a de contexto/situação, que depende do tipo de contexto ou situação em que o indivíduo está inserido, entende-se que quanto maior for a exposição durante uma performance, maior será a probabilidade de se desencadear a ansiedade. Neste sentido, o indivíduo pode sentir-se exposto quando se encontra numa situação de performance a solo, por oposição a uma performance em conjunto; numa apresentação em público, por oposição ao estudo individual; numa situação de avaliação, por oposição a uma situação *normal* relaxada; onde se incluem peças de exigência elevada/à primeira vista, por oposição a peças de dificuldade reduzida/estudadas (Papageorgi, Hallam & Welch, 2007). Além disto, a ansiedade provocada pela sensação de exposição pode estar relacionada com o medo das avaliações negativas e pelas respetivas consequências, tal como visto atrás (American Psychiatric Association, 2013; Matei & Ginsborg, 2017; Papageorgi, Hallam & Welch, 2007).

Abordam-se, agora, os sintomas psicológicos, físicos, comportamentais, emocionais e cognitivos diretamente relacionados com a ansiedade na performance. Entendem-se: a dúvida de si mesmo, o medo das avaliações negativas e o medo de errar ou a expectativa da falha (psicológicos); o aumento da frequência cardíaca e da atividade pulmonar, a visão desfocada, a transpiração nas palmas das mãos e a hiperativação do sistema nervoso

(físicos); a agitação, os tremores e a rigidez que comprometem a performance, bem como a dificuldade em manter a postura e o movimento natural e os erros técnicos (comportamentais); a insegurança, o medo de falhar, o medo das avaliações negativas por parte de outros, o pânico e a irritabilidade (emocionais) e a preocupação, a dificuldade de concentração e altos níveis de distração, os problemas de memória e os pensamentos negativos (cognitivos). Estes sintomas são geralmente mais graves e mais acentuados aquando de situações que envolvam momentos de avaliação e investimento do ego, tal como dito atrás (Brugués, 2019; Marshall, 2008; Mendanha, 2014).

A ansiedade surge, então, devido a um conjunto de fatores, que passam pelo temperamento inato, pelo aumento da capacidade cognitiva e auto-função reflexiva, pelo tipo de parentalidade, pelas experiências pessoais, pela interpretação do *eu*, pela qualidade técnica e pelo domínio de experiências de desempenho específicas que possam ter resultados positivos ou negativos no performer (Brugués, 2019). Neste sentido, pode ocorrer através de preocupações conscientes e racionais ou por sinais inconscientes que acionam experiências do passado, provocando sensações de ansiedade. Uma vez ativada, o indivíduo entra, normalmente, num estado de autoavaliação no qual considera as suas competências inadequadas e insuficientes para a tarefa, focando-se em autoafirmações cognitivas catastróficas que perturbam a concentração e, por sua vez, a performance (Kenny, 2010). Desta forma, esta perturbação é algo que pode afetar os músicos a vida inteira e pode, ou não, comprometer a qualidade do desempenho musical (Brugués, 2019).

3.2.2 A PERFORMANCE EM FORMAÇÃO MUSICAL

Olhando para a Formação Musical como uma disciplina performativa, podemos entender que há espaço para dois palcos distintos: a sala-de-aula e a prova oral. De facto, é nesta disciplina que se desenvolvem competências teórico-práticas da teoria musical a um nível individual, onde as exposições práticas ocorrem ao longo das aulas e, de forma determinante, no momento da prova oral. Assim, considera-se que se geram duas performances distintas, idênticas às performances que acontecem na prática de um instrumento: são desenvolvidas competências práticas sobre o instrumento numa

performance regular de sala-de-aula, que é levada ao palco, numa exposição efetiva ao público, em audições, concertos, *masterclass*, etc...

Na Formação Musical, desenvolve-se uma performance de sala-de-aula, onde os alunos se expõem de forma individual ou coletiva com a realização de atividades práticas da teoria musical, existindo ainda uma performance de palco, onde os alunos são avaliados pelas suas competências de oralidade: a prova oral. Aqui, entende-se *palco* como uma situação de exposição própria das *artes no tempo*, onde se emite um juízo de valor sobre *aquele* momento, na medida em que não se volta a repetir. Neste sentido, a performance de sala-de-aula da Formação Musical pretende que os alunos desenvolvam o máximo de competências, ora de conteúdos, ora de estratégias, para que possam, também, lidar da melhor forma com o momento da performance de palco que, tal como evidenciado, diz respeito *àquele* momento de avaliação da oralidade.

Pensando, agora, nas questões de repertório e memorização, entende-se que estudar e conhecer bem a obra a ser apresentada é uma chave de conforto para a performance, uma vez que o intérprete se sente mais confiante se o repertório não apresentar surpresas (Sinico & Winter, 2012). Este é o exercício essencial para uma performance de palco no instrumento: conhecer e dominar bem a obra a ser apresentada, mas será que o mesmo exercício se pode aplicar à performance de palco na Formação Musical? Enquanto que a performance de palco no instrumento pressupõe a seleção de obras devidamente preparadas e estudadas, muitas vezes executadas com o recurso às partituras, nas quais são anotadas as necessárias advertências para as situações de maior *perigo*, na performance de palco na Formação Musical pode não existir a seleção de exercícios para preparação ou estudo prévio, uma vez que é privilegiada a competência de leitura à primeira vista (Almeida, 2014), normalmente realizada a partir de uma *folha de teste,* na qual não existem as advertências essenciais. Assim, o aluno pode não contar com a chave de conforto evidenciada atrás, uma vez que pode não saber qual o repertório ou exercício com que se vai deparar no momento da avaliação.

Além disto, entende-se que existe um nível alto de subjetividade na avaliação da oralidade, muito relacionada com a individualidade de cada aluno. De facto, o desenvolvimento individual varia de aluno para aluno e as decisões sobre a avaliação dependem do contexto-turma em que o professor está inserido, não sendo por isso eticamente correto seguir um modelo de avaliação estandardizado (Pinto & Santos, 2006). Entende-se que a avaliação da oralidade na Formação Musical não se dissocia do percurso feito pelo aluno até ali, apesar *daquele* momento ser bastante valorizado. Assim, a avaliação tem um certo grau de subjetividade, uma vez que a atribuição de um resultado tende a ser influenciada pela consideração que o professor tem face às competências do aluno (Gatti, 2003).

3.3.3 O PAPEL DO PROFESSOR NA ANSIEDADE DO ALUNO

O perfil e os modos de ensino de um professor contribuem significativamente para o desenvolvimento dos seus alunos. Dependendo do perfil profissional de cada professor, podem ser geradas adaptações cognitivas positivas ou negativas nos seus alunos, que contribuem para o aumento ou para a diminuição da ansiedade dos educandos (Patston & Osborne, 2016).

Desta forma, os modos de ensino do professor potenciam repercussões ao nível da ansiedade do aluno, uma vez que se defende que o nível de aprendizagem e saber do educando influenciam os seus níveis de ansiedade (Brugués, 2019). Assim, consideram-se três formas de aprendizagem: (1) a aprendizagem superficial, onde os alunos apresentam uma motivação meramente extrínseca, focada nos reforços positivos a receber. Isto leva à realização das tarefas baseada na memorização mecânica da informação para posterior reprodução, estimulando um processamento passivo da informação; (2) a aprendizagem profunda, onde os alunos estão intrinsecamente motivados, com foco, interesse e curiosidade nas tarefas, nas quais procuram a atribuição de significado pessoal para se dar uma compreensão efetiva da informação. Aqui, estimula-se um processo ativo de abstração de significado e de interpretação pessoal da informação; (3) a aprendizagem de alto-rendimento que, tal como a aprendizagem superficial, está focada no produto

final, onde os alunos se autovalorizam pelo sucesso escolar visível e pelas classificações elevadas, permitindo um autoconceito académico através da demonstração pública, estimulando a procura constante por classificações elevadas, independentemente do grau de interesse pessoal dos diferentes conteúdos de aprendizagem (Rosário & Almeida, 1999).

Neste sentido, uma abordagem superficial à aprendizagem pode desencadear um maior grau de ansiedade durante a performance, especificamente em situações de avaliação, uma vez que o aluno procede à repetição e reprodução mecânica da informação solicitada sem lhe atribuir significado, ou seja, sem compreender o que está a executar, onde a única preocupação é a de não cometer erros. Este tipo de aprendizagem está relacionado com resultados mais baixos e, por sua vez, com o fracasso, uma vez que torna os alunos incapazes de relacionar diferentes conteúdos e informações, tornando o processo de aprendizagem limitado e desfavorável (Papageorgi, Hallam & Welch, 2007). Assim, o professor deve procurar potenciar ao seu aluno uma aprendizagem profunda, onde o interesse e a curiosidade face aos conteúdos laborados devem estar sempre presentes. Numa oposição à reprodução mecânica de conteúdos, o aluno deve ser capaz de realizar uma tarefa com base na compreensão e atribuição de significado que fez em relação a determinado conteúdo, para que consiga entender e interligar várias estratégias e informações para um mesmo fim (Sinico & Winter, 2012).

Além da abordagem à aprendizagem, o professor deve proporcionar experiências positivas e não geradoras de ansiedade, aumentando os comentários positivos sobre o trabalho desenvolvido do aluno, uma vez que todo o balanço dado, positivo ou negativo, irá refletir-se na autoestima, autoconceito e autoavaliação do aluno enquanto músico. O professor deve, ainda, estipular objetivos realistas e prazerosos para os seus alunos, uma vez que quando se pratica o oposto, pode desenvolver-se um aumento de ansiedade (Patston & Osborne, 2016). O professor deve conhecer os seus alunos e ponderar sobre as várias caraterísticas do repertório selecionado para o momento da performance de palco, uma vez que se entende que deve ser adequado ao desenvolvimento dos alunos (Mendanha, 2014).

Entende-se, ainda, que é essencial que o professor ajude e ensine o aluno a lidar com a sua ansiedade durante a performance, podendo trabalhar com ele uma série de *desbloqueadores* estratégicos da ansiedade. Assim, sabendo que os alunos tímidos são os que têm mais tendência a serem relutantes na participação de atividades que incluem uma exposição ao público, o professor deve encorajá-los a participar nestas ocasiões e não lhes deve ser permitido evitar os momentos de desempenho. Ainda que lhes provoque sentimentos desagradáveis e de ansiedade, o professor deve explicar a normalidade da situação, ajudando-os a familiarizarem-se com o sentimento. Além disso, se o aluno tiver passado por uma experiência de performance malsucedida, o professor deve procurar reviver essa situação com o educando, com o intuito de encontrar os aspetos mais positivos, tais como a importância de ter chegado ao fim apesar das dificuldades, o caminho feito até ao momento da performance e o facto de ter tentado. Salienta-se, assim, a importância do reforço positivo (Mendanha, 2014).

3.3.4 DESBLOQUEADORES PARA A REDUÇÃO DA ANSIEDADE

Sabendo que a ansiedade durante uma performance pode ser vivenciada independentemente do nível de preparação do indivíduo, serão abordados alguns *desbloqueadores* estratégicos que permitem atenuar os efeitos da ansiedade e diminuir as causas não relacionadas com uma preparação deficiente para a tarefa (Burin & Osório, 2017; Mendanha, 2014), que podem ser usados pelos alunos e/ou ensinados pelos professores. Assim:

(1) A *Técnica de Alexander* tem como objetivo ensinar a diminuir a tensão muscular e mental sentidas em determinadas situações e é frequentemente utilizada por músicos. Esta técnica passa pelo ato de aceitar as sensações e manifestações do medo do palco que aparecem na nossa mente, por forma a diminuir a tensão agravada então sentida. Trata-se de uma introspeção, onde se pensa e revive experiências do passado relacionadas com o medo do palco, com o intuito de se reconhecer e aceitar as sensações negativas que produzem ansiedade ali geradas. Durante a preparação para a performance o aluno pensa nas sensações desagradáveis relacionadas com o medo do palco e sente,

observa e analisa os seus sentimentos. Depois de compreendidas, estas sensações deixam de ser tão assustadoras e o medo do palco começa a diminuir: as sensações tornam-se gradualmente menos desconfortáveis, compreendem-se e aceitam-se os sintomas de ansiedade e reduz-se tendencialmente o *medo de ter medo* (Mendanha, 2014; Kenny, 2010). Assim,

> *O poder desta técnica baseia-se no facto a que se atribui um grande impacto ao ganhar consciência de que é possível escolher como reagir perante uma situação de stress, e que não se tem que reagir sempre da mesma maneira (Mendanha, 2014, p. 40).*

(2) A *Técnica Terapêutica Cognitiva-Comportamental*, que se traduz numa exposição gradual ao *medo*, pretende que o aluno seja capaz de enfrentar e vencer de forma gradual os seus *medos*. Nesta técnica, o aluno deve criar uma lista de *medos* e atribuir-lhes um valor de acordo com o nível de ansiedade que cada situação lhe provoca, na medida em que 1 é o menos desagradável e 10 é o mais perturbador. Para o efeito, Cynthia Last (2009, *in* Mendanha, 2014) dá-nos um exemplo de uma lista baseada nesta técnica, onde constam situações performativas que provocam ansiedade, as mesmas que constituem a conduta para que o medo seja ultrapassado. Aqui, o essencial é não se avançar uma situação, sem que o problema associado esteja devidamente ultrapassado. As situações devem ocorrer com a frequência necessária para que se tornem *normais*, até que não causem qualquer desconforto ao aluno:

> *1. Tocar para um colega na aula com o professor;*
> *2. Tocar para os pais e os irmãos;*
> *3. Tocar num evento familiar com familiares mais afastados;*
> *4. Tocar para os colegas de turma na escola;*
> *5. Tocar numa audição de classe numa sala pequena;*
> *6. Tocar numa master classe para um professor diferente e outros alunos a assistir;*
> *7. Tocar numa audição que tenha alunos de classes diferentes e os respetivos professores/pais numa sala grande;*
> *8. Tocar num teste na sua própria sala de aula com o professor e ainda um outro professor da escola;*
> *9. Tocar numa prova com vários professores;*
> *10. Tocar num concurso.*
> *(Last, 2009 in Mendanha, 2014, p. 42).*

(3) Com o objetivo de proporcionar uma sensação de conforto, encontra-se o treino mental baseado na *imagética*, que passa por imaginar um local ou momento de conforto que proporcione sensações positivas ao aluno e que o façam relaxar antes do momento da performance: fecham-se os olhos e aprecia-se o momento, revivem-se as sensações ali sentidas e deixa-se que o estado de relaxamento seja aprofundado. Depois de relaxados, inicia-se o treino mental para a performance, que passa por imaginar a performance perfeita desde a preparação no *backstage* até ao final da performance, imaginando aplausos e comentários positivos acerca dessa performance. O treino mental deve terminar com um reforço positivo sobre o *eu* numa conversa positiva do aluno para o professor. Desta forma,

> *(...) tal como sentimos o poder da nossa mente quando estamos sobre o efeito do medo do palco, da mesma maneira devemos acreditar no poder da nossa mente para treinar situações de performance perfeita que para o nosso cérebro será igualmente real e convincente como uma performance que de facto aconteceu (Mendanha, 2014, p. 45).*

(4) Ter *pensamentos realistas* sobre a performance torna-se essencial para que a ansiedade possa ser atenuada. Neste sentido, é importante que o aluno desenvolva uma consciência face aos pequenos erros que acontecem e que fazem parte de uma performance, que inclusive são cometidos por grande parte dos músicos e que não desvalorizam a performance (Kenny, 2010).

(5) A *postura de ataque* é uma técnica que defende a adoção de uma postura física que seja adequada à situação, para que se contrarie e diminua a ansiedade sentida antes ou durante a performance. Na verdade, o medo e o ataque não são compatíveis, logo, se o corpo reconhecer que se encontra em postura de ataque, não irá colocar-se inconscientemente em postura de medo (Last, 2009 *in* Mendanha, 2014).

(6) As *técnicas de relaxamento* para a redução da excitação do sistema nervoso, que podem ajudar na redução dos sintomas de ansiedade, nervosismo e tensão, passam por manter uma respiração lenta e profunda a partir do diafragma e o relaxamento muscular profundo. Estas técnicas podem ser utilizadas antes da exposição para que se reduzam os níveis de ansiedade por antecipação, ou durante a exposição para que se controlem os níveis de ansiedade (Mendanha, 2014; Kenny, 2010).

(7) O *self-talk* é um processo pelo qual o músico fala consigo próprio para identificar os pensamentos negativos geralmente catastróficos, relacionados com a performance, transformando-os em avaliações positivas, realistas e menos ameaçadoras, de modo a produzir um menor nível de ansiedade. Assim, pensa-se no que pode acontecer, no que podem dizer e no que posso *eu* fazer (Kenny, 2010; Burin & Osório, 2017).

3.5 METODOLOGIA

3.5.1 MÉTODOS E DESENHO DO ESTUDO

Os métodos utilizados para o desenvolvimento deste estudo foram a observação direta de aulas dadas e de um momento de avaliação da oralidade, a avaliação/descrição quantitativa e qualitativa das reações da turma, um inquérito aplicado aos alunos e entrevistas a outros professores da disciplina no ensino artístico especializado da música. Através da conjugação dos vários métodos, pretende-se estabelecer uma relação triangular (Tuckman, 1994) entre o ponto de vista do professor da turma, o ponto de vista dos alunos e o ponto de vista de outros professores de Formação Musical face ao perfil *geral* da ansiedade dos alunos no momento da performance de palco e às estratégias habitualmente utilizadas. Assim, este estudo conta com a participação de uma turma do 3º grau composta por 6 alunos, dos quais 4 meninas e 2 meninos, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos. Participam, ainda, o professor da turma e cinco professores de Formação Musical de diferentes escolas do ensino artístico especializado de música.

Com o enfoque direcionado para a preparação do momento da prova oral, foi ao longo de um período letivo que se fez a observação direta de aulas dadas pelo professor da turma, a fim de se registar possíveis estratégias por ele utilizadas para reduzir a ansiedade dos alunos. A observação destas aulas não teve qualquer tipo de participação, tratando-se, assim, de uma observação naturalista, para a qual foram estipulados os seguintes objetivos (Estrela, 1994):

1. *Delimitação do campo da ação:* analisar as situações, comportamentos, formas e conteúdos de comunicação e interações verbais e não verbais relacionadas com os *desbloqueadores* estratégicos para a redução da ansiedade dos alunos;

2. *Definição de unidades de observação:* o professor;

3. *Estabelecimento de sequências comportamentais:* a serem verificadas na observação da prova oral, com a respetiva avaliação/descrição quantitativa e qualitativa das reações dos alunos *naquele* momento.

Com o objetivo de se perceber a influência das estratégias trabalhadas com o professor na ansiedade dos alunos em situação de performance de palco na Formação Musical, observou-se a prova oral do final do período letivo então observado, através do qual se registaram as reações dos alunos, que resultaram numa grelha de observação elaborada com base numa amostragem do comportamento (Tuckman, 1994). Esta grelha iniciou-se sem qualquer categoria e foi, depois, dividida em categorias de reações adaptativas e reações desadaptativas, evidenciadas pelos alunos *naquele* momento, ao mesmo tempo que demonstra o número de alunos que teve determinada reação. Os dados recolhidos foram registados e posteriormente analisados de forma qualitativa e quantitativa.

Logo após à prova oral, foi aplicado um inquérito aos alunos, com o intuito de se perceber o seu ponto de vista face à sua ansiedade e ao seu desempenho na performance, bem como ao que poderia atenuar os níveis dessa condição no momento da avaliação. Devido às idades dos alunos, optou-se por construir um inquérito onde as respostas foram maioritariamente guiadas por: quadros de respostas estandardizados; algumas perguntas curtas de resposta aberta; e algumas questões orientadas pela escala de Likert (em que 1 é menos e 5 é mais) (Tuckman, 1994).

Além disto, foram realizadas cinco entrevistas[25] a outros professores da Formação Musical do ensino artístico especializado da música, com o objetivo de recolher estratégias por eles utilizadas e de tentar estabelecer a opinião face ao perfil da ansiedade dos seus alunos no momento da performance de palco. Para estas entrevistas, que foram realizadas ora presencialmente, ora à distância[26], foi elaborado um guião[27] de perguntas, cujas respostas foram dadas pelos entrevistados de forma aberta, mas orientada pelo entrevistador. Com a transcrição das entrevistas, foi possível elaborar-se um quadro[28] de

[25] Anexo VII.
[26] Duas entrevistas presenciais e três entrevistas síncronas, devido à pandemia Covid-19.
[27] Anexo VI.
[28] Anexo VIII.

respostas, onde se assinalou o conteúdo essencial das respostas dadas pelos professores entrevistados (Tuckman, 1994).

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

3.6.1 PREPARAÇÃO PARA A PERFORMANCE

Através de um diálogo com o professor da turma, que com maior conhecimento de causa colaborou na pré-caraterização de ansiedade dos seus alunos, entende-se que se trata de um grupo bastante empenhado e participativo, com uma forte motivação para a realização das atividades propostas, não sendo verificada qualquer *ansiedade-traço* durante as aulas. Apesar disto, verifica-se uma *ansiedade-estado* ora adaptativa, ora desadaptativa que deriva de variáveis pessoais, ou seja, trata-se de uma turma onde todos os alunos têm evidenciado ansiedade durante a performance de palco na Formação Musical e, dependendo das caraterísticas pessoais de cada um, conseguem adaptar-se à situação e através da excitação melhorar o seu desempenho, ou desenvolvem sintomas físicos que provocam um efeito negativo no comportamento e, por sua vez, no desempenho durante a performance (Brugués, 2019).

Foi através da observação direta que se registaram as estratégias e práticas de preparação dinamizadas pelo professor, com o intuito de preparar os seus alunos para o momento da prova oral. Assim, o primeiro ponto importante da preparação dos alunos prende-se com a oferta complementar da escola, que possibilitou a criação de uma aula semanal de leitura com a duração de 45 minutos, onde se trabalham apenas conteúdos relacionados com a oralidade, através de um livro de leituras que cada aluno possui. Nesta aula, desenvolve-se uma dinâmica constante de apresentação de trabalho em frente à turma e ao professor, ora de forma individual, ora de forma conjunta, promovendo que o aluno desenvolva uma certa habituação à exposição que, por sua vez, é natural do momento da oralidade. No desenrolar destas apresentações, o professor faz uma reflexão com os seus alunos, a fim de valorizar as suas competências e, ainda, a evidenciar o percurso necessário para a melhoria das mesmas.

Nestas aulas, o professor tem por hábito desenvolver um treino mental que se pode comparar à *técnica de Alexander,* em conjunto com a *imagética*, na medida em que pede

aos alunos que verbalizem os sentimentos produzidos nos momentos das provas orais, partindo depois para a imaginação de uma prova oral perfeita, desde a postura do aluno aos comentários obtidos pelo professor. Depois deste treino, fazem a apresentação de atividades orais, tendo em conta a prova oral perfeita então idealizada. Além disto, o Professor ensina os seus alunos a desenvolver *técnicas de relaxamento,* como a respiração lenta e profunda, para que as possam aplicar antes de iniciar uma apresentação, bem como defende regularmente a *postura de ataque,* que afasta inconscientemente a sensação do medo. De realçar que, mais do que ensinar a usar determinada técnica, o professor tem por hábito explicar o que é que as técnicas podem produzir no desempenho dos alunos.

Numa preparação atenta, relacionada com os conteúdos teórico-práticos da Formação Musical, o professor pede aos alunos que analisem de forma tranquila o exercício que têm na sua frente e que pensem como podem desenvolvê-lo de forma adequada, antes de partirem para a sua execução. Isto permite que os alunos desenvolvam uma série de saberes práticos e estratégicos a usar também no momento da avaliação, que por sua vez não difere muito das aulas de leitura. Além disto, o professor procura sempre desenvolver uma aprendizagem significativa, *real* e profunda com o aluno, para que este entenda efetivamente aquilo que lhe é proposto. Numa *valorização desvalorizada* do momento da prova, o professor incita os alunos a pensarem de forma realista e a aceitarem os erros que acontecem e que fazem parte de uma performance, e alerta constantemente para aquilo que se valoriza numa avaliação de oralidade. Ressalva, ainda, várias vezes, que a prova oral é mais um momento de avaliação para o qual os alunos precisam de estar preparados, mas que não define a avaliação final do aluno.

Adicionalmente, é sempre realizada uma aula de simulação de prova oral, na semana anterior ao momento real da prova, onde são selecionados exercícios do livro de leituras para cada âmbito da avaliação. Nesta prova simulada, o professor não faz qualquer referência a estratégias que os alunos possam utilizar, sendo que apenas ouve e analisa a performance individual de cada aluno, atribuindo-lhe no final a avaliação que teria se aquele fosse o momento real de prova oral. Depois, faz um comentário face ao que esteve

bem e ao que esteve menos bem, alertando para aquilo que podem melhorar na semana que têm de preparação para a prova.

Já no momento específico da avaliação de oralidade, a prova oral é realizada com todos os alunos da turma em sala-de-aula. O Professor não prepara uma folha de teste e, em vez disso, seleciona um número de exercício de cada âmbito igual ao número de alunos da turma, fazendo depois um sorteio de exercício para cada aluno, ou seja, se a turma tem seis alunos, o professor seleciona seis leituras rítmicas, seis leituras solfejadas, seis leituras entoadas, etc., sorteando-as, depois, por cada aluno. Assim, apesar de todos os alunos estarem dentro da sala, todos realizam uma prova diferente. Cada aluno usa o seu livro de leituras, onde não devem constar quaisquer anotações.

3.6.2 CARATERIZAÇÃO DA ANSIEDADE DA TURMA EM PROVA

Ao longo da prova oral, foi possível registar-se algumas reações diretamente relacionadas com a ansiedade do aluno, ora adaptativas, ora desadaptativas, que foram registadas no seguinte quadro de comportamento (Tuckman, 1994), onde de um lado se apresenta a reação e do outro o número de alunos que produziu determinado comportamento:

REAÇÃO	**ALUNO**						**Nº**
	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	
Reação adaptativa							
O aluno apresentou uma postura de ataque.	X	-	X	X	-	X	4
O aluno expirou profundamente depois de realizar um exercício (esforçou-se na execução e aliviou no final da mesma).	X	X	X	X	X	X	6
O aluno usou técnicas de relaxamento antes de iniciar um exercício: respiração lenta e profunda.	X	-	X	X	-	X	4
Reação desadaptativa							
O aluno apresentou expressões de pânico.	-	X	-	-	X	-	2
O aluno chorou após realizar a prova.	-	X	X	-	X	-	3
O aluno realizou os exercícios com a voz tremola.	-	X	X	X	X	X	5
O aluno apresentou o rosto vermelho.	-	X	X	X	X	-	4
O aluno evidenciou pensamentos negativos sobre si mesmo ao agitar a cabeça com um *não,* depois de realizar um exercício.	-	X	X	-	X	-	3

Tabela 2: Grelha de observação com base na amostragem do comportamento dos alunos em situação de prova oral.

Neste sentido, um dos alunos entrou na sala a chorar ao mesmo tempo que dizia não ser capaz de realizar a prova, evidenciando uma baixa autoestima. Depois de tranquilizado com algum reforço positivo, voltaram a registar-se outros momentos de choro do mesmo aluno e de outros (3), já em situação de prova. Além disto, verificaram-se expressões de pânico (2), rosto extremamente vermelho (4) e voz tremola (5) aquando de exercícios que estavam a ser executados sem a segurança máxima. Verificou-se, ainda, a ocorrência de pensamentos negativos sobre si mesmo (3) uma vez que, após realizar a prova, o aluno agitava a cabeça com um *não,* mesmo sem qualquer comentário por parte do professor. Por outro lado, verificou-se o uso das estratégias utilizadas regularmente durante as aulas, tais como a postura de ataque (4) e as técnicas de relaxamento relacionadas com a respiração (4).

Apesar de algumas reações desadaptativas, os resultados das provas orais foram bastante positivos, sendo que a média dos resultados da turma foi de 17 valores:

ALUNO	**RESULTADO DA PROVA ORAL**
A	19,8 valores
B	15,8 valores
C	16,2 valores
D	17,4 valores
E	12,7 valores
F	19 valores

Tabela 3: Resultados dos alunos na prova oral.

Comparando os resultados obtidos com as reações registadas, entende-se que os alunos que nem sempre foram capazes de fazer uso consciente das estratégias trabalhadas com o professor (aluno b e aluno e), foram também aqueles que tiveram resultados mais baixos, ao passo que se verifica que aqueles que tiveram resultados mais altos, foram os que usaram os *desbloqueadores* estratégicos trabalhados em aula.

3.6.3 PONTO DE VISTA DOS ALUNOS

Após a realização da prova oral do primeiro período, foi aplicado um inquérito a cada aluno da turma. As respostas à primeira questão[29] evidenciam que quatro dos seis participantes sentem nervosismo **antes** do momento da prova oral, dizendo que *fico com medo de falhar; medo de errar; [sinto] medo e hesitação*. No que diz respeito ao momento concreto da avaliação[30], os seis participantes informam que se sentem nervosos **durante** a prova oral e, através de um quadro de respostas estandardizado, assinalaram as seguintes sensações:

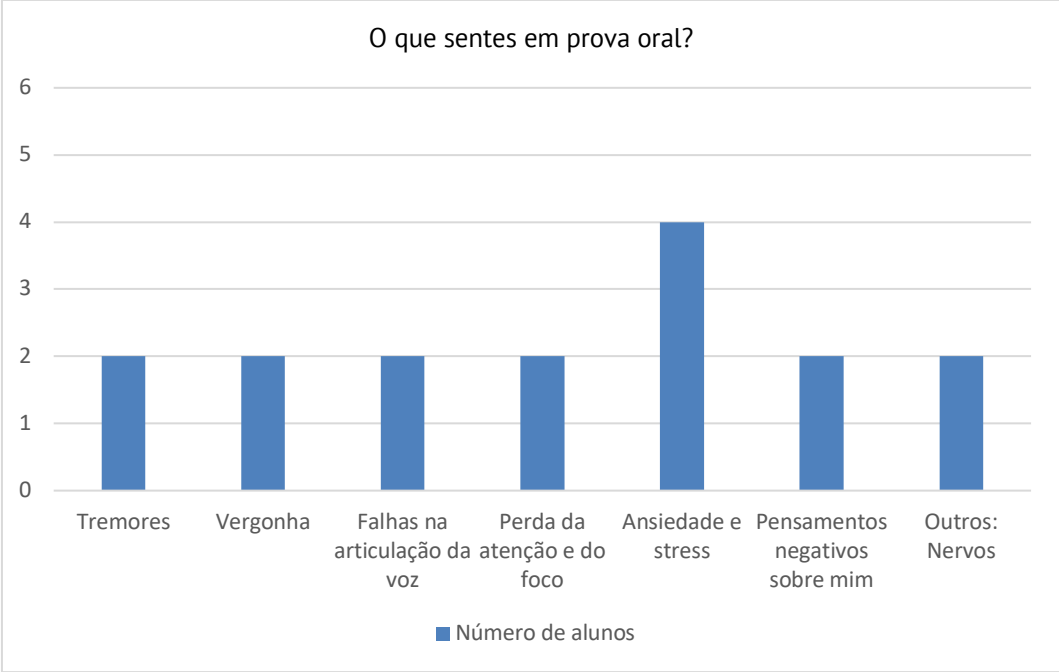


Gráfico 3: Sensações em prova oral, assinaladas pelos alunos.

Depois de analisadas as respostas, entende-se que a ansiedade e o *stress* foram os sentimentos mais assinalados pelos alunos (4), seguido de vergonha (2), pensamentos negativos sobre mim (2), perda da atenção e do foco (2), tremores (2), falhas na articulação da voz (2) e nervos (em outros, 2), assinalando-se assim mais sintomas psicológicos que sintomas físicos.

[29] Questão 1: Sentes-te nervoso/a **antes** de uma prova oral?
[30] Questão 2: Sentes-te nervoso/a **durante** a prova oral?

Uma vez questionados se têm receio de algo quando em prova oral[31], os alunos informaram que têm receio de desapontar o professor (4), falhar algo que é simples (4) e ficar bloqueado (3), sendo que apenas um dos participantes informou que não tem receio de nada quando está em avaliação, curiosamente, o mesmo que informou não ficar nervoso/a antes da prova oral:

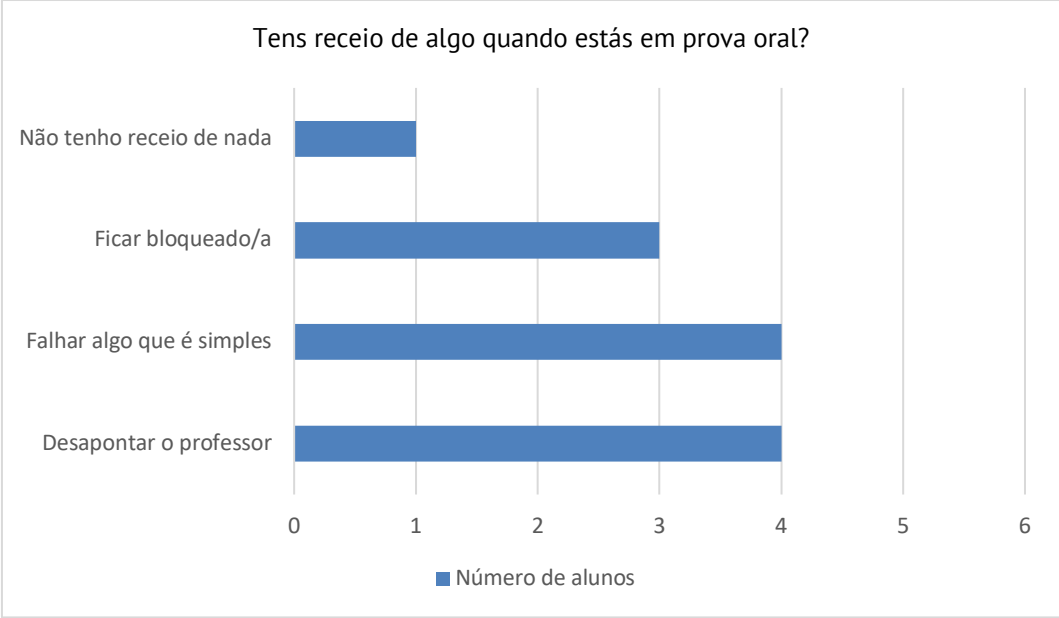


Gráfico 4: Receios em prova oral, assinalados pelos alunos.

Permitindo que os alunos fizessem uma reflexão interna face à dinâmica da avaliação da oralidade e à influência da sua ansiedade na realização da prova, questionou-se se os exercícios ali dinamizados eram muito diferentes dos habitualmente realizados em aula[32], questionando-se ainda se a performance de palco era igual à performance de sala-de-aula[33]. Neste sentido, a turma considerou que os exercícios realizados em prova oral não são diferentes daqueles que se realizam habitualmente em aula, no entanto, quatro dos seis participantes consideraram que apesar disso, a performance de palco não é igual à performance de sala-de-aula, respondendo que *estou mais nervosa na prova oral; estou stressado; estou mais nervoso e hesitante*. Os participantes que consideraram que a

[31] Questão 3: Tens receio de algo quando estás em prova oral?
[32] Questão 4: Os exercícios da prova oral são muito diferentes daqueles que realizas em aula?
[33] Questão 5: Na tua opinião, a tua performance em prova oral é igual à performance que tens em aula? Porquê?

performance é igual quer em prova, quer em aula, foram os mesmos que informaram não sentir nervosismo antes da prova oral, dizendo que *tenho exatamente os mesmos erros*.

Questionados como se sentem **depois** da prova oral[34], os participantes responderam, maioritariamente, que se sentiam aliviados (4), normais (3) ou ansiosos (3). Além disto, foram evidenciados dois sentimentos contraditórios, a descontração (2) *vs* o medo (2) e o desapontamento (1) *vs* a confiança (1), tal como se pode verificar no seguinte gráfico:

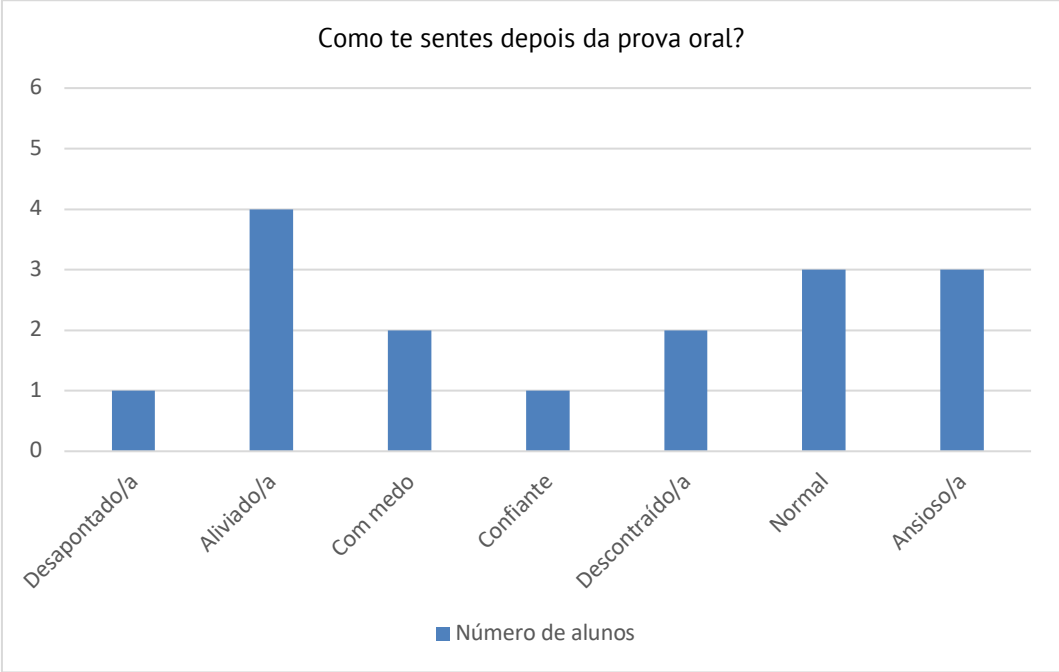


Gráfico 5: Sensações depois da prova oral, assinaladas pelos alunos.

Numa tentativa de se perceber o ponto de vista dos alunos face aos fatores que poderiam atenuar a sua condição de ansiedade no momento da prova oral[35], elaborou-se um quadro de respostas estandardizado com base na escala de Likert, que obteve as seguintes respostas:

[34] Questão 6: Como te sentes **depois** da prova oral?
[35] Questão 7: Na tua opinião, o que poderia melhorar a tua performance **durante** a prova oral?

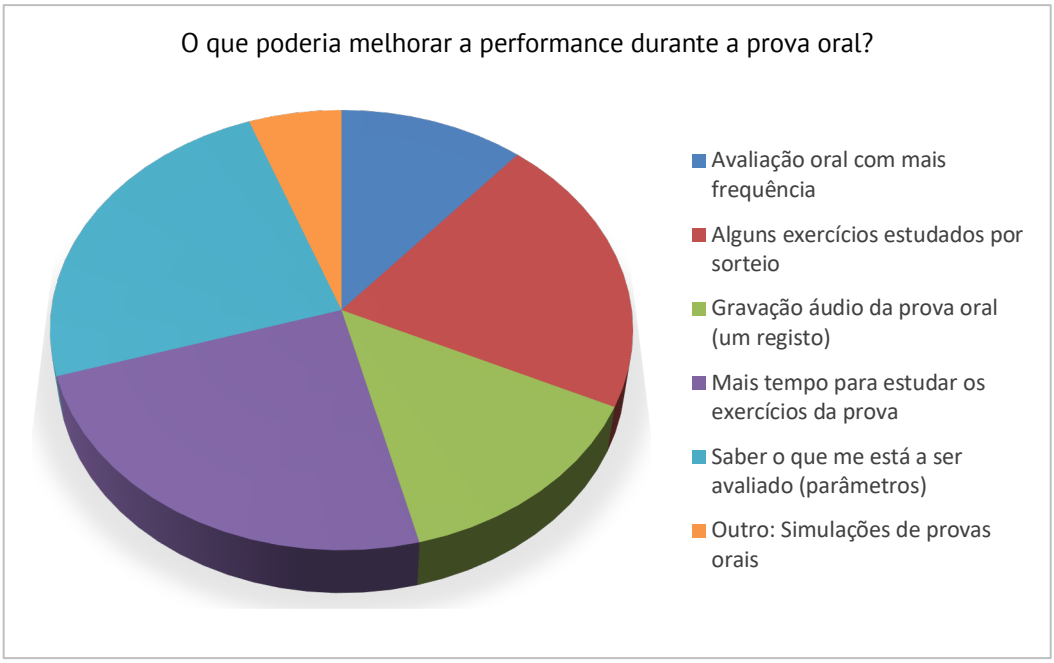


Gráfico 6: Fatores que poderiam melhorar a performance de palco, assinalados pelos alunos.

Numa relação média de importância, em que 5 é mais importante e 1 é menos importante, os alunos estipularam que saber os parâmetros de avaliação em cada exercício da prova e ter mais tempo para os estudar são os fatores mais importantes (4,3 de importância), seguido de alguns exercícios estudados por sorteio (3,7). Depois, sugerem a gravação da prova oral, por forma a ter um registo físico daquilo que aconteceu (2,5 de importância) e a avaliação oral com mais frequência (2 de importância). Um dos alunos sugeriu ainda simulações de provas orais, atribuindo-lhe máxima importância. Este aluno foi também o único que atribuiu máxima importância à avaliação oral com mais frequência, revelando talvez a consciência da necessidade de se expor de forma avaliativa com mais regularidade.

Por fim, quando questionados quanto à relação[36] que têm com o seu professor de Formação Musical, os participantes classificaram-na entre boa (3) a muito boa (3), pelo que se entende que há uma relação positiva entre professor-turma.

[36] Questão 8: Como classificas a relação com o teu professor de Formação Musical? Insuficiente, suficiente, indiferente, boa ou muito boa?

3.6.4 PONTO DE VISTA DE PROFESSORES DE FORMAÇÃO MUSICAL

A fim de se recolher um leque de estratégias utilizadas por professores de Formação Musical, tentando ainda estabelecer um perfil geral da ansiedade do aluno na perspetiva docente, realizaram-se entrevistas estruturadas. Para o efeito, foram entrevistados cinco professores de Formação Musical de escolas oficiais diferentes, cujo tempo de serviço varia entre os 7 e os 15 anos. Apesar disso, todos os participantes obtiveram a profissionalização necessária para a docência[37].

Com o intuito de perceber o ponto de vista dos professores entrevistados quanto àquilo que se pode considerar uma performance na Formação Musical[38], quatro dos cinco participantes entendem que esta performance envolve tudo aquilo que se possa aplicar de forma prática e com apresentação a público, desde que com atitude e afluência musical: leituras rítmicas, leituras entoadas, leituras solfejadas, ao passo que um dos professores disse que a performance em Formação Musical não existe, não dando qualquer justificação para a sua opinião.

Encaminhando o pensamento dos professores entrevistados para a performance de palco na Formação Musical[39], tendo como objetivo perceber o tipo de preparação que fazem com os seus alunos para esse momento específico, entende-se que as estratégias de preparação são semelhantes entre os professores. Neste sentido, anotam-se práticas comuns, com o número de professores entrevistados a utilizá-las no seu quotidiano profissional:

i) seleção de exercícios de oralidade para trabalho de casa com o intuito de se fazer apresentação em turma, evidenciando-se o uso da *exposição gradual* em situação de performance de sala-de-aula (3);

[37] Questão 1: Há quantos anos dá aulas de Formação Musical? Onde concluiu os estudos que lhe deram habilitação para a docência da Formação Musical?
[38] Questão 2: Na sua perspetiva, o que se pode considerar uma performance na Formação Musical?
[39] Questão 3: Olhando para a prova oral (avaliação) como sendo a performance final (audição/concerto) dos seus alunos, de que maneira os prepara para esse momento?

ii) simulações de provas orais durante as aulas com o intuito de promover a habituação àquele momento desde o início (3);

iii) dinamização de atividades em aula muito semelhantes àquelas que por norma surgem em prova oral (2);

iv) cedência aos alunos da prova oral com uma semana de antecedência, para que a possam estudar e preparar antes do momento da avaliação (2);

v) realização de mais que uma prova oral por período (1).

Quando questionados quanto à valorização do momento da prova oral[40], os cinco professores participantes informaram que *valorizam desvalorizando* esse momento, sendo que a justificação foi semelhante entre todos: o momento da prova oral é importante, mas não pode ser tudo na avaliação do aluno porque, por influência da ansiedade e do *stress*, o aluno pode não conseguir fazer tudo aquilo que é capaz, sendo que o professor não consegue e não deve dissociar o caminho que o aluno percorreu até àquele momento.

Depois, questionou-se se os professores transmitiam este ponto de vista às suas turmas, procurando perceber qual seria a influência no desempenho e ansiedade do aluno no decorrer da prova oral, se soubesse o ponto de vista do professor[41]. Aqui, dois professores dizem não transmitir a ideia da *valorização desvalorizada* do momento da prova oral, uma vez que defendem que os alunos precisam de saber que aquele é um momento importante para o qual precisam de se preparar, sendo que se trata de um reflexo do trabalho do aluno. Um dos professores diz que transmite a ideia de que é só mais um momento de avaliação, mas que é importante e que exige do aluno a responsabilidade de preparação. Além disto, dois professores dizem que se o aluno soubesse da *valorização desvalorizada* da prova oral, poderia ficar mais relaxado e menos tenso ou poderia acontecer de o aluno desvalorizar por completo aquele momento, não existindo qualquer preparação responsável. Neste sentido, um dos professores diz que a prova oral é um

[40] Questão 4: A prova oral é um momento que *valoriza muito* ou tenta *valorizar desvalorizando* esse momento? Porquê?
[41] Questão 5: Transmite aos seus alunos o seu ponto de vista? Pensa que o seu ponto de vista em relação ao momento da prova oral influencia o desempenho/ansiedade dos alunos no decorrer da prova oral? Porquê?

excelente fator de motivação imposta de estudo para o aluno, tal como acontece na prática do instrumento.

Em seguida, tentou perceber-se quais são as dinâmicas habituais para o desenvolvimento da prova oral[42], estipulando para isso quatro hipóteses essenciais:

a) *Prova realizada individualmente vs todos os alunos em sala*: dois professores optam pela dinâmica de grupos de três alunos, ao passo que um professor prefere realizá-la aos pares; dois professores realizam a prova com todos os alunos na sala, admitindo que isso acontece por impedimento da escola em dispersar a turma pelos corredores.

b) *Folha de teste vs manual ou livro adotado*: quatro dos professores preparam uma folha de teste para os alunos realizarem a prova e um professor pede aos alunos que a realizem a partir do seu manual ou livro adotado, proibindo por isso anotações de possam servir de apoio à realização da prova oral.

c) *Todos os exercícios à primeira vista vs alguns exercícios estudados*: dois professores optam por realizar a prova com todos os exercícios à primeira vista, ao passo que outros dois professores optam por fazer um misto entre leituras estudadas e leituras à primeira vista; um professor faz a totalidade da prova baseada em leituras estudadas. No que diz respeito ao misto de leituras, um professor sorteia uma leitura preparada igual para toda a turma e outro admite colocar um nível de exigência muito maior nas leituras preparadas.

d) *Dá tempo para estudar os exercícios vs não dá tempo para estudar os exercícios*: quatro professores evidenciaram dar tempo aos alunos para estudar as leituras da prova, ao passo que um evidenciou não dar tempo para estudo. Este último foi o mesmo professor que diz fazer a prova total com base de exercícios estudados.

Por conseguinte, procurou perceber-se a influência da ansiedade na performance do aluno no momento da prova oral, na perspetiva do docente. Neste sentido, os cinco

[42] Questão 6: Em relação à prova oral, como é que a realiza habitualmente?

professores entrevistados informam que os seus alunos evidenciam ansiedade aquando da prova oral[43], sendo que três professores admitem a influência da exposição ao público – os colegas e o professor – para o desenvolvimento dessa condição que, por sua vez, provoca alguns danos no desempenho dos seus alunos[44], tal como citam nas entrevistas: *os alunos bloqueiam, deixam de pensar, entram em stress, ficam alterados, a prova não corre bem, não conseguem fazer a prova com a qualidade habitual.*

Numa tentativa de perceber se esta condição está relacionada com uma *ansiedade-traço* ou com uma *ansiedade-estado* que varia da tarefa e da situação[45], questionou-se quanto à evidência da ansiedade desses mesmos alunos num contexto *normal* de sala-de-aula. Para o efeito, dois professores dizem ter alunos ansiosos também em contexto de sala-de-aula, principalmente quando chamados a responder perante a turma. Por outro lado, dois professores dizem ter alunos completamente descontraídos e sem influência de ansiedade nas dinâmicas habituais de sala-de-aula. Um professor diz ainda ter alunos de dois tipos, sendo que tem alunos ansiosos no dia-a-dia, cuja ansiedade se gera com a preocupação em ter sempre tudo bem, ao mesmo tempo que tem alunos que não estudam e não se preparam, sendo que por isso não desenvolvem ansiedade nas aulas. Uma vez questionados quanto ao nível de verificação de ansiedade no sexo feminino ou masculino[46], três professores verificam a ansiedade mais acentuada no sexo feminino devido às caraterísticas pessoais de perfecionismo e responsabilidade, ao passo que dois professores verificam os níveis de ansiedade em ambos os sexos, explicando ainda que as meninas podem evidenciar mais ansiedade através das expressões verbais, mas que os meninos também a evidenciam através das expressões faciais, sendo por isso indiferente.

Entrando, agora, no campo dos *desbloqueadores* de ansiedade, os cinco professores consideram que é muito importante utilizar estratégias para reduzir a ansiedade do aluno[47], tendo sido possível registar-se um leque estratégico de redução de ansiedade

[43] Questão 7: Os seus alunos evidenciam ansiedade aquando dessa performance/prova oral?
[44] Questão 8: Do seu ponto de vista, como é que a ansiedade dos alunos influencia a performance na prova oral?
[45] Questão 9: Os alunos que evidenciam ansiedade na performance são, por norma, ansiosos no dia-a-dia (sala-de-aula/outros contextos)?
[46] Questão 10: Verifica mais ansiedade nas meninas ou nos meninos?
[47] Questão 11: Considera pertinente usar estratégias que reduzam a ansiedade do aluno?

variado[48], que se apresenta no seguinte quadro, onde de um lado estão as estratégias abordadas e do outro o número de professores entrevistados a utilizá-las. Com o intuito de organizar as respostas, tentou perceber-se para que tipo de sintoma é utilizado determinado *desbloqueador*, sendo que, por isso, as estratégias estão divididas por secções de *sintomatologia:* psicológicos, físicos, comportamentais, emocionais e cognitivos:

Estratégia	**Nº**
Psicológicos	
Fazer reforço positivo e parabenizar a responsabilidade do aluno.	5
Conversação com o aluno a fim de valorizar os seus pontos fortes.	5
Pedir ao aluno uma autoavaliação justificada da performance de palco.	1
Fazer uma reflexão depois de cada prova, por forma a valorizar o que esteve bem e o que podia ter corrido melhor.	1
Combater a sobrevalorização do erro e dos testes junto dos alunos.	1
Fazer uma exposição gradual, num período de habituação onde se parte da exposição *pessoal* de um para um, até chegar à exposição a público (contexto turma).	1
Físicos	
Pedir ao aluno que controle a sua respiração.	3
Comportamentais	
Deixar o aluno mais à vontade e descontraído antes e durante a prova, dizendo algumas piadas com o intuito de fazer rir o aluno.	5
Permitir que o aluno em situação de *stress* realize a prova só no final.	1
Permitir que o aluno em situação de *stress* saia do momento de avaliação para se acalmar.	1
Conversação com o aluno a fim de pedir que se acalme.	5
Emocionais	
Questionar os alunos como se sentem em relação ao perfil do professor e à sua forma de estar.	1
Dialogar com o aluno a fim de perceber as suas inquietações e medos.	1
Promover o bem-estar e a confiança entre o aluno e a sua turma: fazer rir dele próprio e dos outros.	1
Cognitivos	
Orientar o processo durante a prova: apontar e encaminhar o exercício junto do aluno.	1
Retirar dificuldades durante a prova ou realizar os exercícios por etapas: por exemplo, só ritmo ou só notas, sem marcação de compasso ou marcação apenas da pulsação.	2
Permitir que os alunos muito bons façam a prova primeiro para que os restantes possam ouvir e reformular a sua performance.	1
Promover a aprendizagem significativa e *real*, não deixando espaço para dúvidas. Com isto, desenvolver o máximo nível de confiança na preparação técnica para a prova.	3
Dar mais tempo para a realização da prova, permitindo que seja realizada de forma mais lenta.	2

Tabela 4: Estratégias utilizadas por professores de Formação Musical.

[48] Questão 12: Que estratégias utiliza quando verifica um aluno/turma ansiosa ou utilizaria se verificasse um aluno/turma ansiosa?

Percebendo que pode existir uma certa subjetividade no momento de avaliação da oralidade, questionou-se aos professores se têm por hábito explicar aos alunos os seus parâmetros de avaliação em cada exercício que engloba a prova oral[49]. Aqui, os cinco professores informaram que, durante as aulas, têm por hábito dizer o que pretendem com cada exercício, mas que em situação de prova não o fazem. Depois, com o intuito de relacionar o conhecimento dos parâmetros de avaliação com os níveis de ansiedade[50], o ponto de vista de dois professores é que o facto de os alunos realizarem a prova com a consciência daquilo que lhes está a ser avaliado pode fazer com que fiquem ainda mais ansiosos. Um professor informa que esta condição pode influenciar para o bem ou para o mal, dando como justificação que não há dois alunos iguais e que o modo de lidar com a consciência pode ser diferente de aluno para aluno. Por outro lado, um professor informa que os seus alunos já têm o hábito de perguntar o que é suposto fazer nos exercícios durante a prova oral, sendo que entende que o facto de saberem concretamente o que é pedido influencia na performance que vão ter. Além disto, outro professor informa que verifica que os alunos que interiorizam os parâmetros de avaliação de cada exercício demonstram uma capacidade de resolução muito maior em situação de prova, evidenciando assim a influência do conhecimento dos parâmetros de avaliação para um melhor desempenho na realização da prova oral.

Por fim, tentou perceber-se a relação dos professores com as suas turmas[51] e a influência que esta relação pode ter na ansiedade do aluno durante a sua performance[52]. Desta forma, os professores consideram que se encontra na qualidade de boa ou muito boa, informando que esta relação produz efeitos no desempenho do aluno durante a performance, uma vez que *há mais confiança e mais abertura com aquele professor; os alunos sentem-se mais confortáveis e menos inibidos; o professor é visto quase como um amigo ou familiar*. Noutro ponto de vista, um professor informa que apesar da relação muito boa que existe com a sua turma, os alunos não deixam de o ver como aquela pessoa

[49] Questão 13: Tem por hábito dizer aos alunos o que lhes está a ser avaliado em cada exercício da prova oral?
[50] Questão 14: Considera que os níveis de ansiedade podem reduzir de o aluno souber o que lhe está a ser avaliado?
[51] Questão 15: Como classifica a sua relação com os seus alunos: insuficiente, suficiente, indiferente, boa ou muito boa?
[52] Questão 16: Considera que a relação que estabelece com os seus alunos pode influenciar na ansiedade durante a performance? Porquê?

exigente perante a qual têm medo de falhar, pelo que entende que essa relação pode não influenciar de forma tão positiva no desempenho dos alunos no momento da performance de palco na Formação Musical.

3.7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Numa relação triangular entre o ponto de vista do professor da turma, o ponto de vista dos alunos e o ponto de vista de outros professores de Formação Musical (Tuckman, 1994), serão discutidos os resultados obtidos e analisados atrás, em constante diálogo com a literatura.

Numa tentativa de se estabelecer um perfil geral da ansiedade do aluno tendo em conta os dados obtidos, foi possível entender-se que a grande maioria desenvolve uma *ansiedade-estado* que, devido aos sentimentos desagradáveis que a condição proporciona, pode levar a uma performance com qualidade reduzida, que não evidencia as reais competências dos alunos, tal como nos diz Braga (2009). Além disto, evidencia-se a influência da exposição a público - colegas e professor - e a situação de avaliação como maior fator de desenvolvimento de ansiedade no aluno, provocando danos no seu desempenho. Assim, entende-se a influência da variável situacional para o aumento da condição de ansiedade, uma vez que as situações de avaliação provocam uma maior sensação de exposição, que pode relacionar ainda o medo das avaliações negativas e das suas respetivas consequências (American Psychiatric Association, 2013; Matei & Ginsborg, 2017; Papageorgi, Hallam & Welch, 2007).

Além disto, entende-se que a *ansiedade-traço* verificada nos alunos aquando de situações normais do dia-a-dia da Formação Musical, está relacionada com dois fatores distintos: (1) a constante preocupação em ter resultados muito bons e (2) quando são chamados a responder perante a turma. Uma vez mais, destaca-se a influência da sensação de exposição, ao mesmo tempo que se entende a *ansiedade-traço* numa variável pessoal de perfecionismo que, em duas vertentes distintas, pode permitir que o aluno desenvolva padrões elevados de estudo/prática e o respetivo sucesso (positivo), ou pode originar preocupações doentias e mal adaptativas como as preocupações excessivas com falhas e erros, o que pode originar ainda mais ansiedade na performance (negativo). Assim, entende-se que aqueles que apresentam uma *ansiedade-traço* durante as aulas, tendem a desenvolver ainda mais *ansiedade-estado* em situações de performance de palco na

Formação Musical (Braga, 2009), além de que se entende que quando o aluno se preocupa constantemente com o erro e o associa ao fracasso, são originados níveis altos de ansiedade, o que provoca uma performance desastrosa (Kobori, et. Al., 2011).

Por sua vez, entende-se que a *valorização desvalorizada* do momento da prova oral, defendida por todos os professores participantes deste estudo, pode potenciar alguma estabilidade interna ao aluno quanto à sua ansiedade, na medida em que este se prepara com responsabilidade para aquele momento, mas sabe que o que ali acontece não o define por completo. De facto, os professores de Formação Musical defendem uma maior valorização quanto ao processo que o aluno desenvolve até chegar àquele momento, que concretamente o momento específico da avaliação da oralidade onde há a influência de vários fatores de ansiedade e *stress* sobre o desempenho do aluno, tal como se pode verificar nas seguintes citações dos professores entrevistados A, B e E:

> *PA: Eu sei que no momento de avaliação, basta ter lá a palavra prova que os miúdos entram em stress e ficam com uma grande ansiedade que eles não conseguem mostrar o mesmo que fazem nas aulas.*
>
> *PB: Portanto, aqui, o mais importante, ao fim e ao cabo, é todo o processo até chegarmos, até cumprirmos as etapas todas para chegar à prova oral. (...) Eu acho que nós não conseguimos, pelo menos eu não consigo, sendo alunos que eu tenho desde o princípio do ano, não consigo desligar-me daquilo que eu sei que ele é capaz de fazer. O que vi, o processo que eu vi fazer até chegar àquele ponto.*
>
> *PE: Há dias que aquele aluno que é excelente na aula, que nós sabemos à priori que estudou, porque sabemos que vai ser fantástico na avaliação... não corre bem. Porquê? Por vários fatores externos a nós professores, à Formação Musical, a eles (...) e por isso a avaliação oral de performance muitas vezes não é o que realmente deveria ser para o aluno, a avaliação correta para o aluno.*

Apesar disto, sabe-se que o resultado da prova oral faz uma média com o resultado da prova escrita, sendo que a média das duas provas dá o resultado final ao aluno. Assim, ainda que os professores tenham a atitude de *valorizar desvalorizando* a prova oral perante os seus alunos, na realidade não a desvalorizam, porque também ela é essencial e nuclear para as burocracias de avaliação do aluno. No entanto, entende-se que o facto de os professores assumirem essa atitude de *valorizar desvalorizando*, tem por de trás uma função psicológica de combater a ideia da sobrevalorização dos erros e das classificações obtidas nos testes.

No que diz respeito à verificação de mais ansiedade no sexo feminino ou no sexo masculino, os resultados obtidos demonstram que a ansiedade ocorre nos dois géneros. Neste sentido, entende-se que a maioria dos alunos evidencia sensações de ansiedade que produzem autoavaliações negativas, sendo que se verifica a existência de momentos onde dizem não ser capazes de realizar a tarefa à qual estão candidatos. Assim, tal como nos diz Kenny (2010), o estado de autoavaliação negativa que deriva da ansiedade na performance faz com que o aluno considere as suas competências inadequadas e insuficientes, focando-se em autoafirmações cognitivas catastróficas que perturbam a sua concentração e, por sua vez, o desempenho na performance.

Quanto aos sintomas verificados nos alunos, entende-se que apesar de os professores participantes observarem mais sintomas físicos e comportamentais, os sintomas psicológicos e emocionais são os mais mencionados pelos alunos enquanto responsáveis pela sua ansiedade na performance, uma vez que controlam a mente do aluno (Sinico & Winter, 2012). Assim, apesar de se verificarem expressões de pânico, rosto extremamente vermelho e voz tremola aquando da realização de exercícios, os alunos admitem que o que mais sentem é ansiedade, *stress*, vergonha, pensamentos negativos, perda da atenção e do foco, assinalando-se assim mais sintomas psicológicos, que sintomas físicos. Além disto, entende-se que o que os alunos mais receiam em situação de exposição numa prova oral é:

1º.: desapontar o professor;

2º.: falhar algo que é simples;

3º.: ter medo de ficar bloqueado.

Neste sentido, tal como evidenciado por Matei e Ginsborg (2017), o medo deriva de uma preocupação com a opinião do outro e com as avaliações negativas consequentes dessa exposição. Além disto, pode verificar-se uma *ansiedade-estado* que também varia da variável pessoal de autoestima, na medida em que se entende o medo de perder a autoestima ao cometer erros numa situação que envolve avaliação por parte de outras pessoas, proporcionando uma sensação de vergonha (Mei-York, 2011).

Numa tentativa de se perceber o que acontece com o aluno após o momento da prova oral, entende-se que se geram sentimentos contraditórios: alívio *vs* ansiedade, descontração *vs* medo e confiança *vs* desapontamento. Estes sentimentos paradoxos podem estar relacionados com as variáveis pessoais de autoestima e autoeficácia, na medida em que a perceção que um indivíduo tem sobre si e sobre as suas capacidades numa determinada situação, pode originar diversas sensações (Burin & Osório, 2017). Assim, através da comparação dos dados obtidos entre os inquéritos aos alunos e a caraterização da ansiedade da turma no momento da prova oral, entende-se que os alunos com níveis mais altos de autoestima e motivação auto-orientada (para *o eu*) produzem sentimentos de descontração e confiança, ao passo que os alunos com uma autoestima mais reduzida e orientada para *os outros* desenvolvem sentimentos de deceção, medo e ansiedade por ficarem na ansia de saber a opinião e o julgamento de quem o avaliou (Kobori, et. al., 2011).

Já no momento específico da avaliação de oralidade, a prova oral na Formação Musical é dinamizada pelos participantes deste estudo com práticas distintas: por um lado, há professores que optam por ter todos os alunos na sala, ao passo que outros optam por realizá-la aos pares ou em grupos de três; a partir de uma folha de teste ou a partir do livro/manual adotado desde que sem anotações; exercícios à primeira vista ou exercícios estudados, sendo que a maioria opta por fazer um misto no qual dão tempo para o aluno fazer um estudo rápido daquilo que irá apresentar. Apesar das diferenças, entende-se que o essencial é que o aluno desenvolva habituação àquele momento, na medida em que se o aluno estiver habituado a fazer provas daquela forma, com aquele carater e com exercícios e atividades que são dinamizados de forma semelhante em aula, a realização da prova por si só poderá não ser grande fator de ansiedade para o aluno (Sinico & Winter, 2012), tal como se verifica na citação da entrevista ao Professor C:

> *PC: Mas é um bocadinho a forma como se prepara. Porque se eles forem bem preparados, eles não ficam assim tão nervosos! Eu acho que, o que acontece muitas vezes, talvez, não sei, colegas ou noutras escolas fazem coisas muito diferentes do que eles estão habituados, e depois isso... causa tensão.*

Por conseguinte, os alunos participantes neste estudo estipularam que o mais importante é saberem os parâmetros de avaliação de cada exercício em prova e ter mais tempo para os estudar, seguido de alguns exercícios estudados por sorteio. Isto evidencia, uma vez mais, a necessidade que o aluno tem de sentir alguma segurança relativamente ao repertório que vai apresentar em situação de avaliação, tendo em conta que uma preparação inadequada pode influenciar o medo de errar e, por sua vez, o desencadeamento da ansiedade (Burin & Osório, 2017). No que diz respeito ao conhecimento dos parâmetros de avaliação, isto pode resultar do nível de subjetividade que existe na avaliação da oralidade na Formação Musical, que varia de professor para professor e de escola para escola, sendo ainda uma avaliação muito mais qualitativa que quantitativa. Veja-se a citação da entrevista ao Professor C:

> *PC: Por acaso na Formação Musical falha um bocadinho isso, que é... e agora contra mim falo: nós devíamos descrever, não é? Seria o correto, mas ninguém o faz. (...) Descrever exatamente o que é que eu quero aqui, o que é que eu avalio ali. E em júri até dizer ao colega o que eu quero saber aqui é isto. Não é? E isso não se faz. Porque é um processo muito grande (...) estar a escrever isto tudo e eu a pensar: está tudo na minha cabeça. Nós sabemos, nós temos as coisas na nossa cabeça, mas...*

Neste sentido, apesar dos professores participantes mostrarem ter por hábito informar o aluno, durante as aulas, daquilo que pretendem com determinado exercício, os alunos participantes pensam que a consciência concreta relativa aos parâmetros de avaliação na oralidade poderia ser um fator atenuante da sua ansiedade. Assim, pensa-se que a clarificação quanto ao que está a ser avaliado na prova oral, tal como acontece na prova escrita, poderia ajudar o aluno a perceber qual o caminho que deve seguir para cumprir com os requisitos da avaliação. Isto é evidenciado pelo Professor D, que diz que:

> *PD: Eu já tenho reparado realmente que quem interioriza bem essa questão de andar para a frente[53], eu penso que tem influência realmente, porque as coisas começam a ficar mais fluentes.*

No que diz respeito à preocupação com a ansiedade do aluno, entende-se que os professores participantes procuram estabelecer estratégias de combate a essa condição. Para isso, assinala-se o uso de *desbloqueadores* face aos sintomas psicológicos, físicos,

[53] Parâmetro de avaliação essencial para o Professor D, mencionado na entrevista: a capacidade de resolução, de avançar, de admitir o erro e conseguir ultrapassá-lo.

comportamentais, emocionais e cognitivos, sendo que se assinalam mais estratégias para os sintomas psicológicos que para os sintomas físicos ou comportamentais. Apesar disto, entende-se que os *desbloqueadores* utilizados pela maioria dos professores permitem que a ansiedade desvaneça naquele momento, mas pode não alavancar a compreensão desses sentimentos e de como ultrapassá-los no futuro, uma vez que a maioria dos professores tende a pedir que o aluno se acalme ou relaxe na hora. Por outro lado, há professores que ensinam, de facto, os seus alunos a usarem estratégias de forma individual, uma vez que procuram estabelecer um diálogo/reflexão constante com os seus alunos para que percebam quais são as implicações da ansiedade no desempenho deles, o que podem fazer para alterar essa situação e os resultados que obtêm quando utilizam essa estratégia.

De facto, o aluno pode não conseguir descobrir estratégias de forma natural, principalmente se ainda não desenvolveu a sua maturidade e responsabilidade por completo, sendo que a ajuda do professor se apresenta importantíssima neste caminho. Neste sentido, além de proporcionar uma aprendizagem de conteúdos profunda (evidenciada por todos os professores participantes neste estudo), o professor pode procurar desenvolver o mesmo tipo de aprendizagem no que diz respeito às estratégias que o aluno pode usar para aprimorar o seu desempenho. Como prova disto, verificou-se que os alunos participantes deste estudo atingiram melhores resultados quando utilizaram os *desbloqueadores* trabalhados com o professor, sendo que aqueles que tiveram resultados mais altos, foram os que usaram essas estratégias, tal como se verificou na comparação entre os dados das provas orais e o quadro que registou os comportamentos dos alunos nesse momento. Assim, independentemente do nível de preparação do aluno, entende-se que podem ser gerados níveis de ansiedade que, com a consciência necessária relativa às estratégias a utilizar, podem ser controlados pelos próprios alunos (Burin & Osório, 2017).

Por fim, verifica-se que a relação que existe hoje entre os professores e os seus alunos encontra-se na qualidade de boa ou muito boa, sendo que na opinião dos participantes, esta relação produz efeitos positivos no desempenho do aluno durante a performance,

uma vez que há mais confiança e mais abertura com aquele professor; os alunos sentem-se mais confortáveis e menos inibidos; o professor é visto quase como um amigo ou familiar.

Apesar disto, um professor informa, noutro ponto de vista, que ainda que com uma relação muito boa com a sua turma, os alunos não deixam de o ver como aquela pessoa exigente perante a qual têm medo de falhar, pelo que entende que essa relação pode não influenciar de forma tão positiva quanto esperado no desempenho dos alunos no momento da performance de palco na Formação Musical. Assim, sendo que o principal medo dos alunos quando em situação de avaliação oral prende-se com o facto de poderem vir a desapontar o professor, entende-se que há um grande medo de se perder essa relação ao sentir-se que se está a desiludir a pessoa por quem temos grande estima, apesar da relação boa ou muito boa que assumem ter entre si (Matei & Ginsborg, 2017).

3.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base a análise e discussão dos resultados obtidos, entende-se que a ansiedade é uma condição que influencia a performance de palco do aluno. Neste sentido, corrobora-se com a ideia de que a utilização de *desbloqueadores* estratégicos para a regulação da ansiedade são importantes, na medida em que influenciam o desempenho musical.

No que diz respeito ao perfil geral da ansiedade do aluno, entende-se que maioritariamente é desenvolvida uma *ansiedade-estado*, que varia essencialmente da situação/momento e das variáveis pessoas de autoestima, autoconceito e motivação. Para o efeito, foi possível atestar-se que os professores de Formação Musical têm por hábito utilizar estratégias de desbloqueio à ansiedade do aluno, apesar de a maioria o fazer como regulação temporária, no momento da prova oral. Apesar disto, alguns professores tendem a ensinar os alunos a usarem essas estratégias nas situações de desconforto, como a performance, verificando-se resultados bastante positivos nos alunos que se demonstram capazes de ativar os *desbloqueadores* então trabalhados com o professor. Entende-se, portanto, que até que o aluno desenvolva a sua maturidade e responsabilidade por completo, a ajuda do professor em encontrar e desenvolver estratégias essenciais para a regulação dos sentimentos de ansiedade torna-se muito importante.

Alerta-se para o facto de estas considerações finais não poderem, ou não deverem, ser generalizadas, tendo em conta o tamanho da amostra e as limitações do estudo. As conclusões aqui evidenciadas dizem respeito apenas à amostra investigada. Nesta linha de ideias, defende-se a pertinência da continuidade deste estudo, na medida em que se poderá desenvolver uma parte empírica onde, além dos *desbloqueadores* estratégicos, se possam aplicar os fatores que os alunos consideraram ser atenuantes da sua ansiedade, fazendo depois uma comparação dos níveis de ansiedade entre um primeiro momento, sem fatores atenuantes, e um outro, com fatores atenuantes.

REFLEXÃO FINAL

A conceção, elaboração e realização deste trabalho, num contínuo reflexivo desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, procurou dar resposta a três grandes questões: a Formação Musical do século XXI, nomeadamente os seus traços gerais e duplo papel/objetivos atuais; a reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisiona, proveniente da experiência vivida no estágio realizado no Conservatório de Música da Maia; e a compreensão da ansiedade na performance em Formação Musical, sobretudo no que diz respeito ao perfil de ansiedade do aluno e às estratégias utilizadas.

A Formação Musical afigura-se, então, uma disciplina de relevo e importância no currículo do aluno que, com o intuito de formar músicos e públicos informados, promovendo o seu desenvolvimento musical, tem valorizado a inter-relação entre os saberes teórico-práticos da música com outras áreas do saber. Aliada a uma boa didática do professor, a Formação Musical de hoje tende a promover uma aprendizagem significativa ao aluno e visa a aquisição de competências *reais*, aplicáveis no seu quotidiano musical, independentemente de este prosseguir ou não os estudos musicais (Pedroso, 2019). Assim,

> *(...) só compreendendo efetivamente o que é a Formação Musical, é que poderemos ambicionar que também os nossos alunos percebam a mais-valia desta disciplina, para a construção e desenvolvimento de uma consciência musical crítica, no fundo, que "nadem dentro de água" (Oliveira, 2016, p. 72).*

Neste sentido, foi com o estágio e com a partilha do Professor Cooperante que se desenvolveu um *novo* olhar sobre a disciplina, nomeadamente no que diz respeito às práticas pedagógicas que lhe são essenciais e, algumas vezes, menosprezadas. De facto, este primeiro contacto com a realidade da profissão docente na Formação Musical permitiu perceber as maiores lacunas do *eu* docente, que foram ultrapassadas com uma aprendizagem fundamentada, reflexiva e crítica sobre todo o trabalho desenvolvido. Este processo de formação, proveniente das experiências vividas e das aprendizagens daí retiradas, contribuíram para um grande enriquecimento profissional e pessoal, que certamente influenciará a identidade docente, que se construirá ao longo do tempo.

Tendo por base a valorização de um ensino-aprendizagem de qualidade e a importância do bem-estar do aluno para o seu desenvolvimento musical, entende-se que a ansiedade é uma condição que influencia o desempenho em situação de performance, para a qual é preciso desenvolver estratégias que a regulem. Antes disto, é preciso que olhemos para a Formação Musical enquanto disciplina performativa, na medida em que, além das dinâmicas habituais de sala-de-aula, há um *palco* onde os alunos se expõem com o intuito à avaliação. Neste *palco,* geram-se constrangimentos relacionados com a ansiedade na performance que, apesar de num quase *censo comum* poderem estar relacionados com a falta de estudo por parte dos alunos, na maioria das vezes estão relacionados com fatores psicológicos, nomeadamente no que diz respeito à figura do professor e à possibilidade de o desapontar *naquela* situação, bem como ao momento de avaliação que acontece sob a forma de *artes no tempo*, na medida em que não se voltar a repetir. Assim, entende-se que é imprescindível que o professor desenvolva *desbloqueadores* estratégicos de redução de ansiedade com o seu aluno, para que este possa ter consciência daquilo que pode fazer em situação de performance de palco a fim de passar a sua ansiedade para um segundo plano, não influenciando tão negativamente o seu desempenho. Neste sentido,

> *A nossa consciência é maior quando todas as nossas faculdades estão a trabalhar e prestamos atenção ao que está a acontecer. Ela apropria-se de todos os nossos sentidos, seguindo as pistas do que vemos, imaginamos, ouvimos e sentimos. A consciência mostra-nos o que funciona melhor connosco. Como veremos, ela pode até localizar áreas problemáticas específicas, descobrir soluções, aumentar as opções e facilitar mudanças instantâneas. A consciência pode ajudar-nos não só a enfrentar desafios técnicos de vários tipos, como também pode aumentar a nossa capacidade de sermos levados pela música, de nos tornarmos um só com ela (Green & Gallwey, 1987, pp. 50-51).*[54]

Por fim, é com orgulho que se encerra mais um capítulo da vida pessoal e académica, e é com uma extrema motivação que se pensa no futuro enquanto docente de Formação Musical. A partilha constante de experiências com os professores cooperante, supervisora e orientador enriqueceu este caminho de forma gratificante, e é com certeza que se pode dizer que os seus perfis pessoais e profissionais refletir-se-ão no *eu* docente.

[54] Tradução livre de "Our awareness is greatest when all our faculties are working and we are paying attention to what's happening. It makes use of all our senses, taking its cues from what we see and imagine, hear and feel. Awareness shows us what feels and works best for us. As we shall see, it can even locate specific problem areas, discover solutions, increase our options and facilitate instant changes. Not only can awareness help us through technical musical challenges of many kinds, it can also enhance our ability to be swept up in the music, to become one with it" (Green & Gallwey, 1987, pp. 50-51).

BIBLIOGRAFIA

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2a ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Almeida, J. C. (2014). Princípios orientadores da uma formação musical. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical,* 10-13.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

Arends, R. I. (2012). *Learning to Teach; ninth edition*. Central Connecticut State University, McGraw-Hill Campanies, Inc.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7a ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de Espanã, S.A.U.

Bento, O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Braga, F. (2009). *Traço de Ansiedade e Cooperação no Rendimento Desportivo*. Tese de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Branco, L. S. A. (2018). O papel do orientador no contexto educacional. *Caderno Humanidades em Perspectivas, 2 (2),* 4-18.

Brugués, A. O. (2019). *Music Performance Anxiety: A comprehensive update of the literature*. Cambridge Scholars Publishing.

Burin, A. B., & Osório, F. L. (2017). Music performance anxiety: a critical review of etiological aspects, perceived causes, coping strategies and treatment. *Arch Clin Psychiatry, 44 (5)*, 128-133.

Carneiro, H. & Vieira, M. H. (2017). A disciplina de Formação Musical no ensino artístico especializado da música portuguesa: contributos para a caraterização da sua identidade. *Revista de estudios e investigación en psicología y educacíon,* Extr. (2), 145-150.

Costa, P. (1996). *Canto Coral no 2º grau: uma alternativa para a continuidade do ensino de música nas escolas.* Universidade do Rio de Janeiro – UNI-RIO, Centro de Letras e Artes (Monografia Prom III).

Costa, J. (2020). *Ensino à distância é um "remendo" e não solução para o futuro*. Retirado de https://www.vozprof.com a 07 de julho de 2020.

Cristo, A. H. (2020). *Os alunos aprendem mesmo no ensino à distância? Os professores estão preparados? O que acontece aos alunos mais desfavorecidos? O abandono escolar aumenta? Ensaio de Alexandre Homem Cristo*. Retirado de https://observador.pt a 26 de abril de 2020.

Decreto-Lei nº 130/83. Diário da República nº 149/1983, Série I de 1983-07-01.

Decreto-Lei nº 15/2007. Diário da República nº 14/2007, Série I de 2007-01-19.

Decreto-Lei nº 152/2013. Diário da República nº 213/2013, Série I de 2013-11-04.

Despacho nº 17932/2008. Diário da República nº 127/2008, Série II de 2008-07-03.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4a d.). Porto: Porto Editora.

França, G. R. (2018). A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a Epistemologia Genética: relação e dissociações entre os pensamentos de Keith Swanwick e Jean Piaget. *Anais do V Simpom 2018 – Simpósio brasileiro de pós-graduandos em música,* 145-156.

Franco, A. (2012). *Modelos e práticas de desenvolvimento dos professores. Análise de um percurso*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Viseu.

Frison, M. D., Bonatto, A., Barros, C. R., Gemeli, R. A. & Lopes, T. B. (2012). *Interdisciplinaridade no ambiente escolar*. IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em

Educação da Região Sul.

Gatti, B. A. (2003). O Professor e a Avaliação em Sala de Aula. *Estudos em Avaliação Educacional,* 27, 97-114.

Green, B. & Gallwey, W. T. (1987). *The Inner Game of Music*. Pan Books London, Sydney and Auckland.

Jesus, P. M. M. de (2011). *Contributos da Prática de Ensino Supervisionada na Formação Inicial de Professores do 1.o Ciclo: conceções de professores supervisores e professores cooperantes*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Kenny, D. T. (2010). *Negative emotions in music making: Performance anxiety*. In P. Juslin, & J. Sloboda (Edits.), Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications. Oxford, UK: Oxford University Press.

Kobori, O., Yoshie, M., Kudo, K., & Ohtsuki, T. (2011). Traits and cognitions of perfectionism and their relation with coping style, effort, achievement, and performance anxiety in Japanese musicians. *Journal of Anxiety Disorders, 25,* 674-679.

Libâneo, J. C. (2001). O essencial da didática e o trabalho de professor. A constituição do objeto de estudo da didática. Capítulos 1 e 2, pp. 4-18.

Marshall, A. J. (2008). *Perspectives About Musicians' Performance*. Dissertation, University of Pretoria, Department of Music Faculty of Humanities.

Matei, R., & Ginsborg, J. (2017). Music performance anxiety in classical musicians – what we know about what works. *BJPsych International, 14 (2),* 33-35.

Mateiro, T., & Ilari, B. (2012). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes [livro eletrónico].

Mei-Yuk, C. (2011). *The Relationship Between Music Performance Anxiety, Age, Self- Esteem, and Performance Outcomes in Hong Kong Music Students*. Thesis, Durham University.

Mendanha, Z. E. P. (2014). *Ansiedade na performance: causas e possíveis curas*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Música de Lisboa para obtenção de grau de mestra em ensino da música.

Moreira, A. E. C. (2015). *O papel docente na seleção das estratégias de ensino*. Desafios atuais para a educação: XVI Semana da Educação, VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 497-508.

Mota, G. (2014). A educação musical em Portugal – uma história plena de contradições. *Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical (CIPEM), Debates – UNIRIO, 13*, 41-50.

Neves, H. M. S. (2007). A Auto-eficácia na Formação Musical no ensino especializado da música. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.

Nóvoa, A. (2010). Pedagogia: a terceira margem do rio. Universidade de Lisboa.

Nunes, M. F. D. R. (2012). *Sustentação de som em performance: respiração e qualidade da emissão vocal coral*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Música de Lisboa, do IPL, para obtenção do grau de mestre em Música - Direção Coral.

Pais-Vieira, L. (2018). *O que é isso de disciplina de Formação Musical?* APEM, n. 144, pp. 60-68.

Papageorgi, I., Hallam, S., Welch, G. F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education, 28 (1)*, 83-107.

Patston, T., & Osborne, M. S. (2016). The developmental features of music performance anxiety and perfectionism in school age music students. Performance Enhancement & Health, 42-49.

Pedroso, F. (2019). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais da música. *Journal Music, Psychology and Education, (6),* 5-18.

Pereira, L. (2020). *A música não se desliga, nem com o ensino à distância*. Retirado de https://diarioatual.com a 07 de julho de 2020.

Pinto, J. (2016). A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, pp. 3-40.

Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Portaria nº 294/84. Diário da República nº 114/1984, Série I de 1984-05-17.

Portaria nº 225/2012. Diário da República nº 116/2012, Série I de 2012-07-30.

Programa de Educação Musical do Ensino Básico, 3º ciclo, para aplicação em regime de experiência pedagógica. Impresso nas oficinas gráficas da Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E. P. (1991).

Projeto Educativo do Conservatório de Música da Maia (2018/2021).

Oliveira, N. (2016). *Repensar o lugar da Formação Musical no Ensino Artístico Especializado de Música em Portugal*. Relatório de Estágio submetido à Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Ramo Formação Musical.

Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. *Cadernos do CCAP – 2*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rogeiro, M. (2019). *Papéis de género: rosa para meninos e azul para meninas?* In Psicologia Infantil. Retirado de https://www.psicoajuda.pt a 07 de junho de 2020.

Roldão, M. C. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competência. As Questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

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

Rosário, P. S., & Almeida, L. S. (1999). As Estratégias de Aprendizagem nas Diferentes Abordagens ao Estudo: Uma Investigação com Alunos do Ensino Secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 4 (3)*, 273-280.

Santos, J. C. F. (2013). *O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa*. Revista ABEU.

Santos, T. M. G. (2013). *A regulação do ensino vocacional da música: um estudo sobre o regime articulado na perspetiva dos atores*. Prova destinada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Administração Educacional.

Silva, M. C. M. (1997). *O primeiro ano de docência: o choque com a realidade*. In Estrela, Maria T. (org.). Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto Editora.

Silva, I. C. (2013). *Elaboração de uma performance na aula de Formação Musical*. Relatório final apresentado ao ISEIT-Viseu, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música.

Sinico, A., & Winter, L. L. (2012). Ansiedade na Performance Musical: definições, causas, sintomas, estratégias e tratamentos. *Revista do Conservatório de Música da UFPel, 5*, 36-64.

Sousa, M. R. (2015). *Metodologias do ensino da música para crianças: pedagogos, teorias, modelos e experiências. Investigação científica aplicada à didática da música*. Lugar da Palavra Editora, Unip. Ldª.

Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). *The sequence of musical development: a study of children's composition*. British Journal of Music Education. *3, 305-339*.

Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Tuckman, B. W. (1994). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação* (4ª edição). (A. Rodrigues-Lopes, Trad.) Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, Y. L. & Manzi, S. M. S. (2017). Processo ensino-aprendizagem e o paradigma construtivista. *Interfaces Científicas - Educação Aracaju, 5 (3),* 66-74.

Veludo, E. (2013). *Educação pela Arte: um contributo para uma educação multicultural*. Dissertação submetida como requisito necessário à obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Ventura, J. A. M. (2014). *A influência do maestro na performance musical dos ensembles*. Relatório Final de Estágio apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco como requisito necessário para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, nos ramos da Formação Musical e Música de Conjunto.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

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

Vieira, F. (2014). Autonomia: significados e possibilidades do seu desenvolvimento na formação universitária. Universidade do Minho, pp. 15-28.

Vilar, A. M. (1994). *Currículo e ensino – para uma prática teórica*. Rio Tinto: Edições ASA.

Watson, C. (2012). *Gesture as communication: the art of Carlos Kleiber*. Tese submetida como requerimento parcial para obtenção do grupo de Doutor em Filosofia, ao Conservatorium of Music da University of Sydney.

Zabalza, M. A. (1989). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

ANEXOS

ANEXO I – PLANIFICAÇÕES FUNDAMENTADAS

PLANIFICAÇÃO FUNDAMENTADA Nº 1

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 3º grau **Duração da aula: 90'**	**Número de alunos: 6**
Estagiária: Liliana Pinto	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver o sentido rítmico;

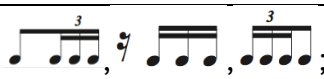
Aprofundar os conhecimentos teórico/práticos já adquiridos;

Desenvolver a sensibilidade auditiva ao nível rítmico, melódico e harmónico;

Desenvolver o conhecimento sobre a correlação entre a audição e notação musical na polifonia;

Desenvolver a expressão vocal e afinação.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ritmo: Células rítmicas de divisão binária  ;

Escalas: Menor natural, harmónica e melódica.

Melodia: Intervalos melódicos; Melodias em textura polifónica;

Harmonia: Funções tonais: I-IV-V.

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

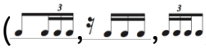
Início da aula: pequeno diálogo com os alunos para saber como se sentem, como correu a semana, que dificuldades sentiram, o que conseguiram ultrapassar, etc. Este diálogo tem como fim estabelecer uma relação de proximidade afetiva com os alunos, uma vez que se entende que "a afetividade propõe sentimentos, emoções que se usados no ambiente educacional, especificamente dentro da sala de aula,

podem deixar a aprendizagem mais significativa tanto do ponto de vista do professor como do aluno" (Silva & Neris, 2014, pp. 1-2). Depois, parte-se para as atividades preparadas para a aula.

1.ª atividade: ditado rítmico a duas partes, compasso de divisão binária.

Objetivo da atividade: desenvolver conhecimento e competências práticas com as novas células rítmicas previstas e desenvolver o sentido rítmico e a sensibilidade auditiva, através de uma correlação entre audição e notação, em contexto polirrítmico.

Tempo previsto: 15 minutos

Inicia-se o exercício com uma dinâmica de imitação, onde o professor percute um padrão rítmico e os alunos imitam, enquanto a pulsação é marcada pelos pés do professor e da turma. Esta imitação tem por objetivo chegar às novas células rítmicas previstas para o 3º grau (), sendo que os padrões rítmicos devem iniciar com células mais simples até chegar às células novas mais complexas. Aqui, salientam-se dois aspetos essenciais: primeiramente, entende-se a importante função do movimento corporal para a consciência e clarificação do movimento musical (Dalcroze, in Sousa, 2015), além de que se entende um processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em três grandes fases: *imitação pura, reflexão sobre a ação e amplificação de conhecimentos e de práticas* (Ward in Sousa, 2015). De facto, o objetivo subjacente à imitação é que os alunos entendam a partir dos seus conhecimentos teórico-musicais já adquiridos, segundo o Modelo Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick (França, 2018). As células rítmicas podem ser percutidas dentro da pulsação, seguindo assim uma educação musical pré-figurativa, por oposição à exposição tradicional de conteúdos (Koellreutter in Brito, 2015). Depois da imitação, reflexão e compreensão da escrita das novas células rítmicas, parte-se para uma dinâmica de improvisação em pergunta-resposta entre o professor e a turma, por forma a

permitir aos alunos fazerem uso prático e autónomo dos saberes até então construídos (Ward in Sousa, 2015).

Procede-se, em seguida, ao ditado rítmico a duas partes, tocado ao piano com a diferença de duas oitavas entre a voz superior e a voz inferior.



Fig. 1: Ditado polirrítmico: compasso de divisão binária.

Uma vez que se trata de um ditado rítmico criado pelo professor com base nas células rítmicas programadas para o 3º grau, entende-se que o ditado rítmico deve ser percutido ao piano com o objetivo de que os alunos possam decifrar corretamente o tempo de duração de cada figura rítmica; se se tratasse de um ditado rítmico adaptado de uma obra, usar-se-ia o excerto da música real (Pedroso, 2019). Este ditado em específico também poderia ser percutido numa superfície ou num instrumento de percussão de altura indefinida, mas a compreensão sonora relativa à duração da figura seria inferior, pelo que defendo o uso do piano; assim, o professor deve ser um facilitador da aprendizagem do aluno sem lhe diminuir o nível de exigência (Silva & Magalhães, 2012). Depois de realizado o ditado rítmico, faz-se a correção do exercício de forma coletiva e percute-se o excerto em conjunto.

2.ª atividade: Construção, identificação e entoação de escalas menores.

Objetivo da atividade: aprofundar os conhecimentos teórico-práticos já adquiridos, sobre as escalas menores natural, harmónica e melódica. Ao mesmo tempo, desenvolver a sensibilidade auditiva ao nível melódico e harmónico, e desenvolver a expressão vocal e a afinação.

Tempo previsto: 20 minutos

Por forma a rever o conteúdo teórico relativo à construção de escalas menores, solicita-se a construção da escala *ré m harmónica* e *mi m melódica,* relembrando as diferenças entre elas. Aquando da construção, relembra-se o processo de pensamento para a construção da escala pretendida. Este processo é feito num clima construtivista da aprendizagem, onde o professor assume um papel quase passivo, cedendo o papel ativo aos alunos. Uma vez que se trata de uma revisão de conteúdos, o professor direciona os conhecimentos e interfere no processo se necessário (Vasconcelos & Manzi, 2017).

Uma vez construídas e revistas as escalas menor natural, menor harmónica e menor melódica, procede-se à sua identificação auditiva. Para o efeito, são tocadas escalas menores ao piano, pedindo aos alunos que façam a sua identificação com base na revisão teórica feita anteriormente. O objetivo é que, depois de uma revisão teórica e de uma identificação auditiva, possam partir para a entoação, uma vez que "a música é uma linguagem e, tal como a língua materna, necessita de uma interiorização anterior à sua prática, baseada na audição-desenvolvimento sensorial, que implica uma retenção e diversos propósitos de reprodução dessa linguagem" (Willems in Sousa, 2015, p. 80). Willems defende que a escrita vem depois da audição e da prática, sendo que aqui se adaptam os seus princípios, partindo dos conhecimentos teóricos e da audição, para a prática da entoação. Para terminar, entoam-se as três escalas de forma sequenciada na tonalidade de Lá menor, a fim de se assimilar as diferenças entre elas: menor natural – menor harmónica – menor melódica; estas sequências ordenadas de notas musicais "ajudam e permitem aos alunos a interiorização melódica e a afinação vocal" (Willems in Sousa, 2015, p. 81), além da assimilação real e significativa dos conteúdos teóricos (Silva & Magalhães, 2012).

3ª atividade: Ditado de sons

Objetivo da atividade: desenvolver a sensibilidade auditiva ao nível melódico, desenvolver o conhecimento sobre a correlação entre a audição e notação musical e desenvolver a afinação vocal baseada no conhecimento teórico-musical.

Tempo previsto: 15 minutos

Uma vez interiorizada a sonoridade da escala menor natural, faz-se um ditado de sons criado pelo professor que, por sua vez, se encontra próximo da tonalidade de lá menor. O ditado de sons é tocado ao piano, e informa-se os alunos que o mesmo inicia com a nota lá no índice 3. Esta indicação é importante, uma vez que permite aos alunos desenvolverem a sua aprendizagem em rede: os índices das claves são trabalhados com os exercícios teóricos de identificação visual de intervalos em mudança de clave no presente ano de ensino, sendo que esta referência neste exercício concreto proporciona a que o aluno aceda a informações já assimiladas, numa aprendizagem em rede (França, 2018).



Fig. 2: Ditado de sons.

Procede-se à correção do exercício no quadro de forma coletiva e entoa-se o ditado de sons em conjunto. Aquando desta correção é importante que o piano toque a nota apenas depois de os alunos a entoarem, isto porque considero importante que percebamos que o uso do piano é apenas um recurso que nunca deve limitar a aprendizagem do aluno; ou seja, se um aluno está com dificuldades de entoação, o aluno deve conseguir entoar o que lhe é solicitado através da sua própria aprendizagem, por exemplo, pensar numa 3ªM ou num arpejo, em vez de lhe ser dada a solução através do piano. Dar a solução utilizando o piano permite que o aluno faça a imitação pontual, mas pode não alavancar a sua aprendizagem real.

Assim, tal como nos diz o Professor Júlio dos Santos, a aprendizagem resulta de um esforço necessário para aprender (Santos, 2013).

4.ª atividade: Ditado da melodia do baixo e identificação da função tonal

Objetivo da atividade: aprofundar os conhecimentos teórico-práticos já adquiridos, nomeadamente no campo das funções tonais. Desenvolver a sensibilidade auditiva ao nível melódico e harmónico e desenvolver o conhecimento sobre a correlação entre a audição e notação musical.

Tempo previsto: 15 minutos

Uma vez que desde o início da aula nos encontramos a trabalhar sobre a tonalidade de Lá menor, informa-se os alunos que este exercício estará na sua relativa Maior, pedindo-lhes a sua identificação. Uma vez mais, faz-se com que os alunos desenvolvam a sua aprendizagem musical significativa em rede (França, 2018).

Depois de os alunos identificarem a relativa Maior, faz-se a sua entoação para que se ambientem à sua atmosfera sonora. Antes de se partir para o ditado da melodia do baixo, procede-se a uma atividade estratégica para a identificação e reconhecimento auditivo de funções tonais. Assim, tocam-se ao piano acordes de I-IV-V em Dó Maior, de forma ascendente e descendente e não necessariamente pela ordem, e pede-se aos alunos que identifiquem a função tonal ouvida. Adicionam-se, estrategicamente, os acordes de ii, iii, vi e vii- e pede-se que tenham especial atenção à qualidade destes acordes (menores e diminuto); a partir desta identificação auditiva, parte-se para a explicação teórica da escrita de uma função tonal, recorrendo à competência de construção de acordes e à assimilação do conteúdo da armação de clave. Uma vez mais, parte-se de uma educação musical pré-figurativa, onde os alunos vivenciam primeiramente, antes de conhecerem a teoria (Koellreutter in Brito, 2015).

Depois disto, faz-se o ditado da melodia do baixo onde os alunos devem escrever a melodia com indicação da função tonal.



Fig. 3: Ditado da melodia do baixo e identificação da função tonal.

Procede-se à correção do exercício no quadro e entoa-se, com acompanhamento do piano, a melodia do baixo, primeiro com o nome das notas e depois com o nome da função tonal para que a sensibilização aos graus tonais passe a ser compreendida e efetiva, isto porque se considera que "o canto desempenha o papel mais importante na educação musical (...) ele é o melhor dos meios para desenvolver a audição interior, chave de toda a verdadeira musicalidade" (Willems, in Sousa, 2015, p. 81).

As atividades realizadas até aqui revelam um caminho para o culminar da aula: um ditado polifónico. Neste sentido, estimulou-se o aluno com ritmo (ditado rítmico), sensibilização à escala menor e identificação de intervalos (ditado de sons) e estabeleceu-se um refinamento do ouvido para a melodia do baixo. Este caminho permite que todas as competências necessárias para a realização da atividade estejam ativas. Neste sentido, propõe-se um modelo pedagógico que inclui a realização de atividades sequenciais para a aprendizagem de determinados conteúdos, que por sua vez é realizada numa sequência de desenvolvimento de competências (Gordon, 2000).

5.ª atividade: Ditado polifónico

Objetivo da atividade: desenvolver a sensibilidade auditiva ao nível rítmico, melódico e harmónico, numa correlação entre audição e notação musical em contexto polifónico. Desenvolver a expressão e afinação vocal.

Tempo previsto: 20 minutos

Uma vez que o ditado polifónico se encontra em Lá menor, e o ditado da melodia do baixo estava na sua relativa Maior, pede-se novamente aos alunos que identifiquem a relativa menor da tonalidade em que fora realizado o exercício anterior (França, 2018). Volta a entoar-se a escala de Lá menor natural, seguido da escala por terceiras, do seu arpejo e dos graus tonais I-IV-V. Estas estratégias permitem ao aluno estabelecerem relações sonoras dentro da tonalidade.



Fig. 4: Ditado polifónico: adaptado de Ottman (2011), duet 3.55, p.39.

A escolha deste dueto, adaptado do livro *Music for Sight Singing,* prende-se com a necessidade de compreensão de contextos polifónicos a partir da sua entoação; assim, fazer um ditado adaptado de um dueto confere alguma segurança quanto à funcionalidade de entoação a duas vozes. Além disso, é um excerto que não apresenta saltos melódicos bastante grandes ou harmonias dissonantes, considerando-se um exercício ideal para o desenvolvimento da competência de descodificação de melodias em contexto polifónico.

O ditado é tocado ao piano e para a escrita de cada voz segue-se a lógica audição–memorização–entoação–escrita. Neste sentido, depois de se tocar duas vezes pede-se aos alunos que reproduzam vocalmente aquilo que memorizaram; depois, pede-se que escrevam. Repete-se a mesma estratégia para a escrita da voz do baixo. Assim, entende-se que a prática de memorização e posterior entoação

permite que os alunos desenvolvam competências de escrita e de audição (Carneiro, 2014).

Após a correção, faz-se uma pequena análise do excerto, tentando perceber o contorno melódico de cada frase, os saltos, os graus conjuntos..., para que o aluno possa estabelecer uma organização na sua perceção musical, a fim de proceder a uma entoação afinada o mais possível (Costa, 1996). Assim, sem recurso a acompanhamento do piano, todos entoam a linha superior e todos entoam a linha inferior; em seguida, divide-se a turma em dois grupos e canta-se a duas vozes.

Nota reflexiva: ao longo de toda a aula é possível verificar-se um lugar privilegiado do piano, uma vez que se entende que este é um "instrumento que se assume como veículo de uma aprendizagem sensorial, privilegiando um trabalho de aquisição de competências auditivas (...) também utilizado ao nível da escrita" (Carreiro, 2016, p. 95).

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano.

Fontes: Ottman, R. (2011). *Music for Sight Singing*, p. 39.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada a partir de uma observação direta da reação dos alunos quanto ao seu desempenho, relacionando-o com os objetivos estipulados para a aula (Pinto & Santos, 2006).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Brito, T. A. (2015). Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical *menor*. *Revista da ABEM, Londrina, 23 (35),* 11-23.

Carneiro, H. F. N. (2014). *A integração de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical: uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Católica Portuguesa – Escola das Artes.

Carreiro, M. M. L. (2016). *A utilização sistemática do piano como estratégia pedagógica na aula de Formação Musical*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Música de Lisboa como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em ensino da música.

Costa, P. (1996). *Canto Coral no 2º grau: uma alternativa para a continuidade do ensino de música nas escolas*. Universidade do Rio de Janeiro – UNI-RIO, Centro de Letras e Artes (Monografia Prom III).

França, G. R. (2018). A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a Epistemologia Genética: relação e dissociações entre os pensamentos de Keith Swanwick e Jean Piaget. *Anais do V Simpom 2018 – Simpósio brasileiro de pós-graduandos em música,* 145-156.

Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pedroso, F. (2019). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais da música. *Journal Music, Psychology and Education, (6),* 5-18.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta.

Santos, J. C. F. (2013). *O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa*. Revista ABEU.

Silva, J. S. & Magalhães, A. C. B. (2012). O papel do professor como facilitador de aprendizagem. *Maiêutica – Curso de Ciências Biológicas, 1 (1),* 13-17.

Silva, J. R. & Neris, L. S. (2014). *A importância da relação afetiva entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem: um desafio contemporâneo para a educação*. Artigo elaborado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência do Ensino Superior da UNIJIPA.

Sousa, M. D. (2015). *Metodologias do ensino da música para crianças* (2ª Edição revista e aumentada ed.). Rio Tinto: Lugar da palavra editora.

Vasconcelos, Y. L. & Manzi, S. M. S. (2017). Processo ensino-aprendizagem e o paradigma construtivista. *Interfaces Científicas - Educação Aracaju, 5 (3),* 66-74.

PLANIFICAÇÃO FUNDAMENTADA Nº 2

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 6º grau **Duração da aula: 90'**	**Número de alunos: 6**
Estagiária: Liliana Pinto	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolvimento do sentido rítmico;

Aprofundar os conhecimentos teórico/práticos já adquiridos;

Desenvolvimento da sensibilidade auditiva ao nível rítmico, melódico e harmónico;

Desenvolvimento da relação entre audição e notação;

Desenvolvimento da descriminação auditiva no campo harmónico.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ritmo: Compassos simples e compassos compostos; Células de divisão binária e ternária; Mudança de compasso: t=t, p=p;

Harmonia: Funções tonais; Tons próximos diretos e indiretos; Dominantes secundárias; Cadências.

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Início da aula: pequeno diálogo com os alunos a fim de se estabelecer e aprofundar uma relação de proximidade afetiva, que proporciona repercussões positivas ao nível da aprendizagem, tornando-se mais significativa (Silva & Neris, 2014). Assim, tenta-se perceber como estão, o que terá acontecido ao longo da semana, que dificuldades sentiram na realização das tarefas relacionadas com a disciplina, como as superaram, etc. Depois, parte-se para as atividades preparadas para a aula.

1.ª atividade: ditado rítmico com mudança de compasso t=t.

Objetivo da atividade: desenvolver o sentido e a sensibilidade rítmica, através de uma correlação entre audição e notação, em contexto de mudança de compasso em que o tempo é igual ao tempo.

Tempo previsto: 20 minutos

Por forma a interiorizar as mudanças de compasso, inicia-se a atividade a sentir apenas a divisão entre o compasso simples e o compasso composto, numa mudança em que o tempo é igual ao tempo. Para o efeito, desenham-se no quadro dois compassos binários simples (2/4) seguidos de dois compassos binários compostos (6/8) e questiona-se qual a unidade de tempo de cada compasso. Uma vez identificada, e com a mudança de t=t em mente, os alunos dizem a divisão entre os dois compassos ao mesmo tempo que marcam a pulsação com os pés.

2 4	1 2	1 2	6 8	1 2 3	1 2 3

Fig. 1: Divisão entre os dois compassos assinalados.

Ao marcarem a pulsação com os pés enquanto dizem a divisão, e de uma forma bastante prática, os alunos compreendem de forma efetiva e significativa que o tempo é igual entre as duas mudanças, alterando-se apenas a sua divisão de uma sensação binária para uma sensação ternária. Assim, "a aprendizagem da música [pode fazer-se] com a participação do corpo, sendo a linguagem musical compreendida através do movimento corporal, desenvolvendo-se a psicomotricidade e a criatividade" (Metodologia Dalcroze in Sousa, 2015, p. 56).

Por conseguinte, os alunos fazem uma improvisação rítmica sobre os compassos assinalados no quadro, enquanto o professor diz a divisão ora dita pelos alunos; assim, o professor assume um papel de facilitador da aprendizagem, uma vez que ajuda os alunos a efetivarem a compreensão da mudança entre os dois compassos enquanto fazem a sua improvisação (Silva & Magalhães, 2012). Como estratégia

final, os alunos realizam uma nova improvisação rítmica nos compassos assinalados com as mudanças de tempo assinaladas, desta vez numa dinâmica de pergunta-resposta entre a turma; esta dinâmica fará com que os alunos estejam atentos e sintam, verdadeiramente, as alterações entre os dois compassos, uma vez que à pergunta no compasso simples, terá de existir uma resposta num compasso composto, e assim sucessivamente. Neste sentido, prepara-se o sentido rítmico, permitindo a expressão livre e criativa numa dinâmica de improvisação, que resulta numa aprendizagem, onde os alunos se divertem com os sons e com os ritmos (Metodologia Ward in Sousa, 2015).

Já com a mudança de tempo bem interiorizada, procede-se a um ditado rítmico, que terá por base o tema *We can work it out* dos Beatles sem que os alunos se apercebam; para isso, o ditado rítmico é realizado ao piano.



Fig. 2: Ditado rítmico, t=t.

Faz-se a correção do exercício em conjunto e percute-se o excerto. Depois, dá-se a ouvir o excerto *We can work it out* dos Beatles, a partir do minuto 00'37", a fim de reconhecerem onde acontece a mudança de compasso trabalhada até então. Aquando da audição, marca-se o compasso e audia-se a divisão (Metodologia Gordon in Sousa, 2015), percutindo-se depois a frase completa em simultâneo com o excerto musical.

Neste sentido, desenvolve-se uma educação musical pós-figurativa, uma vez que se aprofundam aspetos mais relacionados com a teoria da música antes de se partir para a prática real (Koellreutter in Brito, 2015). A escolha deste tema prende-se com os gostos musicais pessoais dos alunos da turma, podendo proporcionar uma aprendizagem com mais significado (Vasconcelos & Manzi, 2017), e com a ideia de Pedroso (2019) que nos diz que "uma preparação para a música (...) deve, necessária

e logicamente, basear-se em música real, pelo que esta deve ser parte integrante e constante das aulas de Formação Musical" (p. 16). Além disto, "deve realizar-se um trabalho prático, orientado pela ideia do que é necessário para fazer música, em particular no que diz respeito à compreensão daquilo que se toca/canta/ouve/lê" (p. 15).

2.ª atividade: ditado rítmico com mudança de compasso p=p.

Objetivo da atividade: desenvolver o sentido e a sensibilidade rítmica, através de uma correlação entre audição e notação, em contexto de mudança de compasso em que a parte é igual à parte.

Tempo previsto: 20 minutos

Com a mesma dinâmica, parte-se para um ditado rítmico com mudança de compasso, desta vez numa mudança em que a parte é igual à parte. Neste sentido, aponta-se para os mesmos compassos assinalados no quadro e questiona-se os alunos qual é a parte em cada compasso. Depois, com a mudança de p=p em mente, os alunos dizem a divisão entre os dois compassos ao mesmo tempo que marcam a pulsação com os pés.

2/4	1 2	1 2	6/8	1 2 3	1 2 3

Fig. 3: Divisão entre os dois compassos assinalados.

Da mesma forma, ao marcarem a pulsação com os pés enquanto dizem a divisão, os alunos compreendem que o compasso binário composto será mais longo que o compasso binário simples, uma vez que tem mais partes. Assim, evidencia-se uma vez mais a importância do movimento para que os alunos possam "através da sensação muscular, criar e fortificar a imagem interior do som, do *ritmo*" (Metodologia Dalcroze in Sousa, 2015, p. 56).

Em seguida, o professor volta a assumir o papel de facilitador da aprendizagem ao repetir a estratégia anterior (Silva & Magalhães, 2012), sendo que desta vez os alunos fazem uma improvisação rítmica sobre os compassos assinalados no quadro, numa mudança de p=p. De novo como estratégia final, faz-se uma dinâmica de pergunta-resposta entre os os alunos, desta vez numa mudança de compasso em que a parte é igual à parte (Metodologia Ward in Sousa, 2015).

Tendo esta mudança de tempo bem interiorizada, procede-se a um ditado rítmico, que terá por base o tema *Dia mau* dos Ornatos Violeta sem que os alunos se apercebam; para isso, o ditado rítmico é realizado ao piano.



Fig. 4: Ditado rítmico, p=p.

Faz-se a correção do exercício em conjunto e percute-se o excerto. Depois, dá-se a ouvir o excerto *Dia mau* dos Ornatos Violeta, a partir do minuto 01'44", a fim de reconhecerem onde acontece a mudança de compasso trabalhada até então. Aquando da audição, marca-se o compasso e audia-se a divisão (Metodologia Gordon in Sousa, 2015), percutindo-se depois a frase completa em simultâneo com o excerto musical.

Desenvolve-se, novamente, uma educação musical pós-figurativa (Koellreutter in Brito, 2015), que me parece justificável tendo em conta o objetivo essencial da atividade, que é o de promover a descriminação auditiva no campo rítmico através do ditado. Assim como a anterior, a escolha deste tema prende-se com os gostos musicais da turma (Vasconcelos & Manzi, 2017) e com a necessária música real nas aulas de Formação Musical (Pedroso, 2019), não devendo esta cingir-se à música erudita. De facto, é essencial que se deixem de lado "concepções rígidas sobre o fazer artístico para produzir obras que misturam influências, diluindo a já tênue fronteira que separa o popular do erudito na música" (Mozzoco & Salla, 2015),

sendo que cabe ao professor mostrar aos alunos que existe um diálogo entre os vários estilos, um universo musical a ser explorado: afinal, música é música! Pedroso (2019) também evidencia que não se colocam restrições quanto ao repertório a utilizar nas aulas de Formação Musical, uma vez que deve ser "o mais prático possível e motivante, englobando desde a música popular, à música que o instrumento ensina" (p. 14).

3.ª atividade: ditado da melodia do baixo com indicação da função tonal.

Objetivo da atividade: aprofundar os conhecimentos teórico-práticos já adquiridos, nomeadamente no campo das dominantes secundárias e funções tonais. Desenvolver a sensibilidade auditiva ao nível melódico e harmónico e desenvolver o conhecimento sobre a correlação entre a audição e notação musical, em contexto polifónico.

Tempo previsto: 20 minutos

Por forma a iniciar-se uma nova atividade, faz-se uma revisão teórico-prática ao conteúdo relacionado com as dominantes secundárias V/V e V/vi e ainda à função V6 que pode ser confundida com o Vii. Desta forma, relacionam-se os tons próximos diretos e indiretos à tonalidade de DóM e alerta-se para a sequência de acordes Maiores e menores que dela fazem parte. Depois, questiona-se quais seriam as dominantes dos graus V e Vi e entende-se que a nota do baixo pode, então, introduzir duas funções diferentes: por exemplo, a nota do baixo Mi pode indicar o iii ou o V/vi, dependendo da qualidade do acorde que lhe corresponder (Zamacois, 1997). Assim, a partir dos conhecimentos teórico-musicais já adquiridos pelos alunos, chegam à compreensão destes novos saberes (França, 2018). Após uma explicação teórica, procede-se a uma atividade estratégica para a identificação e reconhecimento auditivo de funções tonais, que passa pela identificação auditiva de progressões harmónicas que incluem as dominantes secundárias então abordadas; neste sentido, volta a ser realizada uma educação musical pós-figurativa, uma vez que se parte da teoria para chegar à prática (Koellreutter in

Brito, 2015). Uma vez que a identificação da cadência final tendo em conta a melodia do baixo faz parte deste exercício, pede-se que, aquando da atividade estratégica, identifiquem a cadência correspondente à progressão harmónica ouvida, fazendo assim uma revisão prática do conteúdo.

Avança-se, então, para o ditado da melodia do baixo onde os alunos devem escrever a melodia do baixo com indicação da função tonal, tendo em conta as inversões e as dominantes secundárias, identificando ainda a cadência final.



Fig. 5: Ditado da melodia do baixo com indicação das funções tonais e cadência.

Procede-se à correção do exercício em conjunto por forma a identificar e resolver dúvidas, sempre que necessário. Para que a explicação seja apelativa e significativa para todos, evita-se a exposição e transmissão vazia de conteúdos e parte-se dos conhecimentos dos alunos e das competências por eles já adquiridos (Santos, 2013; Silva & Magalhães, 2012).

4.ª atividade: ditado polifónico.

Objetivo da atividade: aprofundar os conhecimentos teórico-práticos já adquiridos, desenvolver a descriminação auditiva no campo harmónico, desenvolver a sensibilidade auditiva ao nível rítmico, melódico e harmónica, em contexto polifónico. Desenvolver a expressão e afinação vocal.

Tempo previsto: 30 minutos

Terminando o ditado da melodia do baixo em Dó Maior, informa-se os alunos que o ditado polifónico estará na sua dominante, pedindo-lhes a identificação da tonalidade; assim, faz-se com que os alunos desenvolvam a sua aprendizagem musical em rede (França, 2018).

Entoa-se a escala de Sol M acompanhada ao piano, os graus da escala por terceiras, o arpejo e os graus tonais I-IV-V; desta forma, permite-se ao aluno estabelecer relações sonoras dentro da tonalidade, tendo em conta que "o sucesso no ditado melódico não depende do domínio de intervalos ou outros fragmentos (...) na medida em que a música não deve ser pensada de forma isolada, por fragmentos, mas sim como um todo, através de um pensamento mais global, horizontal, capaz de entender estruturas" (Gordon in Vieira, 2015, p. 38).

29. J.S. Bach, *Freu dich sehr, o meine Seele.*

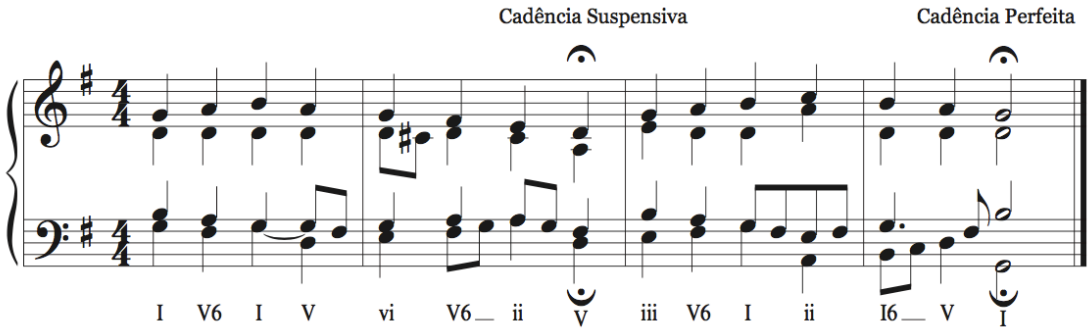


Fig. 6: Ditado polifónico: J.S. Bach, *Freu dich sehr, o meine Seele.*

O ditado polifónico será realizado através de um excerto musical gravado, onde se ouvirá uma vez o excerto completo, quatro vezes cada frase e novamente o excerto completo, seguindo a lógica audição–memorização–entoação–escrita, uma vez que se entende que a memorização e posterior entoação permitem o desenvolvimento das competências de escrita e de audição (Carneiro, 2014). Além disso, existindo gravações com qualidade de performances ao piano deste Coral, opta-se por usar uma gravação em vez de se executar o excerto: "(...) porquê, professores de Formação Musical, porque é que vocês vão fazer corais mal feitos, quando Bach tem trezentos e não sei quantos?" (M2 in Pedroso, 2019, p. 13). Assim, a escolha deste excerto prende-se com três grandes fatores:

1. a condução melódica da linha do soprano e do baixo acessíveis e sem grandes saltos, o que facilita a memorização para a escrita (Carneiro, 2014);

2. a qualidade do excerto musical gravado, que permite uma audição de qualidade para a transcrição, num ambiente musical *real* (Pedroso, 2019);

3. o ditado polifónico selecionado faz parte dos anexos para o presente grau de ensino.

Por fim, corrige-se o exercício em conjunto ao mesmo tempo que se evidenciam dificuldades sentidas por forma a que sejam partilhadas estratégias de superação entre o grupo-turma, estabelecendo assim uma *comunidade de aprendizagem e cuidado,* nas quais os alunos podem ter uma opinião sobre o que fazem e como se comportam (Arends, 2012). Depois de corrigido, pede-se aos alunos que façam a identificação visual das funções tonais e das cadências do exercício (Zamacois, 1997), por forma a consolidar os conteúdos trabalhados ao longo da presente aula. Assim, os alunos têm "a oportunidade de pôr em prática o que têm aprendido, [aproveitando-se] do conteúdo aprendido para as aprendizagens posteriores, através de repetição, sistematização e aplicação" (Martins, Chirindza & Cuamba, 2019, p. 169).

Após a correção, e já com uma análise feita que possibilita ao aluno estabelecer uma organização na sua perceção musical (Costa, 1996), faz-se uma entoação polifónica: todos entoam a linha superior e todos entoam a linha inferior; em seguida, divide-se a turma em dois grupos e canta-se a duas vozes, em simultâneo com a gravação auditiva.

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano, coluna.

Fontes:

J.S.Bach, *Freu dich sehr, o meine Seele*, coral nº29.

Zamacois, J. (1997). *Tratado de armonía-Libro I*. SpanPress Universitaria, España.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada em conformidade com os objetivos estipulados e o desempenho dos alunos; para isso, privilegia-se a observação e a interação direta com o aluno (Pinto & Santos, 2006).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Arends, R. I. (2012). *Learning to Teach; ninth edition*. Central Connecticut State University, McGraw-Hill Campanies, Inc.

Brito, T. A. (2015). Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical *menor*. *Revista da ABEM, Londrina, 23 (35),* 11-23.

Carneiro, H. F. N. (2014). *A integração de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical: uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Católica Portuguesa – Escola das Artes.

Costa, P. (1996). *Canto Coral no 2º grau: uma alternativa para a continuidade do ensino de música nas escolas*. Universidade do Rio de Janeiro – UNI-RIO, Centro de Letras e Artes (Monografia Prom III).

França, G. R. (2018). A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a Epistemologia Genética: relação e dissociações entre os pensamentos de Keith Swanwick e Jean Piaget. *Anais do V Simpom 2018 – Simpósio brasileiro de pós-graduandos em música,* 145-156.

Martins, V., Chirindza, D. & Cuamba, H. (2019). *Planificação do processo de ensino-aprendizagem: funções didácticas/etapas da aula* in Manual de Psicopedagogia: Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos. Associação Progresso, Maputo-Moçambique.

Mazzoco, B. & Salla, F. (2015). *É tudo música, do clássico ao erudito: a escuta de obras eruditas e populares ajuda a quebrar preconceitos em relação aos dois estilos*. Retirado de http://novaescola.org.br a 09 de junho de 2020.

Pedroso, F. (2019). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais da música. *Journal Music, Psychology and Education, (6),* 5-18.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta.

Santos, J. C. F. (2013). *O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa*. Revista ABEU.

Silva, J. S. & Magalhães, A. C. B. (2012). O papel do professor como facilitador de aprendizagem. *Maiêutica – Curso de Ciências Biológicas, 1 (1),* 13-17.

Silva, J. R. & Neris, L. S. (2014). *A importância da relação afetiva entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem: um desafio contemporâneo para a educação*. Artigo elaborado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência do Ensino Superior da UNIJIPA.

Sousa, M. D. (2015). *Metodologias do ensino da música para crianças* (2ª Edição revista e aumentada ed.). Rio Tinto: Lugar da palavra editora.

Vasconcelos, Y. L. & Manzi, S. M. S. (2017). Processo ensino-aprendizagem e o paradigma construtivista. *Interfaces Científicas - Educação Aracaju, 5 (3),* 66-74.

Vieira, R. F. F. (2015). *Intervalos melódicos: diferentes estratégias de aprendizagem*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, apresentado à Escola Superior de Educação e Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, do Politécnico do Porto.

PLANIFICAÇÃO FUNDAMENTADA Nº 3

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 6º grau **Duração da aula: 90'**	**Número de alunos: 6**
Estagiária: Liliana Pinto	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolvimento do sentido rítmico;

Desenvolvimento da relação entre audição e notação;

Desenvolvimento da sensibilidade auditiva;

Desenvolvimento da descriminação auditiva no campo modal;

Desenvolvimento da expressão e afinação vocal;

Aprofundar os conhecimentos teórico/práticos já adquiridos.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ritmo: Compasso simples e compasso composto; Células de divisão binária e ternária;

Modos gregos: Modo dórico;

Educação Auditiva: Acordes 7 da dominante, 7 menor, 7 diminuta.

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Início da aula: breve diálogo com a turma a fim de se perceber como estão, o que aconteceu ao longo da semana, que dificuldades sentiram e como as superaram, etc., estabelecendo uma relação positiva entre professor-turma (Silva & Neris, 2014). Depois, parte-se para as atividades preparadas para a aula.

1.ª atividade: ditado rítmico simples a duas partes.

Objetivo da atividade: desenvolver o sentido e a sensibilidade rítmica em compasso simples, através de uma correlação entre audição e notação, num contexto polirrítmico.

Tempo previsto: 15 minutos

Os alunos começam por imitar padrões rítmicos simples que o professor faz. Depois, um aluno produz um padrão rítmico, fixa-o e percute-o duas vezes seguidas, sendo que na segunda repetição, o professor executa um padrão rítmico diferente em simultâneo; repete-se a dinâmica, aluno após aluno. Depois, cria-se um *ritmo de turma*, que será também ele um padrão rítmico simples:



Fig. 1: *Ritmo de Turma*, padrão rítmico simples.

Enquanto os alunos percutem o *ritmo de turma*, o professor executa padrões rítmicos diferentes em simultâneo; depois, todos percutem o *ritmo de turma* e cada um, aluno após aluno, executa de forma individual um padrão rítmico diferente em simultâneo. Isto permite que o aluno se ambiente a contextos polirrítmicos, uma vez que ouve e produz padrões rítmicos em simultâneo com outros diferentes. Neste sentido, apela-se à "audição rítmica, para que esta capacidade auditiva se desenvolva na criança, ouvindo e experimentando muitos ritmos e muitos sons" (Metodologia Dalcroze in Sousa, 2015).

Uma vez vivenciados e experienciados os ambientes sonoros polirrítmicos, passa-se ao ditado rítmico a duas partes no compasso simples, realizado ao piano com a distância de um intervalo de 8P entre a linha superior e a linha inferior. Para o efeito, relembra-se como e porque é que se escreve a orientação das hastes das figuras num ditado rítmico a duas partes, abordando a mesma orientação nos Corais de Bach, para que os alunos possam entender não só como se faz, mas também porque é que se faz (Santos, 2013).



Fig. 2: Ditado rítmico simples a duas partes.

Faz-se a correção do exercício em conjunto e percute-se o excerto.

2.ª atividade: ditado rítmico composto a duas partes.

Objetivo da atividade: desenvolver o sentido e a sensibilidade rítmica em compasso composto, através de uma correlação entre audição e notação, num contexto polirrítmico.

Tempo previsto: 15 minutos

Para o ditado rítmico composto a duas partes usa-se a técnica de improvisação como estratégia de preparação. Neste sentido, tendo em conta "o desenvolvimento do sentido rítmico [e] a pulsação como factos imprescindível na formação musical do aluno" (Metodologia Martenot in Sousa, 2015, p. 130), marca-se a pulsação com os pés e balança-se o corpo ao mesmo tempo que se *audia* a divisão ternária (Metodologia Gordon in Sousa, 2015). Depois de sentida a divisão, todos improvisam padrões rítmicos diferentes em simultâneo; em seguida, faz-se uma improvisação individual durante dois compassos, aluno após aluno, sendo que ao chegar ao último aluno inicia-se uma dinâmica de pergunta-resposta entre o professor e os alunos (Metodologia Ward in Sousa, 2015). Termina-se a dinâmica com uma improvisação conjunta em simultâneo. É importante que a marcação do tempo e o balanço do corpo nunca parem (Metodologia Dalcroze in Sousa, 2015).

Procede-se, em seguida, ao ditado polirrítmico de divisão ternária tocado ao piano, com a distância de um intervalo de 8P entre a linha superior e a linha inferior.



Fig. 3: Ditado rítmico composto a duas partes.

Faz-se a correção do exercício em conjunto e percute-se o excerto.

3.ª atividade: entoação, ditado e leitura melódica modal.

Objetivo da atividade: aprofundar os conhecimentos teórico/práticos já adquiridos, desenvolver o sentido, a sensibilidade e a descriminação auditiva em contexto modal, através de uma correlação entre audição e notação.

Tempo previsto: 30 minutos

Com o intuito de rever o conteúdo teórico, inicia-se a atividade questionando os alunos quais os modos gregos que já conhecem e quais as suas caraterísticas essenciais: dórico, frígio, lídio e mixolídio. Faz-se uma pequena revisão em relação à *finalis* e à *repercusa* e alerta-se para o facto de não se pensar em graus no contexto modal porque a escrita é essencialmente melódica (Canhão, 1993). Assim, estamos uma vez mais a privilegiar a aprendizagem com significado real, em vez de uma aprendizagem mecanizada (Santos, 2013).

Partindo para a prática, harmoniza-se o modo dórico ao piano e pede-se aos alunos que o entoem, informando a turma que é sobre o modo dórico que se vai trabalhar; aquando da harmonização ter-se-á especial atenção ao si, uma vez que os alunos têm tendência a bemoliza-lo. Depois de se permitir ao aluno estabelecer as relações sonoras essenciais dentro do modo (Gordon in Vieira, 2015) faz-se uma dinâmica de imitação, onde o professor entoa melodias no modo dórico e os alunos imitam, ao mesmo tempo que a pulsação é marcada ao piano num intervalo de 8P entre o ré3 e o ré4 para que a referência do modo esteja sempre presente. Depois da imitação, faz-se uma dinâmica de pergunta-resposta onde o aluno responde ao professor tendo em conta a sua pergunta, ambas realizadas no modo dórico (Metodologia Ward in Sousa, 2015). Assim, entende-se que atividades e estratégias variadas com base nos conhecimentos e caraterísticas dos alunos constitui-se *praxis* essencial para que se fomente um ensino eficaz e potenciador de aprendizagem (Arends, 2012).

Uma vez que os alunos iniciaram a aula a trabalhar a polirritmia e já estabeleceram relações sonoras dentro do modo dórico, avança-se para o ditado melódico modal com percussão tocado ao piano, sendo que à parte da percussão corresponde o ré2 na mão esquerda. Neste sentido, desenvolvem-se atividades sequenciais para a aprendizagem de determinados conteúdos, que por sua vez acontece numa sequência de desenvolvimento de competências (Gordon, 2000).



Fig. 4: Ditado melódico modal, baseado em Canhão (1993).

A escolha deste excerto prende-se com a tessitura da voz adequada aos alunos da turma e à acessibilidade rítmica e melódica presente, quer para para memorizar e escrever, como para executar (Carneiro, 2014). Uma vez corrigido, executa-se o exercício com a referência ao ré no piano.

Para terminar o contexto modal e seguindo a lógica repetição-sistematização-aplicação (Martins, Chirindza & Cuamba, 2019), faz-se uma leitura melódica com percussão, também no modo dórico. "A percussão que acompanha as linhas melódicas provém da orientação observada nos cursos de Formação Musical. A sua inclusão, aliás, é da maior importância para um bom desenvolvimento psicomotor e uma cultura rítmica bem segmentada" (Canhão, 1993, p. 8).



Fig. 5: Leitura Modal e Cigana (Canhão, 1993, p. 23).

Este excerto foi retirado do livro de *Leitura Modal e Cigana* de Canhão (1993) e, à semelhança do ditado selecionado atrás, apresenta uma tessitura adequada e um

nível de dificuldade acessível ao ano de ensino e à turma. Assim, entende-se que problemas fáceis ou irracionalmente difíceis desanimam os alunos e que respondem melhor perante tarefas de dificuldade equilibrada, sendo que a seleção de um exercício deve ser bastante premeditada (Eccheli, 2008).

4.ª atividade: identificação auditiva e entoação dos acordes de 7.

Objetivo da atividade: desenvolver a sensibilidade e a descriminação auditiva, no campo dos acordes de 7, desenvolver a expressão e afinação vocal e aprofundar os conhecimentos teórico/práticos já adquiridos.

Tempo previsto: 15 minutos

Por fim, já fora do campo modal, faz-se um exercício de educação auditiva, onde se pretende que os alunos identifiquem acordes de 7 da dominante, 7 menor e 7 diminuta. Para o efeito, faz-se uma revisão teórica à construção do acorde de 7 partindo das explicações e processos de pensamento dos alunos (Santos, 2013; Silva & Magalhães, 2012). Depois entoa-se em conjunto a evolução do acorde 7, partindo da 7 diminuta para a 7 Maior; o piano toca a nota após a sua entoação por forma a não deturpar a aprendizagem do aluno (Santos, 2013):



Fig. 6: Evolução do acorde de 7.

Posto isto, divide-se a turma em 4 grupos sendo que a cada grupo corresponde uma nota do acorde; à indicação do professor, cada aluno entoa a sequência da sua nota, que no final resultará no som do acorde. Com isto, o aluno consegue assimilar de forma prática o que construiu na forma teórica (Brito, 2015).

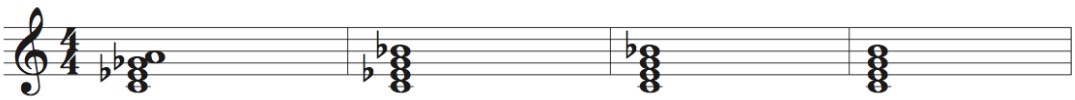


Fig. 7: Evolução do acorde de 7.

Em conclusão, tocam-se vários acordes de 7 ao piano e pede-se aos alunos que os

distingam e identifiquem auditivamente. Para o efeito, sugere-se que pensem na base do acorde e só depois na 7 e que façam uma associação auditiva e visual com o trabalho desenvolvido até ao momento; de facto, a prática não se pode dissociar da teoria, tal como a teoria não se pode dissociar da prática (Teixeira & Oliveira, 2005).

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano.

Fontes:

Canhão, J. (1993). *Leitura Modal e Cigana*. Edições Simúsica.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta do desempenho do aluno, numa relação triangular entre aluno-saber-professor. Neste sentido, procura-se perceber o nível de desenvolvimento do aluno face aos objetivos estipulados com o sentido de o ajudar no processo de aprendizagem (Pinto & Santos, 2006).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Arends, R. I. (2012). *Learning to Teach; ninth edition*. Central Connecticut State University, McGraw-Hill Campanies, Inc.

Brito, T. A. (2015). Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical *menor*. *Revista da ABEM, Londrina, 23 (35),* 11-23.

Carneiro, H. F. N. (2014). *A integração de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical: uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Católica Portuguesa –

Escola das Artes.

Eccheli, S. D. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar, Curitiba 32,* 199-213.

Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Martins, V., Chirindza, D. & Cuamba, H. (2019). *Planificação do processo de ensino-aprendizagem: funções didácticas/etapas da aula* in Manual de Psicopedagogia: Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos. Associação Progresso, Maputo-Moçambique.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta.

Santos, J. C. F. (2013). *O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa*. Revista ABEU.

Silva, J. S. & Magalhães, A. C. B. (2012). O papel do professor como facilitador de aprendizagem. *Maiêutica – Curso de Ciências Biológicas, 1 (1),* 13-17.

Silva, J. R. & Neris, L. S. (2014). *A importância da relação afetiva entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem: um desafio contemporâneo para a educação*. Artigo elaborado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência do Ensino Superior da UNIJIPA.

Sousa, M. D. (2015). *Metodologias do ensino da música para crianças* (2ª Edição revista e aumentada ed.). Rio Tinto: Lugar da palavra editora.

Teixeira, L. C. & Oliveira, A. M. (2005). A relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de biologia. *Rev. Ensaio Belo Horizonte, 7 (3),* 220-242.

Vieira, R. F. F. (2015). *Intervalos melódicos: diferentes estratégias de aprendizagem.* Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, apresentado à Escola Superior de Educação e Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, do Politécnico do Porto.

PLANIFICAÇÃO FUNDAMENTADA Nº 4

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 6º grau **Duração da aula: 90'**	**Número de alunos: 6**
Estagiária: Liliana Pinto	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolvimento do sentido rítmico;

Desenvolvimento da relação entre audição e notação;

Desenvolvimento da sensibilidade auditiva;

Desenvolvimento da descriminação auditiva no campo atonal;

Desenvolvimento da expressão e afinação vocal;

Aprofundar os conhecimentos teórico/práticos já adquiridos.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ritmo: Quiáltera  ; Compasso simples e compasso composto; Células de divisão binária e ternária;

Atonalismo: Melodia em contexto atonal;

Educação Auditiva: Intervalos até à 10ª.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Início da aula: estabelecer uma relação de proximidade afetiva através de um pequeno diálogo com a turma, o que proporciona uma aprendizagem mais

significativa (Silva & Neris, 2014). Depois, parte-se para as atividades preparadas para a aula.

1.ª atividade: ditado rítmico simples.

Objetivo da atividade: desenvolver conhecimento e competências práticas com a nova célula prevista e desenvolver sentido rítmico e a sensibilidade auditiva, através de uma correlação entre audição e notação.

Tempo previsto: 15 minutos

Inicia-se o exercício com uma dinâmica de imitação, onde o professor percute um padrão rítmico e os alunos imitam, ao mesmo tempo que a pulsação é marcada pelos pés do professor e da turma (Metodologia Martenot in Sousa, 2015). Esta imitação tem por objetivo chegar à quiáltera  , sendo que os padrões rítmicos devem iniciar com células mais simples e com a inclusão da tercina, até chegar à célula nova mais complexa (Metodologia Ward in Sousa, 2015). Além disso, tem por objetivo que os alunos compreendam, a partir dos seus conhecimentos já adquiridos (França, 2018), como podem ser escritas as células então percutidas dentro da pulsação, seguindo assim uma educação musical pré-figurativa (Koellreutter in Brito, 2015).

Por forma a assimilar-se a nova célula, isola-se a quintina e chama-se-lhe *hipopótamo*; programa-se o metrónomo eletrónico para uma pulsação que seja confortável à turma e repete-se a execução *falada* da quiáltera por forma a que a sua execução fique compreendida. Neste sentido, entende-se que é essencial partir da prática para a escrita, uma vez que a música é uma linguagem "e, tal como a língua materna, necessita de uma interiorização anterior à sua prática, baseada na audição-desenvolvimento sensorial, que implica uma retenção e diversos propósitos de reprodução dessa linguagem" (Metodologia Willems in Sousa, 2015, p. 80).

Procede-se, em seguida, ao ditado rítmico simples tocado ao piano.



Fig. 1: Ditado rítmico simples.

Faz-se a correção do exercício em conjunto ao mesmo tempo que se partilham dificuldades ou facilidades quando ao ditado. Esta partilha permite a partilha de ideias e de estratégias pessoais entre os alunos, o que pode esclarecer de forma mais simples os que têm mais dificuldades; de facto, *descer* ao nível do aluno, compreendendo as suas dificuldades, nem sempre é uma tarefa fácil (Arends, 2012). No final, percute-se o excerto.

2.ª atividade: ditado rítmico composto.

Objetivo da atividade: desenvolver o sentido e a sensibilidade rítmica em compasso composto, através de uma correlação entre audição e notação.

Tempo previsto: 15 minutos

Por forma a dar continuidade ao trabalho do sentido rítmico desenvolvimento, desta feita na divisão ternária, faz-se uma dinâmica de improvisação rítmica com a pulsação marcada nos pés (Metodologia Dalcroze in Sousa, 2015): (1) improvisação simultânea, (2) pergunta-resposta professor-aluno, (3) pergunta-resposta aluno-aluno e (4) improvisação simultânea (Metodologia Ward in Sousa, 2015). Depois de interiorizada a divisão do tempo, bem como experienciadas algumas células de divisão ternária, faz um ditado rítmico composto tocado ao piano.



Fig. 2: Ditado rítmico composto.

Faz-se a correção do exercício em conjunto, com a mesma partilha de experiências, que permite, além do mencionado atrás, estabelecer uma relação de entre-ajuda na turma, o que beneficia a médio-prazo os momentos de exposição individual ou

performance de cada aluno, proporcionando menores níveis de pressão social inerente à exposição frente a grupos-pares (Brugués, 2019). Depois de corrigido e debatido, percute-se o excerto.

3.ª atividade: identificação auditiva de intervalos até à 10ª e ditado de sons.

Objetivo da atividade: desenvolver a sensibilidade auditiva ao nível melódico, desenvolver o conhecimento sobre a correlação entre a audição e notação musical, desenvolver a descriminação auditiva no campo atonal.

Tempo previsto: 20 minutos

Com o objetivo de se chegar ao ditado de sons e, posteriormente, ao ditado melódico atonal, faz-se um exercício de identificação auditiva de intervalos até à 10ª; neste sentido, segue-se um modelo pedagógico que inclui a realização de atividades sequenciais para a aprendizagem de determinados conteúdos, numa sequência gradual de desenvolvimento de competências (Gordon, 2000).

Assim, são tocados ao piano intervalos harmónicos, onde se começa por informar qual o nome da nota mais aguda tocado, sendo que os alunos devem ser capazes de identificar e entoar a nota mais grave; em seguida, os alunos entoam com o nome de notas as que correspondem ao intervalo, a aguda e a grave. Em seguida, faz-se exatamente a mesma dinâmica, mas desta vez informa-se o noma da nota mais grave. Este exercício permite que os alunos aumentem a destreza do ouvido, estabeleçam relações sonoras e desenvolvam a perceção sonora, alavancando o desenvolvimento de outras competências, como a descriminação auditiva em contexto polifónico, tonal, atonal, modal, etc. (Vieira, 2015).

Quanto aos intervalos que ultrapassam o registo da oitava, faz-se uma abordagem aos intervalos correspondentes quando em oitavas diferentes. Neste caso, o intervalo de 9ª corresponde ao intervalo de 2ª dentro da oitava, bem como o intervalo de 10ª corresponde ao intervalo de 3ª. Assim, o aluno deve (1) perceber se está dentro da oitava ou se a ultrapassa, (2) perceber se é um intervalo consonante

ou dissonante, (3) perceber a distância do intervalo e (4) perceber a qualidade do intervalo. Realizando estes quatro passos, o aluno consegue identificar o intervalo ouvido (Vieira, 2015). Neste sentido, entende-se que é importante dar a conhecer ao aluno os passos e as estratégias diversificadas para a realização de tarefas para que possam identificar-se com algumas e fazerem uso delas na prática (Moreira, 2015).

Por conseguinte, faz-se um ditado ao piano, onde devem ser identificados auditivamente os intervalos numa sequência de sons:



Fig. 3: Ditado de Sons.

Corrige-se o ditado de sons e identificam-se os intervalos que mais desordem causam aos alunos. Esta breve análise permite-lhes estabelecer uma organização musical que influenciará na posterior entoação (Costa, 1996). Assim sendo, depois de corrigido e *analisado*, entoa-se, sendo que o piano toca a nota após a entoação dos alunos para que não lhes seja limitada a aprendizagem (Santos, 2013).

4.ª atividade: entoação atonal e ditado melódico atonal.

Objetivo da atividade: desenvolver a sensibilidade auditiva ao nível melódico, desenvolver a descriminação auditiva no campo atonal, desenvolver a afinação vocal baseada no conhecimento teórico-musical.

Tempo previsto: 20 minutos

No seguimento do campo atonal, procede-se a uma entoação atonal que culminará no ditado melódico atonal (Gordon, 2000). Assim, faz-se uma breve análise ao excerto do *Modus Novus,* por forma a identificar os intervalos que aparecem constantemente ou as notas enarmonicas; além disto, pede-se que façam o exercício de audiação para que possam estabelecer uma primeira imagem interior relativa ao excerto (Metodologia Gordon in Sousa, 2015). Depois de analisado e

audiado, toca-se a escala cromática e a escala de tons inteiros ao piano ao mesmo tempo que os alunos a entoam em simultâneo. Ambientados ao campo atonal, iniciam a entoação com a marcação do compasso.



Fig. 4: Exercícios 14, 15 e 16 do Modus Novus.

No caso de surgirem dificuldades aquando da entoação melódica atonal, faz-se o exercício com grau de dificuldade gradual, isto é (1) entoam-se só as notas sem rigor rítmico, (2) entoam-se as notas com o ritmo indicado e (3) entoa-se a melodia com a marcação do compasso. Neste sentido, não se pretende reduzir a exigência a que o ano de ensino se propõe, mas sim facilitar os processos para a aprendizagem e assimilação dos novos conteúdos (Silva & Magalhães, 2012).

Após a entoação atonal, faz-se um ditado melódico atonal com base no exercício 2 do *Prima Vista Zingen*. A escolha deste excerto prende-se com a condução melódica que se adequa ao nível de exigência para o 6º grau; os intervalos não ultrapassam a 8ª e a segunda frase é bastante parecida com a primeira. Além disso, apresenta uma tessitura adequada a todos os elementos da turma. Assim, ao piano realiza-se um ditado melódico atonal.



Fig. 5: Prima Vista Zingen, p. 1, exercício 2.

A escrita do ditado deve seguir a lógica audição-memorização-entoação-escrita, uma vez que se entende que a memorização/entoação é uma estratégia que facilita a escrita (Carneiro, 2014). Em seguida corrige-se o ditado e entoa-se em conjunto.

5.ª atividade: entoação melódica.

Objetivo da atividade: desenvolver a sensibilidade e descriminação auditiva ao nível melódico no campo atonal, desenvolvendo ao mesmo tempo a afinação vocal.

Tempo previsto: 15 minutos

Para terminar a aula, faz-se uma entoação melódica da canção *L'Abandonnée* de G. Bizet, acompanhada por uma gravação auditiva. Assim, dá-se a ouvir o excerto interpretado por Yvi Janicke e Thomas Hans enquanto os alunos acompanham a leitura da partitura, como se fosse um musicograma (Metodologia Wuytack in Sousa, 2015). Depois, a turma faz a entoação em simultâneo com a gravação ao mesmo tempo que marca o compasso, sentindo a influência da agógica musical (Martingo, 2005).

Uma vez que esta canção se encontra nos anexos para o presente grau de ensino, confere alguma segurança para a sua escolha. Além disso, é uma melodia composto por graus conjuntos ou pequenos saltos, o que facilita a entoação.

L'ABANDONNÉE

Poésie de Catulle Mendès

Georges BIZET
(1838-1875)

Andante





RECURSOS E FONTES

Recursos: piano, coluna, metrónomo eletrónico.
Fontes:
Brandse, W. (s/d). *Prima Vista Zingen,* p. 1.
Edlund, L. (1990). *Modus Novus,* p. 19.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada numa congruência entre os objetivos estipulados e o desempenho dos alunos; esta avaliação fornece informações relevantes sobre o estado do aluno e permite que o professor o possa ajudar e gerir o processo de ensino-aprendizagem (Pinto & Santos, 2006).

BIBLIOGRAFIA

Arends, R. I. (2012). *Learning to Teach; ninth edition*. Central Connecticut State University, McGraw-Hill Campanies, Inc.

Brito, T. A. (2015). Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical *menor*. *Revista da ABEM, Londrina, 23 (35),* 11-23.

Brugués, A. O. (2019). *Music Performance Anxiety: A comprehensive update of the literature*. Cambridge Scholars Publishing.

Carneiro, H. F. N. (2014). *A integração de recursos tecnológicos na disciplina de Formação Musical: uma nova abordagem às atividades de transcrição e de leitura melódica*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Católica Portuguesa – Escola das Artes.

Costa, P. (1996). *Canto Coral no 2º grau: uma alternativa para a continuidade do ensino de música nas escolas*. Universidade do Rio de Janeiro – UNI-RIO, Centro de Letras e Artes (Monografia Prom III).

Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Martingo, A. (2005). A teoria na prática: modelos cognitivos e performance de música tonal. *Revista eletrônica de musicologia, volume ix*.

Moreira, A. E. C. (2015). *O papel docente na seleção das estratégias de ensino*. Desafios atuais para a educação: XVI Semana da Educação, VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 497-508.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta.

Santos, J. C. F. (2013). *O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa*. Revista ABEU.

Silva, J. S. & Magalhães, A. C. B. (2012). O papel do professor como facilitador de aprendizagem. *Maiêutica – Curso de Ciências Biológicas, 1 (1),* 13-17.

Silva, J. R. & Neris, L. S. (2014). *A importância da relação afetiva entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem: um desafio contemporâneo para a educação*. Artigo elaborado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência do Ensino Superior da UNIJIPA.

Sousa, M. D. (2015). *Metodologias do ensino da música para crianças* (2ª Edição revista e aumentada ed.). Rio Tinto: Lugar da palavra editora.

Vieira, R. F. F. (2015). *Intervalos melódicos: diferentes estratégias de aprendizagem*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, apresentado à Escola Superior de Educação e Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, do Politécnico do Porto.

ANEXO II – CRONOGRAMA DE ESTÁGIO

	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO
T		01								
Q		02			01 FERIADO			01		
Q		03			02			02		
S		04	01 FERIADO		03			03	01 FERIADO	
S		05 FERIADO	02		04	01		04	02	
D	01	06	03	01 FERIADO	05	02	01	05	03	
S	02	07	04	02	06 2ºPeríodo	03	02	06	04	01 EDPl.CC
T	03	08	05	03	07	04 Pl. CC	03	07	05	02
Q	04	09	06	04	08	05	04	08	06	03
Q	05	10	07	05	09	06	05	09	07	04
S	06	11 Ob. Bas Ob. CC	08 Pl. Bas Pl. CC	06 Pl. Bas Pl. CC	10 Pl. Bas Pl. CC	07 Pl. Bas Pl. Sec	06 Pl. Sec Pl. CC	10 FERIADO	08 EDPl.Sec	05 EDPl.Sec
S	07	12	09	07	11	08	07	11	09	06
D	08	13	10	08 FERIADO	12	09	08	12 Páscoa	10	07
S	09	14	11	09	13	10	09	13	11	08 EDPl.Sec
T	10	15	12	10	14	11 Pl. CC	10	14 3ºPeríodo	12	09
Q	11	16	13	11	15	12	11	15	13	10 FERIADO
Q	12	17	14	12	16	13	12	16	14	11 FERIADO
S	13 1ºPeríodo	18 Ob. Bas Ob. CC	15 Pl. Bas Pl. CC	13 Pl. Bas Pl. CC	17 Pl. Bas Pl. CC	14 Pl. Bas Ob. Sec	13	17 EDPl.Sec	15	12
S	14	19	16	14	18	15	14	18	16	13
D	15	20	17	15	19	16	15	19	17	14
S	16	21	18	16	20	17	16	20	18 EDPl.Sec EDPl.CC	15 EDPl.Sec
T	17	22	19	17	21	18	17	21	19	16
Q	18	23	20	18	22	19	18	22	20	17
Q	19	24	21	19	23	20	19	23	21	18
S	20	25 Ob. Bas Ob. CC	22 Pl. Bas Pl. CC	20	24 Pl. Bas Pl. CC	21 Pl. Bas Pl. CC	20 EDPl.CC	24 EDPl.Sec EDPl.CC	22	19
S	21	26	23	21	25	22	21	25 FERIADO	23	20
D	22	27	24	22	26	23	22	26	24	21
S	23	28	25	23	27	24	23	27	25 EDPl.Sec	22 EDPl.Sec
T	24	29	26	24	28	25 Carnaval	24	28	26	23
Q	25	30	27	25 Natal	29	26	25	29	27	24 S. JOÃO
Q	26	31	28	26	30	27	26	30	28	25
S	27		29 Pl. Bas Pl. CC	27	31 Pl. Bas Pl. CC	28 Pl. Bas Pl. CC	27		29	26
S	28		30	28		29	28		30	27
D	29			29			29		31	28
S	30			30			30			29
T				31			31			30
Q										

Ob. – Observação	Co. – Cooperação	Bas. – Básico	ED. – Ensino à Distância
Pl. – Planificação	Sec. – Secundário	CC – Classe de Conjunto	

ANEXO III –PROGRAMA DA FORMAÇÃO MUSICAL

FUNDAÇÃO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DA MAIA
Contribuinte n.º 509158218
AUTORIZAÇÃO DEFINITIVA /DREN n.º 182/07
Escola com Contrato de Patrocínio da DREN

3º Grau

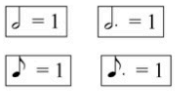
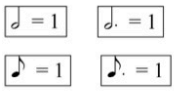
	Programa anual	Programa 1º Per.	Programa 2º Per.	Programa 3º Per.
Ritmo	⇨ Todas as células rítmicas previstas para o 1º e 2º graus, mais: 	⇨ Todas as células rítmicas previstas para o 1º e 2º graus, mais: 	⇨ Todas as células rítmicas previstas para o 1º e 2º graus, mais: 	
Compassos	⇨ Todos os compassos previstos para o 1º e 2º graus.	⇨ Todos os compassos previstos para o 1º e 2º graus.	Consolidação da matéria dada	

Intervalos	Melódicos e harmónicos ⇨ Auditivamente 2ªM, 2ªm, 3ªM, 3ªm, 4ªP, 5ªP, 6ªM, 6ªm e 8ªP ⇨ Classificação e construção de todos (M, m, P, A e d) com alternância de clave.	Melódicos e harmónicos ⇨ Auditivamente 2ªM, 2ªm, 3ªM, 3ªm, 4ªP, 5ªP, 6ªM, 6ªm e 8ªP ⇨ Classificação e construção de todos (M, m, P, A e d) com alternância de clave	Consolidação da matéria dada	**Consolidação da matéria dada**
Melodia	⇨ Tudo o previsto para os graus anteriores. ⇨Ditado melódico a duas vozes	⇨ Tudo o previsto para os graus anteriores. ⇨Ditado melódico a duas vozes	Consolidação da matéria dada	

Tonalidades	⇨ Maiores até duas alterações ⇨ menores (natural e harmónica) até duas alterações	⇨ Maiores até duas alterações ⇨ menores (natural e harmónica) até duas alterações	Consolidação da matéria dada	
Acordes	⇨ Identificação auditiva, classificação e construção de acordes Maiores e menores nos estados fundamental, 1ª e 2ª inversões. ⇨ Classificação, construção e identificação de acordes diminutos no estado fundamental	⇨ Identificação auditiva, classificação e construção de acordes Maiores e menores nos estados fundamental, 1ª e 2ª inversões. ⇨ Classificação, construção e identificação de acordes diminutos no estado fundamental	Consolidação da matéria dada	

Harmonia	⇨ Escrever melodia do baixo com indicação da função tonal (modo M ou m) I IV V		⇨ Escrever melodia do baixo com indicação da função tonal (modo M ou m) I IV V	**Consolidação da matéria dada**
Claves	⇨Tudo o previsto para os graus anteriores, mais: B3ª	⇨Tudo o previsto para os graus anteriores, mais: B3ª	Consolidação da matéria dada	
Improvisação	⇨ Entoada sem o nome das notas e com o ritmo dado	⇨ Entoada sem o nome das notas e com o ritmo dado	Consolidação da matéria dada	
Escalas	⇨ Todas as escalas Maiores e menores (natural, harmónica e melódica) em todas as tonalidades ⇨ Escala cromática	⇨ Todas as escalas Maiores e menores (natural, harmónica e melódica) em todas as tonalidades	⇨ Escala cromática	

6º Grau

	Programa anual	**Programa 1º Per.**	**Programa 2º Per.**	**Programa 3º Per.**
Ritmo	⇨ Leitura e escrita t = t e ε = ε ⇨Leitura p = p ⇨ Escrita 	⇨ Leitura e escrita t = t e ε = ε ⇨Leitura p = p ⇨ Escrita 	Consolidação da matéria dada	**Consolidação da matéria dada**
Compassos	⇨ Compassos rregulares 5 7 8 8	⇨ Compassos irregulares 5 7 8 8	Consolidação da matéria dada	
Intervalos	Melódicos e harmónicos ⇨ Auditivamente até duas oitavas ⇨	Melódicos e harmónicos ⇨ Auditivamente até á 12ª	Melódicos e harmónicos ⇨ Auditivamente até duas oitavas	

Melodia	⇨ Iniciar o ditado melódico atonal	⇨ Iniciar o ditado melódico atonal	Consolidação da matéria dada	
Tonalidades	⇨ Todas as alterações	⇨ Todas as alterações	Consolidação da matéria dada	
Acordes	⇨ Rever os acordes dados até ao momento ⇨ Sétima menor e sétima diminuta (estado fundamental)	⇨ Rever os acordes dados até ao momento ⇨ Sétima menor e sétima diminuta (estado fundamental)	Consolidação da matéria dada	

Harmonia	⇨ Ditado de coral de Bach a 4 vozes para retirar o soprano e baixo, sendo dado o tenor e contralto ⇨ Escrever melodia do baixo com indicação da função tonal (modo M ou m) I IV V I6 V6 VI V/V V/VI	⇨ Ditado de coral de Bach a 4 vozes para retirar o soprano e baixo, sendo dado o tenor e contralto ⇨ Escrever melodia do baixo com indicação da função tonal (modo M ou m) I IV V I6 V6 VI	⇨ Escrever melodia do baixo com indicação da função tonal (modo M ou m) V/V V/VI	
Claves	⇨Tudo o previsto para os graus anteriores. ⇨ Leitura vertical com 3 claves diferentes ⇨ Claves antigas B1ª	⇨Tudo o previsto para os graus anteriores. ⇨ Leitura vertical com 3 claves diferentes ⇨ Claves antigas B1ª	Consolidação da matéria dada	**Consolidação da matéria dada**
Improvisação	⇨ Improvisação rítmica com compassos irregulares	⇨ Improvisação rítmica com compassos irregulares	Consolidação da matéria dada	
Escalas	⇨ Modos	⇨ Modos	Consolidação da matéria dada	
Outros sistemas	⇨ Entoação de reportório modal nos modos dórico e frígio ⇨ Entoação atonal	⇨ Entoação de reportório modal nos modos dórico e frígio	⇨ Entoação atonal	

ANEXO IV – FORMULÁRIO *ONLINE*: ENSINO DA FORMAÇÃO MUSICAL À DISTÂNCIA

Secção 1 de 4

Ensino da Formação Musical à distância

Este formulário é realizado no âmbito da escrita do Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Música no ramo da Formação Musical, com o objetivo de se perceber a opinião de professores e alunos face ao ensino da Formação Musical no período do ensino à distância.

A participação é completamente anónima, pelo que se pede que as respostas sejam dadas com base na experiência pessoal de cada participante.

Agradecer, desde já, pela colaboração!

Sou *

- ○ Professor(a)
- ○ Aluno(a)

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte

Secção 2 de 4

Sou professor(a)

Descrição (opcional)

Do seu ponto de vista, os alunos conseguiram desenvolver as competências essenciais previstas para o final do ano letivo, apesar do ensino à distância? *

- ○ Sim, conseguiram.
- ○ Não conseguiram.

De forma sucinta, quais foram as maiores dificuldades sentidas no período de leccionação à distância? *

Texto de resposta longa

Do seu ponto de vista, quais são as vantagens do ensino à distância? *

Texto de resposta longa

Do seu ponto de vista, quais são as desvantagens do ensino à distância? *

Texto de resposta longa

Após a secção 2 Ir para a secção 4

Secção 3 de 4

Sou aluno(a)

Descrição (opcional)

Na tua opinião, sentes que conseguiste continuar a desenvolver as competências essenciais relacionadas com a disciplina, apesar do ensino à distância? *

- ○ Sim, consegui.
- ○ Não consegui.

Ao longo do período de ensino à distância, sentiste alguma dificuldade? *

- [ ] Não.
- [ ] Compreender os conteúdos.
- [ ] Esclarecer as dúvidas.
- [ ] Disponibilidade do(a) professor(a).
- [ ] Acesso a plataformas.
- [ ] Problemas técnicos aquando de aulas.
- [ ] Outra opção...

Na tua opinião, quais são as vantagens do ensino à distância? *

Texto de resposta longa

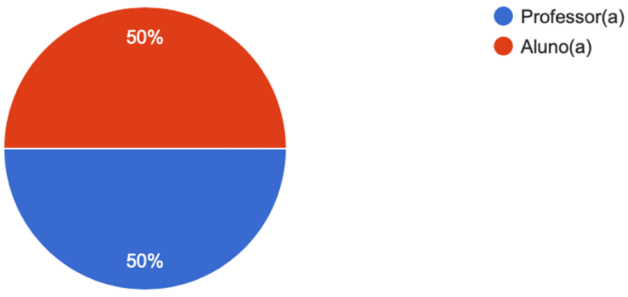
Na tua opinião, quais são as desvantagens do ensino à distância? *

Texto de resposta longa

DADOS DAS RESPOSTAS

Sou

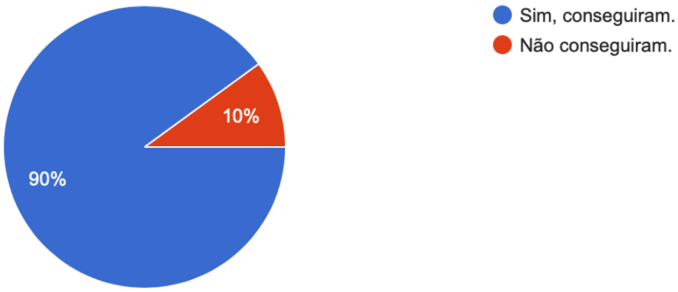
20 respostas



Sou professor(a)

Do seu ponto de vista, os alunos conseguiram desenvolver as competências essenciais previstas para o final do ano letivo, apesar do ensino à distância?

10 respostas



De forma sucinta, quais foram as maiores dificuldades sentidas no período de leccionação à distância?

10 respostas

Comunicação com os alunos (ligação das câmaras, microfones) aplicação de atividades auditivas e de leitura

O diálogo com os alunos, foi um pouco difícil.

Chegar a todos os alunos da mesma forma. Aqueles que tinham mais dificuldades foi necessário mais horas de apoio extra a aula

Concentração em casa

Desigualdade no acesso a meios informáticos

Dificuldades com internet. Participação dos alunos.

O facto de não se conseguir trabalhar em grupo.

A adaptação às aulas síncronas, a impossibilidade de ler/percutir/entoar em simultâneo e o tempo dedicado à pesquisa, exploração e aprendizagem de novas plataformas.

Articular as actividades de forma organizada em conjunto

Atenção por parte dos alunos

Do seu ponto de vista, quais são as vantagens do ensino à distância?

10 respostas

Uso inovador das tecnologias (jogos interativos, questionários, etc) desenvolvimento da autonomia e responsabilidade

Penso que seja mais fácil de preparar as aulas, pelo menos foi isso que senti

Um trabalho mais continuo e onde os alunos estão sempre ligados.

Nenhuma a não ser alguns professores estarem em casa

Nenhuma

Maior autonomia.

Permite o esclarecimento de dúvidas de forma mais imediata, uma vez que estamos mais atentos às plataformas digitais.

Utilizando as ferramentas certas, poder dar um feedback em tempo real a todos os alunos e mantê-los todos empenhados e participativos, explorar estratégias de aula invertida, usar a gamificação em plataformas digitais sem "perder" tempo de aula para ligar todos os equipamentos e fomentar o trabalho autónomo e mais rigoroso em momentos aasincronos.

A única vantagem é apenas não estar em regime presencial/deslocação

comodidade

Do seu ponto de vista, quais são as desvantagens do ensino à distância?

10 respostas

Não poder acompanhar em tempo real aluno durante a realização das tarefas. Audição de excertos e realização de leituras em conjunto

O diálogo com os alunos não é tão fluido

Os meios. E os trabalhos mais práticos.

Todas

Muitas.Dificuldade de comunicação, falta de contacto social, dificuldade na assimilação de conteúdos, falta de ambiente e apoio por parte de alguns alunos....

Não conseguimos ter a percepção da recetividade dos alunos.

A motivação de alguns alunos é menor neste contexto.

O "isolamento", a impossibilidade de fazer música em conjunto em tempo real e a maior dificuldade de manter uma relação próxima e saudável com todos os alunos, uma vez que para alguns a presença física é muito importante, afastando-se virtualmente.

A interação com o grupo é muito complicada

delay ou atraso na comunicação.

Sou aluno(a)

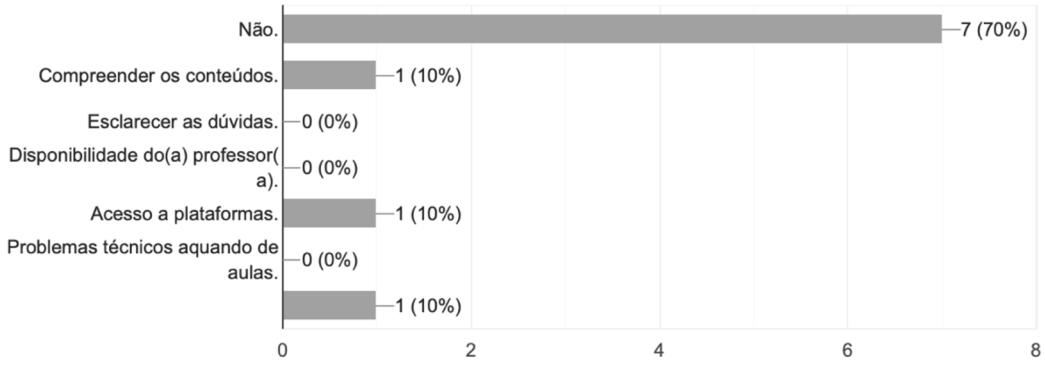
Na tua opinião, sentes que conseguiste continuar a desenvolver as competências essenciais relacionadas com a disciplina, apesar do ensino à distância?

10 respostas



Ao longo do período de ensino à distância, sentiste alguma dificuldade?

10 respostas



Na tua opinião, quais são as vantagens do ensino à distância?

10 respostas

- Vantagens foram continuar a ter ensino
- Rentabilidade de tempo
- Estar no conforto do lar e puder gerir o tempo de outra forma, sem perdas de tempo em transportes
- Facilidade em contactar com o professor para esclarecer dúvidas
- Proteção da saúde
- evitar a propagação do virus
- Dormir mais
- Um melhor esforço e trabalho idividual, como também o sentido de responsabilidade de entregar certas tarefas com prazo pré-determinado
- O não sair de casa.
- Obriga a um estudo diário da disciplina, pois com o programa o professor tem acesso a todo o nosso trabalho.

Na tua opinião, quais são as desvantagens do ensino à distância?

10 respostas

- A falta de proximidade humana
- Por vezes a net falha
- A menor interação face to face, entre professores/alunos
- Não conseguirmos trabalhar/desenvolver competências na parte escrita
- Não há interactividade
- aprende-se menos
- Interação pessoal
- no que diz respeito a avaliações, torna-se muito dócil avaliar os alunos

O meu filho ter que estar por norma sempre acompanhado por um adulto para este lhe ir tentando explicar os conteúdos. O problema não é o adulto estar com ele, mas sim o adulto ter conhecimentos para o poder auxiliar nesta área.

Não ter o professor, sendo que todos os sons passam a ser eletronicos.

ANEXO V - INQUÉRITO AOS ALUNOS: ANSIEDADE NA PERFORMANCE

Inquérito

Ansiedade na Performance em Formação Musical

Masculino ☐ Feminino ☐

1. Sentes-te nervoso/a **antes** de uma prova oral?
Sim ☐ Não ☒

1.1 Se sim, o que sentes? _____

2. Sentes-te nervoso/a **durante** a prova oral?
Sim ☒ Não ☐

2.1 Se sim, o que sentes?
Assinala com um X. Podes assinalar mais que um.

Tremores	☒	Falhas na articulação da voz	☐
Transpiração	☒	Perda da atenção e do foco	☒
Coração acelerado	☐	Ansiedade e stress	☒
Tensão muscular	☒	Pensamentos negativos sobre mim	☐
Vergonha	☐	*Dislexia* entre a nota lida e a nota falada	☐

Outro: _____

3. Tens receio de algo quando estás em prova oral?
Sim ☒ Não ☐

3.1 Se sim, de quê?
Assinala com um X. Podes assinalar mais que um.

Falhar algo que é simples	☐		
Ficar *bloqueado/a*	☐		
Desapontar o professor	☒		

Outro: _____

4. Os exercícios da prova oral são muito diferentes daqueles que realizas em aula?
Sim ☐ Não ☒

5. Na tua opinião, a tua performance em prova oral é igual à performance que tens em aula?
Sim ☐ Não ☒

5.1 Porque? Estou stressado

6. Como te sentes **depois** da prova oral?

Desapontado/a	☐	Descontraído/a	☒
Aliviado/a	☒	Normal	☐
Com medo	☐	Ansioso	☐
Confiante	☐		

Outro: _____

7. Na tua opinião, o que poderia melhorar a tua performance **durante** a prova oral? *Assinala com um X, na medida em que 1 é menos e 5 é mais.*

	1	2	3	4	5
Avaliação oral com mais frequência	X				
Alguns exercícios estudados por sorteio				X	
Gravação áudio da prova oral (um registo)				X	
Mais tempo para estudar os exercícios da prova					X
Saber o que me está a ser avaliado (parâmetros)					X
Outro:					

8. Como classificas a relação com o teu professor de Formação Musical?
Assinala com um X.

Insuficiente	Suficiente	Indiferente	Boa	Muito boa
			X	

Obrigada!

Inquérito

Ansiedade na Performance em Formação Musical

Masculino ☐ Feminino ☒

1. Sentes-te nervoso/a **antes** de uma prova oral?

Sim ☒ Não ☐

1.1 Se sim, o que sentes? _____

_____

2. Sentes-te nervoso/a **durante** a prova oral?

Sim ☒ Não ☐

2.1 Se sim, o que sentes?

Assinala com um X. Podes assinalar mais que um.

Tremores	☐	Falhas na articulação da voz	☐
Transpiração	☐	Perda da atenção e do foco	☐
Coração acelerado	☐	Ansiedade e stress	☐
Tensão muscular	☐	Pensamentos negativos sobre mim	☐
Vergonha	☒	*Dislexia* entre a nota lida e a nota falada	☐

Outro:_____

3. Tens receio de algo quando estás em prova oral?

Sim ☒ Não ☐

3.1 Se sim, de quê?

Assinala com um X. Podes assinalar mais que um.

Falhar algo que é simples ☒

Ficar *bloqueado/a* ☒

Desapontar o professor ☒

Outro:_____

4. Os exercícios da prova oral são muito diferentes daqueles que realizas em aula?

Sim ☐ Não ☒

5. Na tua opinião, a tua performance em prova oral é igual à performance que tens em aula?

Sim ☐ Não ☒

5.1 Porquê? _____

_____

6. Como te sentes **depois** da prova oral?

Desapontado/a	☒	Descontraído/a	☐
Aliviado/a	☐	Normal	☐
Com medo	☒	Ansioso	☒
Confiante	☐		

Outro: _____

7. Na tua opinião, o que poderia melhorar a tua performance **durante** a prova oral? *Assinala com um X, na medida em que 1 é menos e 5 é mais.*

	1	2	3	4	5
Avaliação oral com mais frequência	X				
Alguns exercícios estudados por sorteio					X
Gravação áudio da prova oral (um registo)				X	
Mais tempo para estudar os exercícios da prova					X
Saber o que me está a ser avaliado (parâmetros)					X
Outro:					

8. Como classificas a relação com o teu professor de Formação Musical? *Assinala com um X.*

Insuficiente	Suficiente	Indiferente	Boa	Muito boa
			X	

Obrigada!

Inquérito

Ansiedade na Performance em Formação Musical

Masculino ☐ Feminino ☒

1. Sentes-te nervoso/a **antes** de uma prova oral?

Sim ☒ Não ☐

1.1 Se sim, o que sentes? Fico com medo de falhar

2. Sentes-te nervoso/a **durante** a prova oral?

Sim ☒ Não ☐

2.1 Se sim, o que sentes?

Assinala com um X. Podes assinalar mais que um.

Tremores	☒	Falhas na articulação da voz	☒
Transpiração	☐	Perda da atenção e do foco	☒
Coração acelerado	☒	Ansiedade e stress	☒
Tensão muscular	☐	Pensamentos negativos sobre mim	☒
Vergonha	☒	*Dislexia* entre a nota lida e a nota falada	☐

Outro: nervos

3. Tens receio de algo quando estás em prova oral?

Sim ☒ Não ☐

3.1 Se sim, de quê?

Assinala com um X. Podes assinalar mais que um.

Falhar algo que é simples	☒
Ficar *bloqueado/a*	☒
Desapontar o professor	☒

Outro: _____

4. Os exercícios da prova oral são muito diferentes daqueles que realizas em aula?

Sim ☐ Não ☒

5. Na tua opinião, a tua performance em prova oral é igual à performance que tens em aula?

Sim ☒ Não ☐

5.1 Porquê? _____

6. Como te sentes **depois** da prova oral?

Desapontado/a	☐	Descontraído/a	☐
Aliviado/a	☐	Normal	☐
Com medo	☒	Ansioso	☒
Confiante	☐		

Outro: _____

7. Na tua opinião, o que poderia melhorar a tua performance **durante** a prova oral? *Assinala com um X, na medida em que 1 é menos e 5 é mais.*

	1	2	3	4	5
Avaliação oral com mais frequência			X		
Alguns exercícios estudados por sorteio			X		
Gravação áudio da prova oral (um registo)	X				
Mais tempo para estudar os exercícios da prova		X			
Saber o que me está a ser avaliado (parâmetros)					X
Outro:					

8. Como classificas a relação com o teu professor de Formação Musical?

Assinala com um X.

Insuficiente	Suficiente	Indiferente	Boa	Muito boa
				X

Obrigada!

Inquérito

Ansiedade na Performance em Formação Musical

Masculino ☐ Feminino ☒

1. Sentes-te nervoso/a **antes** de uma prova oral?

Sim ☐ Não ☒

1.1 Se sim, o que sentes? _____

_____

2. Sentes-te nervoso/a **durante** a prova oral?

Sim ☒ Não ☐

2.1 Se sim, o que sentes?

Assinala com um X. Podes assinalar mais que um.

Tremores	☐	Falhas na articulação da voz	☐
Transpiração	☐	Perda da atenção e do foco	☐
Coração acelerado	☐	Ansiedade e stress	☐
Tensão muscular	☐	Pensamentos negativos sobre mim	☐
Vergonha	☐	*Dislexia* entre a nota lida e a nota falada	☐

Outro: Nervos

3. Tens receio de algo quando estás em prova oral?

Sim ☐ Não ☒

3.1 Se sim, de quê?

Assinala com um X. Podes assinalar mais que um.

Falhar algo que é simples ☐
Ficar *bloqueado/a* ☐
Desapontar o professor ☐
Outro: _____

4. Os exercícios da prova oral são muito diferentes daqueles que realizas em aula?

Sim ☐ Não ☒

5. Na tua opinião, a tua performance em prova oral é igual à performance que tens em aula?

Sim ☒ Não ☐

5.1 Porquê? Tenho exatamente os mesmos erros

6. Como te sentes **depois** da prova oral?

Desapontado/a	☐	Descontraído/a	☒
Aliviado/a	☒	Normal	☒
Com medo	☐	Ansioso	☐
Confiante	☐		

Outro: _____

7. Na tua opinião, o que poderia melhorar a tua performance **durante** a prova oral? *Assinala com um X, na medida em que 1 é menos e 5 é mais.*

	1	2	3	4	5
Avaliação oral com mais frequência		X			
Alguns exercícios estudados por sorteio				X	
Gravação áudio da prova oral (um registo)	X				
Mais tempo para estudar os exercícios da prova					X
Saber o que me está a ser avaliado (parâmetros)			X		
Outro:					

8. Como classificas a relação com o teu professor de Formação Musical?

Assinala com um X.

Insuficiente	Suficiente	Indiferente	Boa	Muito boa
				X

Obrigada!

Inquérito

Ansiedade na Performance em Formação Musical

Masculino [X] Feminino [ ]

1. Sentes-te nervoso/a **antes** de uma prova oral?

Sim [X] Não [ ]

1.1 Se sim, o que sentes? Medo e hesitação.

2. Sentes-te nervoso/a **durante** a prova oral?

Sim [X] Não [ ]

2.1 Se sim, o que sentes?

Assinala com um X. Podes assinalar mais que um.

Tremores	[ ]	Falhas na articulação da voz	[ ]
Transpiração	[ ]	Perda da atenção e do foco	[ ]
Coração acelerado	[ ]	Ansiedade e stress	[X]
Tensão muscular	[ ]	Pensamentos negativos sobre mim	[ ]
Vergonha	[X]	*Dislexia* entre a nota lida e a nota falada	[ ]

Outro:_____

3. Tens receio de algo quando estás em prova oral?

Sim [X] Não [ ]

3.1 Se sim, de quê?

Assinala com um X. Podes assinalar mais que um.

Falhar algo que é simples [X]
Ficar *bloqueado/a* [X]
Desapontar o professor [X]
Outro:_____

4. Os exercícios da prova oral são muito diferentes daqueles que realizas em aula?

Sim [ ] Não [X]

5. Na tua opinião, a tua performance em prova oral é igual à performance que tens em aula?

Sim [ ] Não [X]

5.1 Porquê? Pois estou mais nervoso e hesitante

6. Como te sentes **depois** da prova oral?

Desapontado/a	[ ]	Descontraído/a	[ ]
Aliviado/a	[X]	Normal	[X]
Com medo	[ ]	Ansioso	[X]
Confiante	[ ]		

Outro: _____

7. Na tua opinião, o que poderia melhorar a tua performance **durante** a prova oral? *Assinala com um X, na medida em que 1 é menos e 5 é mais.*

	1	2	3	4	5
Avaliação oral com mais frequência				X	
Alguns exercícios estudados por sorteio				X	
Gravação áudio da prova oral (um registo)			X		
Mais tempo para estudar os exercícios da prova				X	
Saber o que me está a ser avaliado (parâmetros)				X	
Outro: Simulações de provas orais					X

8. Como classificas a relação com o teu professor de Formação Musical?

Assinala com um X.

Insuficiente	Suficiente	Indiferente	Boa	Muito boa
				X

Obrigada!

Inquérito

Ansiedade na Performance em Formação Musical

Masculino ☐ Feminino ☒

1. Sentes-te nervoso/a **antes** de uma prova oral?

Sim ☒ Não ☐

1.1 Se sim, o que sentes? Medo, ansiedade.

2. Sentes-te nervoso/a **durante** a prova oral?

Sim ☒ Não ☐

2.1 Se sim, o que sentes?

Assinala com um X. Podes assinalar mais que um.

Tremores	☐	Falhas na articulação da voz	☐
Transpiração	☐	Perda da atenção e do foco	☐
Coração acelerado	☐	Ansiedade e stress	☒
Tensão muscular	☐	Pensamentos negativos sobre mim	☒
Vergonha	☐	*Dislexia* entre a nota lida e a nota falada	☐

Outro:_____

3. Tens receio de algo quando estás em prova oral?

Sim ☒ Não ☐

3.1 Se sim, de quê?

Assinala com um X. Podes assinalar mais que um.

Falhar algo que é simples	☒
Ficar *bloqueado/a*	☐
Desapontar o professor	☐

Outro:_____

4. Os exercícios da prova oral são muito diferentes daqueles que realizas em aula?

Sim ☐ Não ☒

5. Na tua opinião, a tua performance em prova oral é igual à performance que tens em aula?

Sim ☐ Não ☒

5.1 Porquê? Estou mais nervosa na prova oral

6. Como te sentes **depois** da prova oral?

Desapontado/a	☐	Descontraído/a	☐
Aliviado/a	☒	Normal	☒
Com medo	☐	Ansioso	☐
Confiante	☒		

Outro: _____

7. Na tua opinião, o que poderia melhorar a tua performance **durante** a prova oral? *Assinala com um X, na medida em que 1 é menos e 5 é mais.*

	1	2	3	4	5
Avaliação oral com mais frequência	X				
Alguns exercícios estudados por sorteio		X			
Gravação áudio da prova oral (um registo)		X			
Mais tempo para estudar os exercícios da prova					X
Saber o que me está a ser avaliado (parâmetros)				X	
Outro:					

8. Como classificas a relação com o teu professor de Formação Musical?

Assinala com um X.

Insuficiente	Suficiente	Indiferente	Boa	Muito boa
			X	

Obrigada!

ANEXO VI – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES

No âmbito da escrita do Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música no Ramo da Formação Musical, está-se a desenvolver um Projeto de Investigação que aborda a temática da *Ansiedade na Performance em Formação Musical*. Para o efeito, os objetivos da entrevista passam por perceber os diferentes olhares dos professores em relação a esta temática, bem como recolher um leque de estratégias que possam vir a ser utilizadas em contexto. A entrevista decorrerá de forma presencial ou à distância, por videoconferência, com a duração de 45 minutos, dependendo da afluência do discurso dos participantes. Aos professores entrevistados, garante-se o total anonimato, não sendo mencionados nomes pessoais ou de escola, chamando-se Professor A, Professor B, Professor C, Professor D e Professor E.

As entrevistas seguem a lógica do guião que se apresenta agora:

1. Há quantos anos dá aulas de Formação Musical? Onde concluiu os estudos que lhe deram habilitação para a docência da Formação Musical?
2. Na sua perspetiva, o que se pode considerar uma performance na Formação Musical?
3. Olhando para a prova oral (avaliação) como sendo a performance final (audição/concerto) dos seus alunos, de que maneira os prepara para esse momento?
4. A prova oral é um momento que *valoriza muito* ou tenta *desvalorizar valorizando* esse momento? Porquê?
5. Transmite aos seus alunos o seu ponto de vista?
6.1 Pensa que o seu ponto de vista em relação ao momento da prova oral influencia o desempenho/ansiedade dos alunos no decorrer da prova oral? Porquê?
6. Em relação à prova oral, como é que a realiza habitualmente? a. Individualmente/todos em sala: b. Folha de teste/manual ou livro adotado: c. Todos os exercícios à primeira vista/alguns exercícios estudados: d. Dá tempo para estudar os exercícios/não dá tempo para estudar os exercícios:

7. Os seus alunos evidenciam ansiedade aquando dessa performance/prova oral?
8. Verifica mais ansiedade nas meninas ou nos meninos?
9. Os alunos que evidenciam ansiedade na performance são, por norma, ansiosos no dia-a-dia (sala-de-aula/outros contextos)?
10. Do seu ponto de vista, como é que a ansiedade dos alunos influencia a performance na prova oral?
11. Considera pertinente usar estratégias que reduzam a ansiedade do aluno nesse momento? Que estratégias utiliza quando verifica um aluno/turma ansiosa ou utilizaria se verificasse um aluno/turma ansiosa.
12. Tem por hábito dizer aos alunos o que lhes está a ser avaliado em cada exercício da prova oral? Porquê?
13. Considera que os níveis de ansiedade podem reduzir se o aluno souber o que lhe está a ser avaliado?
14. Como classifica a sua relação com os seus alunos: insuficiente, suficiente, indiferente, boa ou muito boa? Considera que relação que estabelece com os seus alunos pode influenciar na ansiedade durante a performance? Porquê?

ANEXO VII – ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

ENTREVISTA PROFESSOR A

Liliana Pinto: Primeiro eu queria começar por saber há quantos anos dá aulas de Formação Musical.

Professor A: Ora bem... Já dou... há... Ora bem... Hmm... 15.

LP: 15 anos?

PA: Sim.

LP: E tirou o curso onde?

PA: Na ESMAE.

LP: Que lhe deu a profissionalização?

PA: Sim, licenciatura sim. Licenciatura bietápica[55], ahm, e depois entretanto fui para Aveiro fazer o mestrado, mas não cheguei a concluir porque tive alguns problemas com o meu orientador e então, ahm, não cheguei a concluir. Depois, entretanto, tirei a profissionalização através da Universidade Aberta.

LP: Ok. E quando é que acabou a profissionalização?

PA: Ora bem, o meu curso foi em 2008, e depois a profissionalização foi há para aí 4 anos.

LP: Há 4 anos, ok. Ahm... E, na sua perspetiva, o que é que se pode considerar uma performance em Formação Musical?

PA: Ahm... Quando os alunos apresentam, ahm... os exercícios de leitura, ahm, ou solfejado, ou percutido, ou ahm... leituras entoadas, **[hmm, hmm]** mas de forma não, ahm... como robot, não é? Mas com alguma afluência musical, ahm, e com alguma atidude *Ok, eu estou a fazer isto bem e sei que estou a fazer isto bem,* e mesmo sendo ritmo **[hmm, hmm]** nós podemos perceber que é o início da frase, o meio e o fim, não? E não apenas a percutir, ahm, figura a figura. **[Ok]** Por aí consegue-se perceber se o aluno realmente cons... está a pensar bem na... no exercício, ou se está a pensar figura a figura, ahm... retirado do exercício em si.

[55] Curso ministrado pelas escolas de ensino superior politécnico, organizado em dois ciclos, conduzindo o primeiro ao grau de bacharel e o segundo ao grau de licenciado.

LP: Ok. Ahm... E... Do meu ponto de vista, **[Sim]** nós temos duas performances diferentes na Formação Musical. **[hmm, hmm]** Uma que acontece em sala-de-aula normal, não é? **[Sim]** E há outra que acontece no palco da avaliação, na avaliação oral. **[hmm, hmm]** Ahm, então, olhando para essa prova oral como sendo a performance final, não é? O concerto, digamos assim, ahm... De que maneira é que prepara os alunos para essa performance? Para essa avaliação da performance em avaliação oral?

PA: Ah! Ok. Ahm... Durante as aulas, ahm... eu peço a alguns alunos para, ahm... individualmente apresentar o exercício, ahm... Primeiro pergunto quem quer, e há sempre algum corajoso, não é?, que quer ser sempre o primeiro. **[Ok]** E normalmente são sempre aqueles alunos que sentem mais à vontade, não é? **[Pois]** Que têm mais facilidades. Mas depois tento escolher os alunos que eu vejo que ficam no seu cantinho, que realmente têm mais dificuldades, ahm, e obrigo-os a sair da zona de conforto e tentar encarar esse exercício. Porque às vezes eles têm, são tímidos, e têm receio que os colegas, ahm, façam troça deles. **[Exato]** Não é? **[Sim]** Ahm, pronto. Outras vezes, mas também, ahm, só faço isso quando conheço a turma e sei que eles estão bem integrados na turma e que isso não, não acontece. Não faço isso logo no 1º período, não é? No segundo, quando eles começam já a perceber se eles se dão bem ou não... Normalmente estas minhas turmas, por acaso não tem nenhuma, nenhum aluno que, que faça troça dos, dos outros, por isso, ahm, corre bem. Mas quando vejo que são alunos que até têm mais dificuldade aquilo que eu faço é mandar trabalho de casa e depois, [com ênfase] a saber que na próxima aula será avaliação **[Ok]**, por isso eles têm essa semana para se prepararem, ahm, para depois apresentar.

LP: Ok. Então durante a aula é como se fizesse avaliações orais?

PA: Sim, sim, exatamente. **[Ok]** Por exemplo, numa aula faço leitura solfejada, noutra aula faço leitura rítmica, noutra aula faço por exemplo improvisação, ahm... Uma das coisas que eu fiz até em improvisação, porque eu sei que é uma, também um dos pontos em que os alunos não se sentem muito confortáveis, mas fiz esta experiência este ano, que foi pôr os alunos a improvisar com o instrumento.

LP: Na aula de Formação Musical?

PA: Na aula de Formação Musical. Ahm... E foi, ahm, para trabalho de casa improvisar só com instrumento, só, e depois tiveram de trazer o instrumento e improvisaram com instrumento. E é engraçado ver que eles sentem muito mais à vontade com o instrumento do que a cantar, porque no instrumento é muito fácil, pensa na nota e o próprio instrumento é que faz, não é? **[Pois]** Reproduz o som. **[Pois]** Agora, a cantar não, é preciso pensar, não é? Se estamos a subir, se os nomes correspondem com, ahm, a melodia. Ahm, e depois aquilo que eu percebi é que depois de improvisar com os instrumentos, os alunos sentiam-se muito mais seguros e conseguiam perceber, ahm, se começava a subir acompanhava de forma ascendente, se começa a descer também de forma descendente, e ahm... tive resultados muito bons com isso. Até os alunos que eram mais acanhados e mais tímidos conseguiram uma grande evolução com isso.

LP: Na oralidade?

PA: Sim, sim! Sim. Exatamente.

LP: Boa! Ok, ahm... O momento da prova oral, é um momento que valoriza muito ou tenta desvalorizar valorizando?

PA: (risos) Tendo desvalorizar valorizando. Porque eu sei que na... no momento de avaliação, basta ter lá a palavra prova que os miúdos entram em stress, e ficam com uma grande ansiedade que eles não conseguem mostrar o mesmo que fazem nas aulas. **[Nas aulas]** E nas aulas, nos momentos de avaliação, estão na mesma com a turma toda, e eu peço a cada um para fazer o exercício e sentem muito mais seguros aí do que quando é com prova, e supostamente às vezes faço, ahm... leituras à primeira vista sem eles, sem eles terem tempo de estudar, e conseguem melhor resultado na aula do que na prova com alguns minutos de, de estudo. E normalmente nas aulas **[É logo]** os exercícios são um bocadinho mais puxados, não é? **[hmm, hmm]** Na prova não porque eu sei que tem o fator ansiedade e o tempo também não é tanto e então reduzo um bocadinho o nível, e mesmo assim sentem-se muito mais stressados e não conseguem, ahm... não conseguem fazer o mesmo, não mostram os alunos que são durante as aulas.

LP: Nas aulas... **[Sim]** E essa desvalorização, ahm, passa para os alunos? Tenta passar?

PA: Não. Não, não. Aquilo que eu lhes digo é que o momento prova, ahm, é o reflexo daquilo que eles supostamente trabalharam ao longo do, do período. Mas eu sei que eu

não posso valorizar essa au, essa, essa... ahm, aula, porque na prática é apenas uma aula dentro de um período inteiro, não é? **[hmm, hmm]** Ahm... Aquilo depois serve um bocadinho para eu perceber, ahm... se algumas figuras que não estavam tão bem, já conseguiram fazer melhor mesmo com a ansiedade, pronto, tentar perceber, ahm... como é que eles estão relativamente ao teste anterior. No 1º período, pronto, eu sei que... ahm... muitas vezes não conheço os alunos e serve um bocadinho para eu perceber como é que eles reagem em momento de stress. No 2º período já faço uma avaliação com o teste do 1º período. Não é tanto... com aquilo que eles têm feito nas, nas aulas. **[Ok]** Ahm... Lá está, porque é assim, eu sei que... E depois há certos sítios em que, ahm... As notas dos testes é que são mais valorizadas em relação à, às restantes aulas, mas eu não concordo com isso porque... a minha experiencia leva-me mesmo a pensar que só mesmo os alunos que são mesmo muito bons e que não têm dificuldades, são eles que conseguem fazer, ahm, ter o mesmo nível de sucesso tanto nas aulas como nas provas. Ahm... Diria 90% dos alunos não são assim.

LP: Ok. Portanto, tenta desvalorizar valorizando.

PA: Sim, sim.

LP: É isso, não é? Ok. Ahm... E de que forma é que o seu ponto de vista em relação às provas, pensa que isso influencia depois a prestação dos alunos? Ou seja, se os alunos souberem que a professora, ahm, tenta... Dizer-lhes isso, que *o que eu faço durante as aulas é que me interessa, a prova oral é só mais um momento,* ahm... Se os alunos souberem disto, pensa que isso vai influenciar na ansiedade deles?

PA: Ahm... Pode influenciar. Mas também posso correr o risco, se eu lhes disser isso, por acaso não costumo dizer. **[hmm, hmm]** Mas se eu lhes disser isso também posso correr o risco de eles não estudarem tanto para a prova oral. **[Ok, sim]** Porque eu também uso um bocadinho a prova como, ahm... um fator de maior estudo por parte dos alunos, porque muitas vezes eles não, não estudam, não é? Ahm, isso também reflete-se nos instrumentos, os professor de instrumento também dizem que, que fazem as provas mais para os obrigar um bocadinho a estudar mais um bocadito, não é? **[hmm, hmm]** Porque se não, se não existirem esses momentos de avaliação existiriam muitos alunos sem estudar nada ao longo do ano, não é? **[Pois, sim]** Então para mim isso serve mais um

bocadinho, um fator de motivação para... Motivação, ahm, imposta, não é? [riso] **[Sim]** Para eles estudarem mais um bocadinho.

LP: Ok. Ahm... E em relação à prova oral, como é que ela é realizada habitualmente? Por exemplo, todos os alunos na sala ou um por um? Ahm... **[Ahm...]** Exercícios à primeira vista, exercícios selecionados em casa?

PA: Ah, não, são todos à primeira vista, **[à primeira vista]** são todos novos, sim. Ahm... E aquilo que eu costumo fazer é aos pares. Dois ou três.

LP: Dentro da sala?

PA: Dentro da sala, sim, porque também já percebi que, já fiz a experiência de ter os alunos todos, e ahm... e eles ficam ainda mais ansiosos. Apesar de eles supostamente estarem com os colegas todas as semanas, ahm... chegam ao teste, parece que ficam com mais receio de se mostrar. **[Pois]** Não faço ideia. Então eu já percebi que isso ainda é um motivo de ansiedade maior, e então eu retirei essa parte e então ponho-os em dois ou três, e são eles que escolhem, ahm, quem é que faz par com eles.

LP: Ok. São muitos alunos na turma? Quer dizer...

PA: Ahm...

LP: Nas suas turmas.

PA: Tenho cerca de 12/13 alunos por turma.

LP: Por turma, ok. Ahm... Ok, são todos à primeira vista, mas a professora faz uma folha de teste para a prova oral?

PA: Faço, faço [com ênfase].

LP: Ok.

PA: Faço sim.

LP: E dá tempo para os alunos estudarem os exercícios?

PA: Sim.

LP: Ok. Ahm... E durante essa performance de avaliação, os alunos demonstram ansiedade, demonstram mesmo aquela ansiedade...

PA: Sim!

LP: E esses alunos, no dia-a-dia, na sala-de-aula, são ansiosos?

PA: Não.

LP: Só no momento da avaliação?

PA: Sim. Eles até que são muito descontraídos na sala, e depois quando vão para o teste nem parecem os mesmos. Eu digo-lhes muitas vezes *Ó meninos, vocês nem parecem os mesmos das aulas!* E nas aulas conseguem fazer muito bem, e às vezes até faço, ahm... exercícios muito semelhantes aos que se fazem depois nas aulas, basta mudar as figuras de... usar as mesmas, mas mudar de sítio **[hmm, hmm]** ahm... e eles ficam atrapalhados. **[Atrapalhados]** É. Parece que são coisas que nunca tinham visto nas aulas, mas é mesmo... Eles bloqueiam muito com... com as provas. Deixam de pensar.

LP: Pois. E isso pode ser por eles não estudarem ou pensa que será, por exemplo, ter receio do que é que a professora vai pensar deles? Ahm... Da avaliação que a prof... Avaliação não em termos de, de quantidade... Mesmo pensar *ele não estudou* ou *não sabe*. Se calhar isso tem algo a ver com a ansiedade que os alunos desenvolvem.

PA: Ah! Às vezes o que eu pergunto é *Tu estudaste para a prova?* Eu não lhes digo nada se achei que estudaram ou não, só lhes pergunto e eles fazem a própria auto-avaliação. **[Ok]** E a maior parte deles dizem que não, que não estudaram. **[Pois]** E disse *Pronto, então já sabes o que é que tens de fazer para a próxima, para o próximo teste*. Ahm, eles próprios já têm consciência. Neste caso estou a trabalhar com um 4º grau **[hmm, hmm]** e 7º grau, então eles já têm algum tipo de discernimento sobre aquilo que fazem, ahm... Então, aquilo que eu faço quando eles conseguem realizar bem o, o exercício, eu faço um reforço positivo, e disse-lhe mesmo que fez bem e que se calhar o estudo compensou. Ahm... Ou então, antes de dizer se o estudo compensou, pergunto se estudou. Porque não, também não posso cair no erro de dizer *Ah, tu estudaste!* E depois o aluno **[E o aluno não ter estudado]** não ter estudado, não é? Pode ter corrido bem, ahm, pronto, também convém ir perguntar sempre e depois a partir da resposta do aluno, ahm, dizermos *Ok, então o estudo compensou* ou então *Olha, já estás a conseguir realizar melhor este exercício, pronto, aquilo que foste trabalhando ao longo do período já se está a ver na prova*. Pronto. É preciso também ir moldando a, a resposta consoante aquilo que os alunos nos dizem. Mas no 1º período as coisas correram um bocadito mal, e eles todos tiveram, ahm, todos perceberam que foi falta de estudo e que as provas correram mal por causa disso. **[Pela falta de estudo]** É.

LP: Ok. E, em relação à ansiedade, a professora nota mais ansiedade nas meninas ou nos meninos? Ou é igual?

PA: Mais nas meninas.

LP: Nas meninas.

PA: Sim. Os meninos normalmente são sempre mais relaxados, e se correr bem correu, se não correr bem não correu. Agora as meninas não. Se bem que algumas que... [pausa] Não, mesmo as que são mais descontraídas nas aulas, ahm, e que parece tudo muito fácil, depois chegam à prova e... e tremem um bocadinho.

LP: Tem alguma ideia porque é que isso poderá acontecer?

PA: Ahm, porque eu acho que as meninas têm mais aquela coisa de quererem ser perfecionistas **[hmm, hmm]** do que os rapazes. Os rapazes está sempre tudo bem. Esteja bem ou esteja mal está sempre tudo bem [riso]. Agora as meninas não, parece que se importam mais com essa questão de, de querer fazer tudo bem e das notas... normalmente as raparigas é que gostam de ter melhores notas, não é? Os rapazes... **[Pois]** Há menos rapazes a ligarem mais às notas, não é? Normalmente são as meninas.

LP: As meninas. Ok. Ahm... Considerando que tem alunos com ansiedade à sua frente no momento da performance na avaliação oral, que estratégias é que utiliza para tentar reduzir, ou, utiliza ou não utiliza [riso] **[hmm, hmm]** ahm, estratégias para reduzir essa ansiedade. Considera importante utilizar estratégias?

PA: Sim! Sim, sim, sim! Ahm... Muitas vezes quando vejo que um aluno está realmente muito atrapalhado eu digo para ele parar e para respirar fundo, vai, muitas vezes até peço para ele ir até lá fora e voltar outra vez. Ahm... Às vezes o que eu faço é ir à beira deles e vou apontando as notas, eu até costumo dizer que o meu dedo é mágico, quando ponho lá o dedo eles até parece que conseguem fazer melhor, ahm... **[riso]** se calhar eles acabam por se perder quando... quando estão a olhar, não é? E com tanta ansiedade bloqueiam e deixam de saber onde é que estão e perdem-se. Muitas vezes eu retiro dificuldades. Na prova oral eles têm de fazer os exercícios com marcação de compasso, e para alguns ahm, isso ainda é um fator de ansiedade acrescida porque ainda não estão muito, não dominam muito bem. E então aquilo que eu faço *Pronto, então em vez de marcares o compasso bates a pulsação*. **[Ok]** Parece que não já ajuda mais um bocadinho porque retiro uma

dificuldade. Ou então, por exemplo, numa leitura solfejada, ahm, em vez de partir logo para notas e ritmo, ahm, digo *Ok, solfeja só ritmo*. E ele, e o aluno já começa... Tiro uma dificuldade, não é? Ahm, e depois já se sente mais à vontade, já consegue fazer o ritmo. E depois *Agora pronto, pões lá as notas*. E ahm...

LP: Ok. Vai fazendo por etapas, não é?

PA: Exatamente. Exatamente.

LP: Ok. E isso ajuda o aluno a relaxar...

PA: Sim! Sim.

LP: Ok. Ahm... Tem por hábito dizer aos alunos o que é que lhes está a ser avaliado em terminado exercício? Isto, eu vou-lhe explicar porquê. **[hmm, hmm]** Durante todos os meus anos de formação, incluindo licenciatura, eu fazia as minhas provas orais com uma ideia daquilo que me estava a ser avaliado, e este ano, ahm, que estou na parte de estágio e tive que avaliar, descobri que afinal não era nada daquilo, ahm, que eu tenho que avaliar numa prova oral. Ahm... E pronto, é isso, costuma dizer aos alunos o que é que lhes está a ser avaliado? Por exemplo, musicalidade...

PA: Ah! Eu faço isso durante as aulas.

LP: Durante as aulas deles...

PA: Sim, porque, ahm, quando eu faço um exercício eu peço sempre que o aluno se autoavalie e me diga o porquê, que me justifique essa nota. Ahm... E engraçado que todos os alunos começam a baixar a nota deles porque erraram aquela célula, erraram aquela, aquela... **[Pois]** E eu digo-lhes. Ou seja, dão muito valor ao erro. Ok? E eu digo-lhes *Ó meninos, isso para mim não vale nada. A mim, prefiro que vocês se enganem em dois ou três tempos mas que façam do início até ao fim, sem se atrapalhar, demonstrar segurança, do que estar a fazer tudo certo mas estar sempre e para e faz bem, e para e faz bem, e para e faz bem, isso desvaloriza*. Ou seja, ao longo das aulas eu costumo dizer aquilo que eu prefiro, aquilo que eu avalio. Se bem que eles depois no momento de prova já não se lembram daquilo... **[risos]** Por acaso nas provas eu não, não costumo, não costumo referir aquilo que eu estou a avaliar, porque eu já o faço durante as aulas.

LP: Claro. Ok. E se não fizesse isso durante as aulas, ahm, no momento de avaliação acha que se dissesse, ahm, antes de fazer o exercício *Olha, aqui eu vou-te avaliar por isto*. Acha que isso influenciava na ansiedade do aluno a realizar aquele exercício?

PA: Eu acho que sim. Mas pode influenciar para bem ou para mal. Porque se for um, por exemplo, imagine que um aluno que até é perfecionista a ler, não consegue avançar para o tempo seguinte se não fizer bem aquele tempo, e se eu lhe disser que, ahm... aquilo que eu valorizo é a fluidez, não é? Dele, do início até ao fim, ele não vai conseguir avançar, ahm, por não conseguir fazer aquela figura bem, não é? **[Exato]** E então vai começar a pensar *Ok, eu estou aqui a gaguejar muito, a professora vai-me prejudicar porque não fiz bem como ela pediu*. **[Ok]** Ou seja, se calhar, ahm, o facto de ter pensado que estava a ser avaliado por uma coisa e afinal era outra, ahm... Se calhar também... Pode ajudar... Não sei. Por acaso não faço ideia. [riso] **[riso]** Por acaso eu acho que os alunos... Isso deve vir com as aulas do ensino regular que é...

LP: Com o hábito, não é?

PA: O erro, sim. **[Exato]** É muito importante o erro. Se eu errar a nota baixa muito, e... E nem é isso que eu pessoalmente valorizo na...

LP: Pois, pois. Ok. Ahm... Ok, já estamos mesmo quase a chegar ao fim [risos].

PA: Sim, sim. Esteja à vontade.

LP: Como é que classifica a sua relação com os seus alunos? Insuficiente, suficiente, indiferente, boa ou muito boa?

PA: [riso] Ahm... [pausa] Eu tento ter uma relação muito boa com eles, ahm... E... E quero sempre que eles percebam tudo aquilo que eu lhes estou a explicar, e digo-lhes sempre que se tiverem dúvidas para falar comigo. Não quero que saiam pela porta da sala com dúvidas. Mesmo que eu tenha de repetir cem vezes a mesma coisa, eu repito. E se for preciso repito de forma diferente para que todos percebam aquilo que está a ser dito. **[hmm, hmm]** Ahm, tento ser sempre... Ter sempre uma relação com eles de... ahm... De tentar educa-los, não é? Tentar, ahm... Prepara-los para o mundo, não é? E tentar retirar um bocadinho aquela ideia que os testes é que valem mais que o resto, que o erro é que penaliza muito, ahm, pronto, tento tirar-lhes um bocadinho esse, essas ideias... e tentar por assim um bocadinho mais relaxados e... Ahm, pronto.

LP: Ok. E pensa que a sua postura em relação a eles, essa relação ahm, que tenta que seja muito boa, influencia no desempenho dos alunos na sala de aula?

PA: Ahm, eu acho que sim.

LP: E nas avaliações também?

PA: Sim. Sim, porque eles depois acabam por sentir que podem confiar em mim e podem, ahm... Tirar dúvidas, nem que sejam absurdas, têm essa abertura para falar comigo. Eu digo-lhes *Ó meninos, pode ser qualquer coisa! Imaginem que, que já não se lembram se podem misturar bemóis com sustenidos, opá, qualquer pergunta mais absurda que possa ser, tirem-na que eu estou aqui para ajudar*. E digo isso muitas vezes *Ó meninos, eu estou aqui, sou vossa professora, mas estou aqui primeiro para vos ajudar, não para [riso] vos maltratar!*

LP: Sim, claro!

PA: Não é? Ahm... Por isso... Mas é difícil porque eu estou com eles uma vez por semana apenas. **[Pois]** E eles com outros professores... ahm, estão mais regularmente também. E então, ahm, aquilo que eu acho é que muitas vezes, de uma semana para a outra, eles, ahm... esquecem-se daquilo que foi dito, e isso é natural, não é? Mas com o passar do tempo, ahm... sinto realmente que eles sentem que comigo podem ter abertura para, para falar do que quiserem. Às vezes até trazem problemas que não fazem parte daqui, mas eu também lhes digo que isso é importante, não é? Que é bom também eles conseguirem falar de qualquer coisa. Ainda por cima estou a trabalhar com adolescentes, não é? Numa idade complicada, ahm... **[Pois]** Portanto, também é preciso conseguir gerir, hmm... os alunos que nós temos à frente, não é? **[Claro]** Muitas vezes temos de ser amigos antes de ser professores.

LP: Sim, sim. Ok. [pausa] E acho que está tudo! Muito obrigada!

ENTREVISTA PROFESSOR B

Liliana Pinto: Eu queria começar por saber há quantos anos dá aulas de Formação Musical.

Professor B: Ahm... Eu comecei a trabalhar até antes de acabar a licenciatura, portanto... ahm... olha, não faço ideia. Quê... 30... 15... Talvez 15, mais ou menos. 15, 16...

LP: Ok. E onde é que estudou? Onde é que tirou o curso que lhe deu habilitação para a docência?

PB: Na ESMAE.

LP: Ok. E sabe quando é que acabou o curso? Em que ano?

PB: Tchi... **[riso]** Tu fazes perguntas difíceis. Não faço a mínima. Eu não sou daquelas que decora os anos... não, não faço ideia, mas... [pausa] 21, 21... deixa-me cá pensar. Tem que ser com precisão ou mais ou menos?

LP: Não. Mais ou menos. Mais ou menos.

PB: Bem, se me deres dois segundos eu consigo ir aqui ao meu certificado **[hmm hmm]** de habilitações, que por acaso tenho aqui no computador... e digo-te a data de conclusão. **[ok]** Ora, já está aqui... em 2007.

LP: Ok. É mais para ter, depois, para comparar os planos de estudo e assim... é mais para saber isso.

PB: Olha, se concluí em 2007 e nós estamos em 2021... 2007, eu disse 15 anos... Ahm, 2007, fez 20... faria 10 em 17... 17... é isso mais ou menos. É, mais coisa menos coisa, serão 15 ou 16 anos.

LP: Ok, ok. Obrigada. Ahm... Então, na sua perspetiva, o que é que se pode considerar uma performance em Formação Musical?

PB: Performance em Formação Musical?

LP: Sim.

PB: Tu estás a referir-te ao quê? Ahm...

LP: Eu agora só...

PB: No que diz respeito...

LP: Agora só queria saber qual era a sua opinião. O que é que considera uma performance.

PB: Porque a palavra performance implica algo que envolva... um público, uma execução, um concerto, ou algo...

LP: Hmm, hmm. Ok, pronto. Na minha opinião, não é, para este estudo **[sim]**, eu olho para a performance como a prova oral, que é um momento onde os alunos estão, têm um público, não é, que é o professor, às vezes com júri....

PB: Ah, ok, pronto. Sim. Sim.

LP: Pronto, ou seja, a prova oral como uma performance final. Ahm... **[ok]** E então agora queria perguntar-lhe como é que prepara os alunos para essa performance.

PB: Ora... Ahm... A prova oral para mim, ahm... neste contexto agora... não!, não agora Covid, mas... **[sim]** neste contexto agora, ahm... a formação... a prova oral faz parte de dois dos componentes da minha avaliação periódica, por norma. **[hmm hmm]** E então, sendo que nós temos turmas de... de 29... muitos grandes, não é? Ahm... Portanto, não dá propriamente para tu teres uma... uma prova oral como fazíamos antes! Ahm, uma leitura rítmica, duas solfejadas, mais uma entoação, mais uma improvisação, um questionariozinho, uma leitura à primeira vista, de solfejo... não dá! Ponto final. No máximo, ahm, ocupar duas aulas de 90', consigo fazer quatro exercícios, a correr bem. A correr muito bem. Portanto, em termos de distribuição do período, eu gosto de começar logo o período, logo na primeira... na terceira aula, mais ou menos, terceira ou quarta, com uma prova oral. **[ok]** Ahm... mais dedicada a leituras estudadas, isto para quê? Para que eles comecem já a... a estudar, desde o princípio. **[hmm hmm]** Não é? Porque se não, ahm, se tu tiveres só a prova oral no final do período, acontece que a maioria dos alunos, ahm, vai só começar a estudar na semana da prova oral. **[da prova]** Ok? Entretanto tens os professores de instrumento a bater à porta, que não há isto, e não há aquilo, e não sabem fazer isto, não sabem fazer aquilo... Então, sendo que não posso fazer muito mais que três ou quatro exercícios, e depende do tamanho deles, **[hmm hmm]** não é? **[hmm hmm]** Ahm... começo, faça a primeira prova oral mais dedicada às leituras estudadas e a segunda prova oral, do final do período, então mais, ahm... mais pensada para as leituras à primeira vista. Ou seja, meio/meio. Seleciono uma ou duas leituras estudadas e depois as outras, as restantes, leituras à primeira vista. Ahm... Isso, na avaliação, exatamente na performance como tu lhe chamas **[hmm hmm]**, em relação de prova oral.

LP: Ok. Ok. E o momento da prova oral, é um momento que valoriza muito ou valoriza *desvalorizando*? Não sei se percebeu o meu ponto de vista.

PB: Ahm... percebi! Bem, eu há bocadinho não respondi à tua pergunta, estava aqui a pensar... ahm, não te disse depois como é que os preparo, só te disse como é que organizo. Então, expliquei-te como é que faço a distribuição. **[sim, sim]** Normalmente, ahm, como é que faço a preparação? Ora, ahm... Até aqui, e eu tenho estado a pensar se esta será a melhor hipótese, porque acho que nós temos de estar sempre aqui a reinventar a nossa forma de, de trabalhar. Até aqui, eu tenho feito da seguinte forma, ahm, forneço as leituras logo, se for no primeiro período, logo no primeiro dia de aulas, se for no segundo, forneço no final do primeiro período. Ahm... e depois faço faseado. Para a primeira semana, para a semana seguinte... quero, por exemplo, leitura... só parte rítmica. **[ok]** Rítmica com, com marcação de compasso, depois rítmico com notas para a semana seguinte, se for muito longa, divido por fases porque é impossível, nem todos vão conseguir fazê-lo. Os que eu sei que conseguem, deixo liberdade para estudarem como acharem melhor, os que... mas a maioria da turma, normalmente tem qAhmue seguir estas etapas que eu indico. Normalmente, primeiro o ritmo, porque se o ritmo não estiver... *pfff*... não interessa que as notas estejam porque não vale nada. **[hmm hmm]** Primeiro o ritmo, depois ritmo com compasso, depois ritmo, compasso e notas. Ahm, pode ser numa semana uma linha, um sistema, na semana seguinte dois sistemas... O que eu prefiro é que façam por exemplo, se é um aluno em que eu tenho que dividir por sistemas, ahm, prefiro que faça um sistema de todas, das que eu marquei, **[ok]** em vez de só uma. Depois dois sistemas de todas, porque se não, o que ele vai fazer é concentrar-se só na que acha mais fácil, ou na que é só na clave de sol, ou... qualquer coisa que ele considere que é-lhe mais fácil para ele, e vai deixando as mais perigosas para o final. Assim, ahm... acaba por estudar todas de uma forma mais faseada, mas acaba mais facilmente por chegar ao fim. **[hmm hmm]** Ahm... Não sei, pronto, tenho estado a pensar se será a melhor solução, se será mesmo... Tenho colegas, e pode ser uma hipótese, por exemplo marcar todas as semanas uma leitura solfejada e leitura rítmica todas as semanas, todas as semanas é uma diferente. **[hmm hmm]** Não sei, eu tenho feito desta forma. E todas as que começamos a estudar são para apresentar na prova oral no final. Portanto, a prova oral no final tem uma classificação

de, acho que o total das avaliações sumativas são de 40% na, no valor total, a dividir por três, portanto, ele terá um peso de 13% da nota. Portanto, aqui, o mais importante ao fim e ao cabo é todo o processo **[hmm hmm]** até chegarmos, até cumprirmos as etapas todas para chegar à prova oral. Obviamente, a prova oral tens que avaliar a capacidade de ele ultrapassar o... o nervosismo, ultrapassar... porque eu não consigo neste momento fazer provas orais à porta fechada. Ou seja, entra um, entra outro... ahm... tínhamos alguns problemas de comportamento, até porque, por exemplo, quando eu estou na, nas escolas de acolhimento, EB2/3 e secundária não posso ter os alunos cá fora no corredor à porta para entrarem à vez, não é? **[pois]** Portanto, eles têm que estar todos dentro da sala, ahm... portanto, acabam por ficar muito mais expostos, exatamente ao público, não é? **[pois]** Acabam por ficar bastante mais expostos. Portanto, é de facto, tenho que ter em conta a... uns estão mais nervosos, os outros estão menos e etc., mas todo o processo que já passamos até ali, eu conheço-os, não é? Portanto, acaba por ser uma nota um pouco mais tendenciosa porque eu sei exatamente aquilo que vou esperar. **[hmm hmm]**

LP: Ok. Então o momento específico da prova oral, é um momento que valoriza muito ou valoriza *desvalorizando*?

PB: Valorizo desvalorizando. Eu valorizo desvalorizando. Obviamente. Se fosse... Eu acho que nós não conseguimos, pelo menos eu não consigo, sendo alunos que eu tenho desde o princípio no ano não consigo desligar daquilo que eu sei que ele é capaz de fazer. O que eu vi, o processo que eu vi fazer até chegar àquele ponto. Não sei.

LP: Exato. E transmite o seu ponto de vista aos seus alunos?

PB: Sim. Sim. Normalmente, ahm... costumo fazer sempre uma reflexão depois de cada prova, sobre aquilo que eu me consigo lembrar que achei que esteve melhor, que esteve, que podia ter feito de uma maneira ou de outra, ahm... para aperfeiçoar isto ou aquilo. Normalmente sim.

LP: Ok. E acha que esse, ahm, ao transmitir o seu ponto de vista aos alunos, acho que isso depois influencia no desempenho deles? Ahm, durante a prova?

PB: Ahm... Durante? Sim, na seguinte **[sim, sim]** porque naquele momento ele terá um feedback no final da prova, não é? **[sim]** Ahm... Não sei. É assim, acho que sim, realmente, na realidade é capaz de interferir porque... ora, eu tento sempre dar um feedback... de

uma forma positiva, apesar de às vezes a prova ser negativa... **[sim]** mas faço ressaltar as coisas que saíram bem ali. E tentar que ele perceba que, ahm, se tem realmente dificuldades e tem que trabalhar para as ultrapassar, poderá fazer-se valer dos seus pontos fortes **[hmm hmm]** para ahm... no momento de prova, fazer valorizar, fazer com que a cotação seja melhor porque está aqui a valorizar algo que ele, que ele é melhor. No contexto de estudo sim, ele tem que trabalhar todos, ahm, os conteúdos com as estratégias. Mas num momento de prova, ahm, fazer... sei lá, os pontos fortes dele, ahm, valorizá-los. Não sei se me estou a fazer entender. **[sim, sim, sim]** Ahm... Sim, alguns são capazes de... Mas exige alguma maturidade. **[pois]** Ouvirem críticas, e depois conseguirem atuar de acordo com aquilo que foi referido, exige alguma maturidade. Portanto, nem todos conseguem fazer isso.

LP: Ok. Ahm, e em relação à prova, a professora já disse mais ou menos, mas em relação à prova, como é que a realiza habitualmente? Todos na sala ou individualmente? Com folha de este ou através das folhas, ahm, dos manuais? Ahm... Exercícios à primeira vista ou alguns estudados? Dar tempo para estudar ou não dar? Por aí...

PB: Olha, ahm... É assim, já te fui dizendo mais ou menos como é que eu faço, **[sim]** mas por norma ahm... estão todos dentro da sala **[hmm hmm]**, não tenho tempo para fazer um sorteio individual, portanto, isso não faço porque gasta-se muito tempo, ahm... a sortear individualmente, **[claro, sim]** mas, ahm, sorteio normalmente o exercício para a turma toda, o exercício da clave de sol, da clave de fá, e será essa que toda a turma vai fazer. **[ok]** Portanto, obviamente, ahm... há alunos que vão ser aqui favorecidos, não é? Porque vão ficar mais para o fim... Eu vou tentando, vou gerindo a prova de outra maneira, vou tentando, ahm, que a ordem seja diferente sempre. Sei lá, do princípio para o fim, do fim para o princípio, do meio para trás... **[ok]** de maneira que não sejam sempre os mesmos prejudicados. No entanto, tenho algo, ahm, tento fazer o quê: há sempre três ou quatro muito bons que gostam de ser os primeiros **[risos]**, e eu deixo que eles sejam os primeiros. Para quê? Para aqueles que têm algumas dúvidas poderem reformular a forma de executar. **[hmm hmm]** Pronto. A leitura à primeira vista vou, vou, ahm... depende, depois depende muito da turma, posso selecionar duas ou três do próprio livro e distribuir, sei lá, os números ímpares fazem a não sei das quantas e os pares fazem a não sei quê.

Depende da turma. Ahm.... Depende da turma. As leituras estudadas, também dependendo da turma, poderão ter que fazer pelo meu próprio livro, porque algumas têm anotações **[sim, sim]** ahm... proibidas, mas, pronto, depende um bocadinho da turma e dos alunos em questão, não é? Mas... as leituras à primeira vista normalmente é tirada de um livro ou outro que eles já tenham, ou então projeto no quadro com o projetor, ahm... Mas também, sim, nunca será propriamente uma leitura à primeira vista como... pronto, nunca consigo dar-lhes dois minutos para estudar porque eles já estão a ver a prova, a ver a leitura desde o princípio da aula, da... pronto, desde o princípio do tempo em que deixei estudar. **[pois, pois]** Ou... Também às vezes, sei lá, vou fazendo, vou rodando, imprimo seis ou sete leituras à primeira vista iguais, seis ou sete páginas, mas... e à medida que eles vão terminando vão passando as leituras uns aos outros. **[hmm hmm]** E assim... ahm, vão tendo mais ou menos o mesmo tempo de contacto com a leitura. **[exato]** Pronto, não deixa de já ter ouvido antes... métrica, velocidade... Há sempre alguns que ficam favorecidos.

LP: Ok. Ahm... Os seus alunos evidenciam ansiedade durante a prova oral?

PB: Sim, vários.

LP: Sim? **[sim]** Ahm... E verifica mais nas meninas ou nos meninos?

PB: [pausa] Olha, há de tudo. Não sei. Não sei. Mas mais as meninas, se calhar. Sim, mais acentuada se calhar nas meninas, sim.

LP: Ok. Ahm, e esses alunos que, que têm ansiedade durante as provas, costumam ser ansiosos no dia-a-dia, na sala de aula? Sem ser na prova. Ou é só...

PB: Sim, alguns deles costumam. Sim, sempre que são intervencionados ou chamados a falar ou qualquer coisa assim que eu os evidencie perante a turma, **[hmm hmm]** ahm... sim. Nota-se sempre ali algo, ahm... de ansiedade, stress e etc. Uma estratégia que eu costumo fazer, ahm... pronto, que não pode ser prática comum, prática corrente sempre para esse aluno, mas às vezes dá-lhe ali algum reforço, é durante alguns tempos fazer a prova só comigo. **[ah, ok]** Ok? Ou por exemplo, sei lá, tento que ele faça um ou dois exercícios com os colegas no dia da prova, aquele que ele sentir mais confortável, e depois os outros vem um dia comigo à parte, antes ou depois do intervalo, vem ter comigo e termina. Ahm... Pronto. **[ok, ok]** É um bocadinho mais pessoal. Depende do aluno em

questão, mas deixo-os ter este tipo de atitude. Agora... sim, isto é uma estratégia, ahm... ahm, muito específica e particular para um período de tempo. **[claro]** Não é? Eles depois têm de ir, ahm... habituando-se.

LP: Claro, portanto, a professor faz uma exposição gradual? É isso, não é?

PB: Sim, sim.

LP: Ok, ok. Ahm... Do seu ponto de vista, como é que a ansiedade dos alunos, ahm, influencia na prova?

PB: Pois. Influencia bastante. É isso que te estava a dizer. **[sim]** Cada prova tem de ser avaliada como uma prova e, ok, mas, mas... não deixo de ter que pensar no percurso que o aluno fez durante o período porque eu já o vi fazer se calhar melhor, ou até pior, não sei, em alguns acontece. Mas melhor do que aquele momento em que ele sabe que está a ser avaliado. **[claro]** Ok? Eu se tiver com um júri de fora, obviamente que o júri não conhece o passado e background do que está a acontecer, mas eu pessoalmente não, tenho alguma dificuldade em desligar-me disso.

LP: Hmm hmm, ok. Mas o que é que acontece aos seus alunos? Eles choram? Ahm... Dizem que não conseguem fazer? Ahm... Trocam as notas?

PB: Olha, sim, sim, sim, há de tudo. Os que ficam em stress, em pânico total, outros que não conseguem fazer, mas eu, pronto, a primeira vez... eles normalmente estão comigo muitos anos, não é, como tu sabes, **[sim, sim]** ahm... a primeira vez que eu estou com eles em avaliação vamos começando a perceber, ahm, qual é o perfil deles, não é? **[claro]** E muitas vezes, sei lá, eles nem sabem, mas eu já estou a olhar para eles e já estou a ver o pânico na cara deles. **[riso]** E vou deixando para o final... e vou dizendo *não, não, tu não, espera aí, é melhor*... e vou deixando para o final e depois digo *ah pronto, então agora, ah, não tenho tempo para ouvir toda a gente, então tu não te importas de ficar para o fim?* Às vezes, ahm, acaba por ser quase um favor que ele me está a fazer em ficar um bocadinho para o fim comigo para acaba. **[hmm hmm]** Pronto. Dependendo do caso ou do aluno, ahm, tento sempre não o expor àfrente dos colegas. **[sim]** Se eu vejo que depois é algo sempre incidente, 4º grau... 5º grau e ainda estamos nisto, às vezes eu digo assim *olha, sai, vai apanhar um bocadinho de ar, quando estiveres bem voltas e depois vemos*. Pronto. Numa primeira fase tenho que lhes dar um bocadinho de tempo para perceberem a

dinâmica do, da avaliação, mas sim, quando não os conheço bem, normalmente, vou tentando que eles não percebam que eu estou a favorecer essa questão da ansiedade, ahm, pronto, que estou a deixá-los para o fim para lhes fazer um favor. **[hmm hmm]** E é ao contrário, não é? **[hmm hmm, sim, sim]** *Ah, não tive tempo, se não te importas vens aqui ter comigo no intervalo?* Ou qualquer coisa, para ver se, se eles conseguem controlar. Se é por estarem em frente aos colegas, muitas vezes são os colegas que são ali o ponto inibidor, ou se é por mim. **[ok]** Pronto. Vamos tentando gradualmente resolver este problema. **[hmm hmm]** Alguns não, alguns não... [riso] Alguns chegam ao final do ano e ainda estamos nisto, mas normalmente sim, normalmente é muito raro chegarmos ao 9º e estarmos com estes ataques de pânico.

LP: Ok. Boa. A professora tem por hábito dizer aos alunos o que é que lhes está a ser avaliado em casa exercício?

PB: Não.

LP: Porquê?

PB: Ahm, tenho alunos que me perguntam, ahm... *então*... Ahm, tenho alunos... Isto acontece mais aos alunos muito bons. **[hmm hmm]** Ahm, *então porque é que eu tive aqui 98, não tive 100?* Ou qualquer coisa. Ou *porque é que ele teve 100 e eu não tive?* Isto eu gosto de lhes explicar, ok? Gosto de lhes explicar. **[claro, sim]** O que faz acontecer a nota máxima é o respeito total com as indicações que estão na própria partitura. **[hmm hmm]** Ahm, se eu tenho uma partitura que diz moderato e eu faço à velocidade da luz, não é porque fiz muito rápido que vou tirar a nota máxima! **[ok]** Ok? Eu tenho que respeitar as indicações que lá estão. Ahm... tenho dois alunos, um faz muito bem, mas ahm, pronto, não respeitou exatamente o andamento, fez rápido demais, fez lento demais... qualquer coisa que o faça ali salientar, ahm, pronto, e eles consideram que fizeram muito bem e não percebem exatamente onde é que falharam. Faço questão de lhes explicar porquê. Mas, ahm... De uma forma muito específica não. Explico-lhes que vou avaliar o quê, ahm, se for uma entoação vou avaliar questões de afinação, não vou avaliar propriamente se eles têm uma voz bonita para serem cantores ou não. Explico-lhes o que é que vou avaliar, de uma forma geral. **[ok]** Mas... penso que eles, ahm... Se for nos graus muito baixos, não têm propriamente maturidade para perceber o que é que eu estou a pedir. À medida que

vamos avançando, eles próprios vão perguntando. **[ok]** No princípio da avaliação não vou fazer, não digo vou avaliar isto, aquilo ou aquele outro. Não. Digo-lhes aquilo que eu considero mais importante fazer: respeitar indicações, fazer o que lá está, ahm, os sinais que estão, ahm, indicados... e pronto.

LP: Ok. Então a professora ainda dá algumas dicas de avaliação!

PB: Eu acho que... Pronto, eles vão percebendo, durante as aulas vou dizendo o que é que espero **[hmm hmm, em cada]** que vá acontecendo.

LP: Exato. Mas se a professora dissesse o que é que está a avaliar em determinado exercício, acha que isso iria influenciar, ou para o bem ou para o mal, acha que isso iria influenciar na ansiedade do aluno? Se ele estivesse a fazer aquele exercício a pensar *ok, eu aqui estou a ser avaliado por isto, por isto e por isto*.

PB: Acho que sim. Acho que em alguns sim, acho que iam ficar mais stressados.

LP: Ainda mais stressados. Ok. Eu digo-lhe isso porque agora que estou a fazer o estágio, não é, eu só percebi agora o que é que se avalia em determinados exercícios, que na fase de aluno até acabar o ensino superior nunca tinha percebido. Eu pensei que era avaliada por algumas coisas, e afinal era por outras. E se calhar se eu soubesse o que é que estava a ser avaliado naqueles exercícios...

PB: Olha, pronto, é como te digo, cada caso é um caso, realmente. Depois, também, depende dos professores. **[claro, sim]** Não é? Ahm, quando faço júris com outros professores, ahm, percebo que sim, que há critérios de avaliação, ahm, distintos. Tem é de ficar claro desde o princípio do jogo o que é que está em causa. **[hmm hmm]** Não é? É como os concursos de instrumento, mais ou menos, não é? **[claro, sim]** Basicamente tem de estar bem claro e bem definido o que é que está em jogo. **[hmm hmm]** Mas... Pronto. Mas sim, é muito difícil... Eu pessoalmente, quando estou a avaliar uma prova oral... tenho mesmo muita dificuldade porque o que eu gostava era de pôr a gravar, e depois puxar para trás, depois andar para a frente... porque depois eu penso assim, já não sei, já não me lembro. **[pois]** Não é? É mesmo muito difícil. Então eu penso assim. Penso, depois de o aluno terminar, ahm, há duas formas de avaliar para mim. **[hmm hmm]** Se o aluno faz a prova do princípio ao fim, então eu tenho, eu consigo olhar para trás e ver se ele fez os exercícios seguidos; consigo olhar para trás e pensar *não, esta é uma prova para os oitentas,*

ou noventas, ou sessentas, não sei, é para nível três, é para nível 4. Porque quando não estamos a avaliar item por item a cotação nem sempre é correta! **[hmm hmm]** Porque eu agora tenho outa, outra forma de avaliar em termos de cotação. Eu faço todos os exercícios a valer de 0 a 100. Depois faço média. **[ok, ok]** Porque assim eu consigo ter uma noção mais clara de que, *ora bem, pronto nesta leitura foi, é dentro de um nível quatro*. Para ser de um nível quatro, o que é que ele falhou, ahm, mais... Consigo perceber melhor do que se der 20 pontos para aqui, 20 pontos para ali, 15 pontos para esta, ahm, 10 para aquela. Tenho mais dificuldade se for dessa forma. **[hmm hmm]** Não sei. E depois às vezes acontece-me chegar ao total, fazer a soma, e dar-me muito mais do que aquilo que eu esperava, muito menos que aquilo que eu esperava. Não sei se percebes... **[sim, sim, sim]** a questão. Pronto. Mas...

LP: É uma boa estratégia! Ahm, olhe, e já estamos mesmo a acabar, já só faltam duas perguntas. **[sim]** Como é que classificaria a sua relação com os seus alunos: insuficiente, suficiente, indiferente, boa ou muito boa?

PB: Olha, há de tudo, como deves calcular, não é? **[risos]** Ahm, normalmente acho que tenho uma boa relação com os meus alunos. Ahm... pronto. Haverá aqueles com quem eu tenho mais afinidade, mais pontos de contacto, aqueles que tenho menos, ahm... No geral, eu tento sempre transmitir-lhes que aquilo que se passa na aula, ou se estou meia zangada, se fiquei meio zangada com ele, se dei um elogio ou qualquer coisa, passou-se numa aula, no corredor somos pessoas completamente diferentes, está tudo normalíssimo **[hmm hmm]** e as coisas voltam todas ao normal. Ahm... Também tento, se dei um raspanete numa aula, na aula seguinte tentar dar um elogio, ou seja, deixar as coisas equilibradas. **[hmm hmm, ok]** Agora, obviamente há, há alunos com quem não tenho tanto afinidade, ahm... pronto, menos empatia, não sei. Isso também acontece com o instrumento, não é? **[sim]** A relação. Mas acho que no geral a minha, tenho por norma boa relação com os alunos. Pelo menos quero acreditar que sim! [risos]

LP: Eu acho que sim! [risos] E essa relação que tem com os alunos, pode influenciar a performance dos alunos durante a prova oral?

PB: Obviamente. Eu acho que sem dúvida. Ahm... Porque, primeiro eles podem sentir-se mais confortáveis ou não, contigo, enquanto tu estás a avaliar. Ahm, podem sentir-se

menos inibidos, podem... ahm... pronto, não sei. Eu tento ser o mais justa possível. Explico-lhes mesmo muitas vezes que no final, com uma nota periódica, etc., que nem sempre consigo. E quanto estou a tentar distribuir notas não é fácil, não é fácil ser justo, porque às vezes temos aquela questão de *ah, mas esta nota, esta média é igual, mas se eu subir a este tenho que subir àquele*. E as coisas nem sempre são assim tão lineares. Não sei. Tento ser o mais justa possível. Digo-lhes sempre que se acharam que tiveram menos do que aquilo que esperavam, ou mais do que aquilo que esperavam, podem vir ter comigo e eu posso, ahm, explicar onde é que me baseei para terem, para a nota que tiverem. Ahm... Não sei, tento manter aqui alguma abertura. **[hmm hmm]** Não gosto, bem, não gosto que venham pôr em causa. Pôr em causa é uma coisa diferente. **[sim, sim]** Pronto. Se vêm pedir para eu explicar de uma forma construtiva para que depois tu possas perceber exatamente onde é que podes, ahm, valorizar os teus atributos, as tuas, as tuas... os teus pontos fortes, ok, perfeitamente, não, acho que sim. E, mas sim, a minha relação com os meus alunos, mesmo, eu falo no instrumento porque às vezes é mais fácil, porque a nossa relação com o professor de instrumento ou funciona ou não funciona; e se não funciona corre mesmo muito mal! **[sim, sim]** Em turma, isto ainda se disfarça, ainda se dilui um pouco, não é? **[hmm hmm]** Ahm... Mas no instrumento é mesmo um impacto muito sério. Lembro-me de quando estava a fazer provas de instrumento, um ano que tive um outro professor, e eu mal me sentava e olhava para a cara dele e via logo que estava a fazer asneira. **[pois, pois]** Pronto, sim, influencia imenso e claro que olhando, cada vez mais notas erradas dás! [riso] Não é? Depois olha-se, depois já vai na cabeça... [riso] mais problemas, mais vale encostar logo! Ahm, pronto, sim. Respondendo à tua pergunta: sim, influencia bastante.

LP: Pronto professora, já está, já chegamos ao final. Obrigada!

PB: Pronto, espero poder ter ajudado.

ENTREVISTA PROFESSOR C

Liliana Pinto: Pronto, o tema é a Ansiedade na Performance na Formação Musical **[hmm hmm]** e eu queria começar por perguntar há quantos anos dá aulas de Formação Musical.

Professor C: Ora, há quantos anos é que eu dou aulas de Formação Musical... Estamos em 2020... 9 ano.

LP: Ok. E onde é que concluiu os estudos que lhe deram habilitação para a docência?

PC: Para a Formação Musical? Ahm... No Instituto Piaget, ahm... no ISEIT[56] de Viseu.

LP: Ok. E começou logo a dar aulas, assim que acabou?

PC: Ahm... Já dava, já dava [risos]. Já dava na iniciação, porque era naquela altura em que não se sabia muito bem se a iniciação fazia parte do M32 ou não. É no 32? Não. M24. O M24 é que é da Form... Não, é o 28... É o grupo de Formação Musical, sim.

LP: Ok. Ahm, então, na sua perspetiva o que é que se pode considerar uma performance em Formação Musical?

PC: O que é que se pode considerar... Portanto, uma performance no fundo é aplicar conteúdos, ahm, em que os alunos possam ter um ato performativo, ou seja, o canto, o... o uso dos instrumentos, o instrumental orff, ahm... a percussão, ou seja, qualquer, ahm... tudo aquilo que, que nós até podemos apresentar aos outros, não é? Mas não numa perspetiva só de leitura, de... aquela, aquela forma, ahm, dura, um bocado antigo, não é? De bater ritmos e fazer solfejos sem pensar muito bem, ahm, na parte artística. Portanto, é um bocado isso, não é?

LP: Sim, ok.

PC: E é como se faz na parte do instrumento, não é? No instrumento pensa-se na parte artística! Na formação musical há muito aquela ideia de leitura e pronto... e onde é que está a frase, onde é que está a respiração, onde é que está as dinâmicas, onde é que está... Não é? Não se pensa nisso. **[hmm hmm]** Um bocado isso.

56 Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares.

LP: Sim. Ok. E olhando agora para a prova oral como sendo a performance final, como se fosse a audição do instrumento, ahm, de que maneira é que prepara os seus alunos para essa performance?

PC: Prova oral… [suspiro] Bom, eu vou ser sincera, eu acho que ainda se continua, a prova oral, a parte oral da, da... da avaliação, eu acho que ainda continua a não ser uma performance. Continua a não ser. Porque... Ahm, nós na formação musical acabamos por nos deparar muito com a dificuldade que os alunos têm em juntar o ritmo com as notas, ahm... portanto, eu acabo, acaba por deixar-se um bocadinho para trás a parte performativa, porque... não há tempo, é um bocadinho isso. Portanto, a prova oral nesse sentido não é, não é performativa. Eu acho que nas aulas é que é diferente, tanto que nós aqui no Conservatório, em departamento, ahm... decidimos que... as aulas de 45 minutos da formação musical seriam apenas para preparar a performance, ou seja, pegaríamos numa peça, naquilo que nós quiséssemos, e era só nesse momento em que trabalhávamos, ahm, mais artísticamente, sem pensar muito só na parte da leitura... Portanto, a prova oral não entra muito nesse...

LP: Ok. Ahm… Eu digo isso porque quando... Relacionando a ansiedade na prova oral, não é? Ahm, eu senti muito, muito afetada pela ansiedade durante as provas orais.

PC: Da Formação Musical?

LP: Da Formação Musical. Ahm, isto até acabar a licenciatura e se calhar agora também. **[pois]** Ahm... E no fundo era perceber como é que prepara os alunos para estarem nessa prova oral, ahm... sem que a ansiedade influenciasse muito nessa performance, na... mais no sentido de realizar os exercícios.

PC: Ah! Mais no sentido da realização dos exercícios. **[Sim]** Ahm... [suspiro] Neste sentido já é um bocadinho diferente, não é? Daquilo que eu estava a pensar. Ahm... Na parte da ansiedade também pode ser trabalhada de outra forma: podemos deixar o aluno mais à vontade, não é? Dar-lhe um bocadinho de tempo... Porque muitas vezes eles sabem as coisas e nós conhecemos os alunos e sabemos perfeitamente aquilo que eles sabem fazer, não é? Aquilo que estudaram. Muitas vezes também passa por no início da prova descontrair um bocadinho. É um bocadinho por aí. Não tanto no sentido de performance **[hmm hmm]**, ahm... Não é tanto por aí.

LP: Ok. E a prova oral, é um momento que valoriza muito? Diz aos alunos que valoriza muito esse momento da prova oral? Ou valoriza, mas tenta desvalorizar em frente aos alunos? Dizer isso mesmo, ahm, *eu sei que vocês sabem, a prova oral é um momento, mas o que interessa é isto* ou valoriza muito e diz aos alunos que valoriza?

PC: Ahm... Há uma eles sabem o [pausa], o valor que tem, não é? **[claro]** Ahm... Mas não, eu tento... tento... desva...

LP: Desvalorizar, valorizando.

PC: Desvalorizar, valorizando. Ou seja, *é assim, vocês é mais um momento em que vão mostrar aquilo que sabem, não é este* [ênfase] *momento que define uma nota final*. Não é? Portanto, é fazer um bocadinho mais do mesmo que aquilo que já se faz nas aulas. Ahm... A prova já é enviada para casa, não é? Os alunos sabem aquilo que vai sair. **[ok]** As coisas que saem são dadas nas aulas, os exercícios nunca são muito diferentes daquilo que se faz nas aulas, nem podem ser, principalmente quando, quanto mais os alunos forem novos, ahm... pior, não é? Não podemos agora de repente aparecer com tudo à primeira vista! *Ah pois mas eles sabem isto, eles conhecem isto*. Eles conhecem, mas eles sozinhos a estudar, ahm, é diferente, não é? Eles sozinhos muitas vezes nem estão a estudar direito, nem estão... Não é? Porque eles ainda não têm muita autonomia. Eu acho que os alunos... o que falta muitas vezes é eles terem autonomia para... o conhecimento está lá, mas sozinhos eles ainda não conseguem é às vezes, ahm, descodificar o puzzle, é um bocadinho assim. **[hmm hmm]** E nós temos que fazer, preparar os exercícios, ahm... [pausa] muito parecidos, nas aulas, àquilo que vamos fazer nas provas, não é? Principalmente quando são à primeira vista. **[sim]** Mas é um bocadinho a forma como se prepara. Porque se eles forem bem preparados, eles não ficam assim tão nervosos! Eu acho que... o que acontece muitas vezes, talvez, não sei colegas ou noutras escolas, fazem coisas muito diferentes do que eles estão habituados, e depois isso... causa tensão, claro, eles olham *mas o que é isto? Por onde é que eu vou começar? Mas eu nunca olhei para isto, eu nunca vi isto!* É um bocado, é um bocadinho isso...

LP: Ok. E voltando um bocadinho atrás, a forma de desvalorizar a avaliação... Valorizando na mesma, mas essa forma de desvalorizar, pensa que isso tem um impacto na ansiedade dos alunos? Eles...

PC: Tem! Sem dúvida.

LP: Porque?

PC: Ahm... Eu acho, eu acho que sim. Também é assim, cada aluno, ahm... eles não são todos iguais, não é?

LP: Claro, sim!

PC: E há alunos que, pronto, até facilmente lidam com, com a ansiedade e... e pronto. Agora, depende um bocadinho do aluno. Não é? Mas já, já não me estou a lembrar da pergunta, que agora estou aqui a divagar...

LP: Era se o facto de, o facto de desvalorizar, mas valorizando, mas mostrando que é mais uma situação, pensa que isso influencia depois durante a perf, a avaliação?

PC: Sim, eles ficam mais calmos. Ficam mais calmos, ficam mais descontraídos. Às vezes até se diz umas piadas para eles começarem a rir, não é? Esquecendo... **[risos]** Não é? Porque a ansiedade, ahm, vem de onde? De pensamentos, não é? **[sim]** Portanto, eles se entram numa prova ansiosos, isso é o que? O resultado de vários pensamentos. É *eu estou nervoso... o que é que vai sair, o que é que vai acontecer*... Não é? Portanto, o cérebro está sempre, ahm, focado numa série de coisas negativas. **[sim]** Por isso é que há ansiedade.

LP: Ansiedade, sim.

PC: Porque se não houver pensamentos negativos, não há ansiedade. **[sim]** Não é? **[sim]** Ou há, claro que há! Porque a ansiedade é uma... é bom no corpo humano, não é? **[sim]** É bom no sentido de prepara-nos para...

LP: Para as situações...

PC: Para situações de... de stress. O nosso corpo tem de estra preparado para fugir. É um bocadinho como, como... como nos animais, não é? **[hmm hmm]** Nós temos de estar atentos porque se aparece um, alguém que nos vai caçar nós temos de estar preparados para, para fugir. **[sim]** Pronto, é um fenómeno natural, não é?

LP: Natural, sim.

PC: Claro que ansiedade há sempre, e tem que haver, porque se não houver, o cérebro também está, não é? Está desligado, está descontraído, e não pode ser. **[hmm hmm]** Ahm... Mas se nós começarmos a... a dizer uma série de coisas ao aluno boas, positivas, *tu sabes, tu és bom, tu sabes muito bem que sabes, olha na aula lembras-te de ter feito aquilo?* É assim,

isso à partida desencadeia bons pensamentos, não é? O aluno vai ficar mais positivo. Ao pensar coisas mais positivas o corpo também começa... **[hmm hmm]** a respirar melhor, aquelas situações **[exato]** todas que... não é? **[hmm hmm]** Agora se ainda causamos mais tensão, claro que...

LP: Claro, ok. Ahm, e em relação à prova oral, como é a que a realiza habitualmente? É todos os alunos na sala **[não]**, individualmente...

PC: É assim, na iniciação **[hmm hmm]** são todos os alunos dentro da sala. Ahm... [pausa] Para mim não é o ideal. Por um lado é, por outro lado não. É assim, por um lado é bom porque quando eles estão todos presentes eles ouvem-se uns aos outros. **[hmm hmm]** Eu agora já não dou aulas na iniciação, mas o que é que eu fazia, ahm... Começava por aqueles que sabiam bem os exercícios **[ok]**, aqueles que eu já sabia, porque? Porque os outros iam ouvir, iam estar atentos, e mesmo aqueles que, pronto, que não conseguem tanto, ahm, quando chegasse a vez deles eu sabia que aquilo ia sair direito. Isso por um lado é bom porque ajuda, não é? Por outro lado, às vezes, deixa, nós deixamos de ter a capacidade de avaliar a capacidade do aluno fazer, ahm, lá está, ter a autonomia de fazer sozinho. **[hmm hmm]** De... *eu fiz isto, aquilo que eu estudei em casa, mas não aquilo que eu acabei de ouvir*.

LP: Exato, sim.

PC: Por outro lado, na iniciação... os miúdos são muito novinhos, e é assim, eles fazem tudo por imitação. **[hmm hmm]** Mesmo no instrumento. Nós sabemos muito bem. Ahm... Eles muitas vezes, eles não olham... muito para as notas, nem para o ritmo, nem coisa nenhuma! Eles imitam. Não é? E isso não é propriamente mau. Eu não acho. Eu sei que há muitos colegas que acham *Ah não, eles têm que saber ler, têm que saber fazer*. Eles sabem! Eles muitas vezes só não sabem é ligar tudo. Não é? Portanto, lá está, depende... varia um bocadinho de idade para idade. **[hmm hmm]** Ahm...

LP: E na Formação Musical, em específico?

PC: Ah, isso que eu ia dizer. Porque é que na iniciação, ahm, nós eramos obrigados a fazer dessa forma: há uma porque as aulas são de 45 minutos, **[exato]** formação musical, ahm... normalmente somos muitos, não é? Mesmo por, por... por menos quantidade que haja, não é? 45 minutos passa muito rápido e se deixarmos os alunos fora da sala, outros dentro

da sala, em 45 minutos não conseguíamos fazer. E também seria injusto uns fazerem na semana anterior e outros fazerem na semana seguinte **[sim]** porque há aquela... porque eles têm coisas da escola, não é? Há uma série de fatores que... pronto, que não seriam os ideais. Ahm... A partir do 5º ano realmente é diferente porque eles têm, há uma, têm o articulado, não é? Começa a partir do 5º ano, que têm 90 minutos mais 45" de Formação Musical, ahm, ou têm as manhãs todas livres, ou as tardes todas livres e há sempre aquela possibilidade de eles virem cá à escola e podem fazer, eles normalmente peço três a três. **[ok]** Até porque há sempre aquela questão do tempo. Seria ideal eles estarem sozinhos? Por um lado sim, por outro não, é a mesma coisa. Alguns até iam fazer asneira, mas como viram o colega, já não vão fazer. Isso também é bom! Não é? Porque, porque é que haveríamos de deixar o aluno errar? **[hmm hmm]** É um bocadinho isso. É um bocadinho pesar...

LP: Ok, ok. E para além disso, a professora costuma utilizar uma folha de teste de prova oral ou o manual utilizado para as provas orais? O manual ou o livro de leituras...

PC: É assim, nós utilizamos o manual para... adotamos o manual **[hmm hmm]** ahm... nada nos impede de trabalharmos coisas extra **[claro, sim]**, mas o manual tem que existir. Tem que existir porque sempre surgiram vários problemas, ahm... [suspiro] Os alunos não passam bem as coisas do quadro, ahm... outras questões, ahm, era muitas vezes os pais quererem ajudar e até quererem arranjar umas explicações para os filhos, mas não havia um, um seguimento, um livro que... que... não havia um livro que, onde os pais pudessem ver, mas quais são os conteúdos, o que é que existe, o que é que não existe. Ou seja, era uma confusão total **[hmm hmm]**, e ainda se continua a usar essa forma que é a das fotocopias e passar as coisas para o caderno, mas nós sabemos que os alunos, ahm, um dos problemas é serem muito desorganizados. **[sim]** E nós, professores, eu não digo só os professores de português nem.... nós, professores de Formação Musical,, também temos que estar aqui para os ajudar, ahm, a serem organizados, não é? Isso também é nossa função. O que acontece muitas vezes é que os professores pensam *eu estou aqui só para dar formação musical, eu estou aqui só para dar... aula de instrumento.* Isso é mentira. Eles estão ali para fazer muito mais do que aquilo. E portanto, nós temos, tem que existir uma

organização, isso tem que partir de nós. **[claro]** Não é? Porque o aluno... sozinho... é difícil, nós sabemos que é difícil. **[claro]** Portanto, inserimos o manual...

LP: Mas mesmo na, no teste, na prova oral, ahm, os alunos levam o manual? Ou a professora apresenta um... uma folha?

PC: São exercícios do, do... Ah não! Não levam o manual!

LP: Ok. Sim.

PC: [risos] E não levam porquê? Porque nós sabemos que há sempre aqueles alunos que fazem batota. **[claro]** Não é? Escrevem o nome das notas, ou... **[hmm hmm]** Pronto, essa é a única parte... Agora, que tenha apontamentos de ritmo, isso eu não acho isso... mau. Mas já sabemos que na parte da leitura, não é? Fazem batota.

LP: Portanto, eles levam, a professora dá uma folha de teste...

PC: Dou uma folha.

LP: Ok. E os exercício são à primeira vista ou são retirados do manual?

PC: Depende. Eu nunca faço igual. **[ok]** Nunca faço igual porque as turmas são sempre diferentes. **[claro, sim]** Ahm... Muitas vezes já, pelo menos um exercício ou dois, ahm, eles já levam para casa para estudar. Principalmente as entoadas. Se nós damos uma entoada à primeira vista temos que ter muito cuidado, porque é a parte... onde eles erram mais. Na afinação, pronto, isso a afinação **[hmm hmm]** já é outra coisa, não é? Mas, ahm... Para eles cantarem intervalos, é uma coisa ainda muito complicada, muito difícil. Se for à primeira vista tem de ser uma coisa simples, e curta. Graus conjuntos, padrões que eles já tenham trabalhado muito na aula, que realmente eles reconheçam. Não é? Não pode ser uma coisa muito extensa, cheia de intervalos, nós não podemos pensar *Não, isto é só uma oitava* ou *não isto é só uma quinta*. Tem que ser a junção do, depois... **[claro]** Tem que se ter muito cuidado. Se forem coisas já enviadas para casa, claro que podem ser mais elaborados, não é? **[claro]** Mas tem que ser trabalhadas **[hmm hmm]** na aula, se não vai sair asneira. [risos]

LP: Claro, claro. Sim, ok. E dá tempo aos alunos para estudarem os exercícios antes da prova?

PC: Sim, sim, sim. Uma semana antes pelo menos, eles têm que ter a prova na... na posse deles. **[ok]** Depois, leituras à primeira vista, lá está, tem que ser curtas. Curtas e...

LP: E mesmo essas leituras à primeira vista, a professora dá um tempo para eles estudarem ou é mesmo à primeira vista?

PC: [pausa] Ahm… Dá-se sempre um tempo para eles estudarem, sim. Claro, isso…

LP: Ok. Os seus alunos, ahm, evidenciam ansiedade durante a prova oral?

PC: Ahm… Sempre.

LP: Sempre? [risos]

PC: Sempre. [risos] Há sempre… há alguns que não. **[claro, sim]** Mas pelo menos há sempre um que está sempre extremamente… ansioso. Há sempre um que começa a chorar, é o que eu costumo dizer, há sempre um que chora. **[riso]** Sempre, sempre, sempre. Mas também vou ser sincera, são aqueles que nós sabemos que estudam pouco. **[pois]** Ou muitas vezes não estudam nada. **[ok]** E até nem tiram negativa na prova! Não tiram porquê? Porque nós também já preparamos a prova de forma a que eles não tenham negativa, não é? Porque… Lá está, se as coisas são trabalhadas na aula, se são… Claro que o aluno vai ter sempre positivo, à partida, a menos que seja um aluno mesmo muito mau, mas à partida também não andaria aqui se fosse um aluno… **[sim, sim]** Pronto. Não é? Mas, claro que… que eles ficam nervosos, claro. Sabem que não fizeram a parte deles. Mas é um bocadinho só por aí. No geral…

LP: Ok, e vê mais ansiedade nas meninas ou nos meninos?

PC: [pausa] Hmm… Uma boa pergunta. Ahm… Nas raparigas.

LP: Nas meninas.

PC: As raparigas são as mais responsáveis. [risos]

LP: É o que a literatura diz! [risos]

PC: Eu acho que é por aí.

LP: É, é. Sim, sim.

PC: Eu acho que é por aí. Tem que, tem que ter alguma coisa a ver com a forma como… Sim, porque as mulheres e homens são, são diferentes. Não é? Há quem acredite que não, *somos todos iguais*, não, é mentira. **[hmm hmm]** Nós sabemos que não é.

LP: Hmm, hmm. E a partir de que idades é que começa a verificar essa ansiedade? Falou iniciação, depois…

PC: Desde a iniciação…

LP: Desde a iniciação?

PC: Desde a iniciação. E às vezes na iniciação é pior. Até. Ahm... Depende. Ahm... É assim, mas... na iniciação, eu acho que até na iniciação é pior porque... eles não estão habituados, e a música tem isto, não é? Não estão habituados muitas vezes a expor-se sozinhos, não é? É uma coisa que para eles é nova. **[hmm hmm]** Ahm... se bem que, por outro lado, os miúdos às vezes é mais fácil, não é? Não têm tanto sentido de responsabilidade. Mas eu acho que a iniciação... Mas é engraçado que na formação musical eu acho que é diferente do instrumento. Eu noto que no instrumento eles até são menos ansiosos na iniciação, é o que me parece, mas isso, lá está, eu não estou dentro disso, mas... Parece-me isso. Mas na formação musical já não. Não sei, talvez por eles associarem a disciplina teórica, **[hmm hmm]** ahm... não é? Porque é diferente, uma coisa é estarem a tocar, outra coisa é estarem a dizer alguma coisa a outro sentado numa mesa. **[sim, sim, sim]** Às vezes também tem um bocadinho a ver com isso. **[pois]**

LP: Sim. Ok. E esses alunos que por norma são mais ansiosos na avaliação, ahm, no seu dia-a-dia, no dia-a-dia deles eles também costumam ser ansiosos ou é só mesmo naquele momento?

PC: Depende. Há os ansiosos dos dois tipos. **[hmm hmm]** Não é? Aqueles que... que é por não estudarem **[risos] [sim]** nunca estão ansiosos na aula. **[hmm hmm]** E depois temos os ansiosos [risos] que é só mesmo querer fazer tudo muito bem, que normalmente são as meninas. No geral, são aquelas mais certinhas, não é? Essas são sempre, não é? Porque querem ter o 100%, querem ter o 90%, e então mostram na, na aula, **[pois]** também mostram um bocadinho de preocupação e querer fazer.

LP: Ok. E considera pertinente usar estratégias que combatem essa ansiedade na prova oral ou não?

PC: Claro que sim!

LP: Sim? E que estratégias é que utiliza quando tem uma turma ansiosa ou se tivesse um turma ansiosa, o que é que faria numa prova oral quando eles entram mesmo em ansiedade daquela ansiedade que bloqueiam, não conseguem fazer nada... ou choram, ou... por aí?

PC: Ahm… Ahm, portanto, é assim, um aluno que comece a chorar não está em condições de fazer uma prova, não é? Se é aquela ansiedade... de *eu não sei fazer*, realmente dá-se um tempo, *pronto, és o último, queres sair da sala, queres beber um bocado de água?* Tenta-se conversas com o aluno... É um bocadinho por aí. Não é? Se é aquela ansiedade mesmo de *eu não sei fazer e agora estou tramado porque vou tirar zero* não há muito a fazer, não é? Depende da situação, depende um bocadinho da situação. Há alguns que pronto, é mesmo só aquele impacto de *é agora*. Não é? **[sim, sim]** Esses dá-se-lhes um tempo e eles respiram, são os últimos, fazem depois, e depois acabam por fazer.

LP: Ok. E quando, quando um aluno chora, o que é que a professora costuma fazer? Nessas situações?

PC: Conversa-se um bocadinho com o aluno para perceber o que é que está a gerar...

LP: Por trás daquilo…

PC: … aquele problema. Não é?

LP: Ok. Ahm… Tem por hábito dizer aos alunos o que é que lhes está a ser avaliado em cada parte dos exercícios da avaliação da prova oral?

PC: Ahm, não. Não por falta de tempo. Na aula claro que isso é falado, não é? Certo *aqui uma entoação o que é que eu valorizo mais? Depende*. Depende de como é que eu preparo a prova. Muitas vezes eu quero só saber se o aluno é afinado. Outras vezes eu quero perceber realmente se ele percebe ali aquele ritmo, não é? **[hmm hmm]** E aquela música eles até gostam, entra muito bem no ouvido... Pronto, há ali uma parte que eu quero ver se eles sabem entrar em anacruza, ou se eles sabem respirar no final daquela frase... Depende, depende daquilo que se quer. Dentro de um exercício eu posso estar a avaliar muitas coisas. **[claro]** Por isso é que muitas vezes, mesmo quando nós fazemos provas orais em júri, nós notamos discrepâncias muito grandes a dar as notas. Às vezes um colega quer dar 90% num exercício e eu dou um 70%. *Ui!* E as pessoas ficam assim *Mas como é que é possível?* É possível! **[claro]** Porque a colega de certo centrou-se mais no ritmo, porque havia ali uma célula rítmica que este ano é muito mais importante ele saber esta célula do que todas as outras, e de certo eu estava a avaliar outra coisa. **[outra coisa]** Eu estava a avaliar, por exemplo... ahm... se o aluno no geral conseguia fazer aquilo tudo muito bem. Depende, lá está.

LP: Claro, sim. Mas pensa que se os alunos soubessem o que é que lhes está a ser avaliado naquele exercício, pensa que isso influenciava a, a, o desempenho ou a ansiedade, ou... o que fosse? Quer pelo lado positivo ou pelo lado negativo.

PC: Ahm... Influencia. Claro. Influencia sempre, não é? Se eu lhes, por isso é que eles muitas vezes perguntam *ó professora,* por exemplo, um leitura solfejada *mas eu tenho que fazer o ritmo?* Porque eles muitas vezes pensam que solfejar *pronto, o que interessa aqui é dizer as notas*. **[pois]** Porque eles muitas vezes, não é? A falta de prática, ou até o exercício ser difícil demais, **[hmm hmm]** depende, não é? Faz com que eles não consigam juntar duas coisas ao, não é que eles não saibam o ritmo! Às vezes nós dizemos *ah, ele não lê o ritmo direito porque ele não sabe nada de ritmo!* Não é isso. É que eles muitas vezes não conseguem fazer as duas coisas ao mesmo tempo, então centram-se numa só. **[hmm hmm]** Não é? E às vezes centram-se só nas notas. Normalmente, nas solfejadas é mais nas notas... ahm... é por aí.

LP: Sim. Eu digo isso porque, ahm... estes anos todos que eu tive de Formação Musical eu só descobri o que é que se avaliava numa prova oral este ano que estou a fazer estágio. Portanto, eu estive estes anos todos a realizar as minhas provas orais a pensar que eu era avaliada por uma coisa, e afinal era outra coisa completamente diferente: musicalidade, ser capaz de avançar mesmo que faça uma coisa com erro, ser capaz de avançar, **[pois]** etc.

PC: Porque, eu acho que isso varia muito de professor para professor.

LP: De professor para professor, claro que sim!

PC: Isto é muito... Lá está, depende, depende daquilo que se quer. É um bocadinho por aí. Por acaso na Formação Musical falha um bocadinho isso, que é, ahm... e agora contra mim falo [risos]: nós devíamos desescrever, não é? Seria o correto, mas ninguém o faz.

LP: Sim, descrever...

PC: Descrever exatamente o que é que eu quero aqui, o que é que eu avalio ali. **[exato]** E em júri até dizer ao colega *o que eu quero saber aqui é isto*. **[pois]** Não é? E isso não se faz. Porque é um processo muito grande, não é? E agora vamos estar a escrever isto tudo, e eu a pensar... Está tudo na minha cabeça. Nós sabemos, nós temos as coisas na nossa cabeça, mas... Há quem não tenha também, também é verdade, às vezes... até se avaliam

coisas que até não têm interesse nenhum! **[hmm hmm]** Isso também vai muito... de professor para professor.

LP: De professor para professor.

PC: É só isso.

LP: Ahm... Ok, já estamos quase a acabar. Como é que classifica a sua relação com os seus alunos? Insuficiente, suficiente, indiferente, boa ou muito boa?

PC: É boa. Ou muito boa. **[risos]** É assim... [suspiro] Ahm... Nós temos sempre falhas. É assim. Eu não sou daquelas pessoas que acha que sou um espetáculo, que faço tudo muito bem e que... não. Sinceramente, eu acho que... E às vezes há coisas que até me escapam. Ahm, e já me aconteceu. Eu tinha um aluno, até posso dar um exemplo, não é? Eu tinha um aluno na iniciação, já foi há uns anos atrás... O aluno era muito bem comportado, mas sempre muito bem comportado. E houve um dia que eu disse-lhe assim, e ele, eu era professora de coro dele, também. Eu já não me lembro do nome dele. *Olha, tu, tu vieste assim vestido para a audição? Tu vens de fato de treino?* E o aluno ficou... não é? Porque ele era muito... lá está, muito ansioso, muito caladinho, muito introvertido, era assim... Mas eu tinha, o miúdo, pronto, eu achava que a nossa relação era um espetáculo. É assim, eu chamava à atenção quando tinha que chamar, ou era raro, até! E naquele dia disse-lhe aquilo. A partir daí o miúdo deixou de vir às minhas aulas. Até que... o Conservatório recebeu uma queixa da mãe porque eu tinha falado com, porque o aluno não queria mais vir às minhas aulas porque não gostava de mim, porque... Foi assim uma coisa tão esquisita! E eu fiquei assim... porque realmente... eu nunca disse nada ao miúdo, eu até achava que... pronto, estava tudo bem. E então ele só queria andar aqui por causa do instrumento, depois até acabou por nem sequer ir para o articulado. E lá está, isto às vezes nós achamos que é muito boa, mas... nós todos, e mesmo os miúdos mais pequenitos, principalmente, nós identificamo-nos mais com umas pessoas do que com outras. Eu até posso nunca ter tido um problema ou, com alguém, mas essa pessoa até não gostar muito da minha forma de ser. *Não gosto porque ela é assim, ou diz aquilo, ou*... E isso também acontece com os alunos. Às vezes nós achamos que... só porque... ahm, não há nada, não há nenhum problema, achamos que a relação é sempre espetacular, e às vezes não. Às vezes os alunos... Isso vai... Mesmo em reuniões com pais às vezes acontece, porque eles

dizem *porque o meu filho às vezes fica assim um bocado chateado quando a professora diz isto, ou quando*... E eu fico assim *a sério? Eu disse aquilo a brincar*. **[pois]** Nós nem nos apercebemos. Portanto é por isso que eu digo que é boa, não digo que é muito boa. Não, não, má também não. Não será por aí.

LP: Mas no geral tem abertura, os alunos sentem abertura para falar consigo?

PC: Ah, sim! Para falar sim!

LP: Sobre...

PC: Sim, sim!

LP: O que for.

PC: Sim, sim.

LP: Pronto. Então é boa! Ou é muito boa! [risos]

PC: É boa! Sim, eu acho que às vezes até falam demais.

LP: Demais! [risos]

PC: Mas isso também é um bocadinho a gera, não é? A geração de agora eles são muito... **[sim]** Não tem nada a ver com a nossa. A nossa ser professor era uma coisa... nós falarmos certas coisas, meu deus! Agora não, eu acho que eles até falam demais. Às vezes dizem coisas que eu pergunto *pá vocês dizem essas coisas em casa?* **[risos] [sim sim]**

LP: E pensa que essa relação que tem com os seus alunos, de abertura, pensa que influencia depois durante a performance em prova oral?

PC: Ah, sim! Influencia sempre! Por exemplo, mesmo quando é com o júri, ahm... os alunos perguntam

- Professora, mas porque é que não é só a professora? Quem é que vai ser mais?

São os outros professores de Formação Musical. Qual é o problema? Eu estou lá!

- Mas nós não os conhecemos!

Claro que eles sentem-se mais à vontade connosco, porque eles já nos veêm como uma parte da... sei lá, da família deles, dos amigos... Nós fazemos parte da vida deles, não é? Já nos conhecem, portanto, claro que...

LP: Pronto. E é isso. Obrigada!

PC: Ok. De nada.

ENTREVISTA PROFESSOR D

Liliana Pinto: Então, a primeira pergunta é há quantos anos dá aulas de Formação Musical?

Professor D: Há sensivelmente 11 anos.

LP: Há 11 anos? Eu estou a ouvi-lo um bocadinho mal.

PD: Posso pôr mais alto aqui. Só um bocadinho.

LP: Ok. Sim, obrigada.

PD: Supostamente estaria bem. Mas... Não está melhor?

LP: Sim, ouço-o melhor agora! Sim, pronto, então, há 11 anos, não é? E quando e onde concluiu os estudos que lhe deram habilitação para a docência?

PD: Agora sou eu que estou a ouvir mal. Estou a ouvir assim um ruído de fundo. Não sei o que é que se passa.

LP: Ahm... Ok. Ouve melhor agora?

PD: Sim, sim, sim!

LP: Sim? Pronto. Ahm, onde e quando concluiu os estudos que lhe deram habilitação para a docência?

PD: Portanto, penso que em 2009 na ESMAE.

LP: Ok.

PD: Na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo.

LP: Ok. Então, na sua perspetiva, o que é que se pode considerar uma performance na Formação Musical?

PD: Ora bem, praticamente tudo aquilo que possamos fazer em termos práticos, não é? **[hmm hmm]** ahm... ou seja, leitura rítmica, leitura entoada, leitura solfejada... qualquer resposta, mesmo até, sei lá, que *intervalo é este* ou *que acorde é este*, que requer qualquer tipo de resposta dessas, eu acho que pode entrar nesse campo da performance. Certo? **[ok]** Os alunos podem sentir alguma pressão. **[ok]**

LP: Ahm, então e agora olhando para a prova oral como se fosse a performance final dos alunos, ahm... eu queria saber como é que, de que maneira prepara os alunos para essa performance.

PD: Ora bem, ahm… eles vão sendo preparados, digamos, ao longo das aulas. Porque no fundo a prova oral não difere de... daquilo que se passa durante as aulas, quer dizer, a única diferença será o título, não é? Porque as pessoas têm muita essa... *isto é um exame!* Ou é... Não é? **[sim]** Ahm... É assim, dizer-lhes que também na realidade aquilo tem um peso na nota que tem, mas, ahm, o maior peso na nota é aquilo que eles vão fazendo ao longo do... do ano, não é? Ou do período. E que se eles fizerem um bom trabalho ao longo do período isso também se vai refletir nessa prova, quer dizer, isto está tudo ligado, não é? **[hmm hmm]** Porque um bom aluno não vai deixar de o ser, ahm, na prova, apesar de que, claro está, possa, e vemos isso muitas vezes, em que os alunos se calhar poderiam dar mais, não é? Na prova, ou se calhar aquela questão do sistema nervoso pode afetar um bocadinho, isso, isso... poderá acontecer. Mas penso que em termos de preparação específica, digamos, ahm... é ir fazendo os exercícios ao longo do, do... das aulas normais, ou seja, e como trabalho de casa. Não, não vou dizer que há uma preparação mesmo *olhem, isto é para a prova*, percebe? **[hmm hmm]**

LP: Sim! Certo, certo. Ok. Então, a prova oral é um momento que valoriza muito ou tenta valorizar desvalorizando?

PD: Ahm… [riso] É assim, eu, vamos lá ver, eu valorizo! **[claro, sim]** Ahm, valorizo bastante até porque, ahm, nós somos músicos e os músicos, ahm, têm que suportar, quer dizer, a questão da performance! A questão do stress, e isso está diretamente ligado à nossa, à nossa área, não é? Quer dizer, e portanto, ahm, nós também não podemos desvalorizar completamente a situação, ou seja, tem de ser um bocadinho um misto. Dizer *isto não é o fim do mundo,* não é? *Não pensem que não sei quê*, quer dizer... ahm, mas, de certa forma dizer que há essa responsabilidade de fazer bem, não é? E de fazer o melhor possível, e de que depois fazer essa ligação com, com a prática do instrumento, não é? **[certo]** Quer dizer, a performance do instrumento, quer dizer, eu aprendo a tocar um instrumento para ser músico, não é propriamente para tocar para mim no meu quarto! Não é? É para tocar em público e portanto, estamos obviamente ligados a isso.

LP: Claro! Ok, então, ahm… dizia-me que então valoriza esse momento, ahm, mas tenta transmitir aos alunos que é só mais um momento, não é?

PD: Exatamente, exatamente!

LP: Pronto, ok!

PD: Penso que isso é importante! Ahm, fazer-lhes ver que o teste, no seu global, não é só... porque eu pelo menos continuo a fazer ainda as provas, ahm, metade metade, ou seja, a prova escrita e a prova oral. **[certo, sim]** Ahm, e, e... pronto, o teste em si é importante, mas não é tudo! Não é? É isso que é preciso fazê-los ver. Mas também não nos podemos esquecer de um pormenor, que eu acho importante, é que como eu estava a dizer, nós, ahm... estamos na música, e a música tem estas questões de, de... de ansiedade, pronto, por si só, ligadas, não é? **[sim]** E uma das questões é precisamente numa prova de acesso... nós muitas vezes temos de lidar com essa situação de ter aquela oportunidade, não é? De haver não sei quantas pessoas candidatas àquele lugar, e nós só temos aquela oportunidade, não é? E... e isso existe! Não é? **[claro, sim]** E de certa forma os alunos também têm que estar um bocadinho preparados para isto. Mas lá está, se calhar pensando da mesma forma, sabendo que há aquela oportunidade mas que, pronto, não é o fim do mundo e que a gente tem que dar o nosso melhor, não é? Não sei...

LP: Claro! Certo! Sim. Mas então, e no contexto de sala-de-aula, não é? Nos momentos naturais da avaliação na formação musical, de que maneira é que pensa que ao dizer aos alunos que é só mais um momento de avaliação, de que maneira é que pensa que isso irá influenciar depois no desempenho ao longo da prova?

PD: [pausa]

LP: Pensa que irá influenciar?

PD: [pausa] Ora bem... Poderá, poderá influenciar, na medida em que se o aluno, ahm, quer dizer, estiver um pouco mais, digamos, um pouco mais relaxado, ou... não é? Ahm, menos, digamos, menos tenso, é obvio que isso vai, vai melhorar, mas depois aqui também entramos noutra questão, e eu não sei se eu posso dizer isto, entrar por aqui, isto é um campo muito complicado, não é? **[claro]** É um campo muito complexo, que envolve questões filosóficas, questões psicológicas, questões de... quer dizer, n situações. Agora é assim, eu penso que... o grande segredo para isto está na preparação, não é? Ou seja, quanto mais um aluno estudar e estiver, sentir confiança naquilo que está a fazer, eu penso que ele vai estar menos tenso. Mas por outro lado, há a questão que nunca nos podemos esquecer da responsabilidade! Aquela questão de que *eu tenho que mostrar aos*

outros que faço bem ou *eu tenho que... o professor acredita em mim e se eu agora faço asneira*... Quer dizer, esta gestão **[hmm hmm]** é, é uma gestão muito, muito complexa, penso eu, não é? E acho que, e tenho visto isso ao longo do tempo. Agora, onde eu queria chegar era ao seguinte ponto, é que um bocadinho de tensão, ou seja, um bocadinho até podemos chamar entre aspas um bocadinho de medo, ahm, é positivo. Porquê? Porque faz-nos estar com todas as energias focadas ali com toda a atenção, com o máximo de concentração. O problema é gerir esta quantidade, não é? Porque se ela passa das marcas, ficamos completamente ahm, quer dizer, sem saber onde estamos... e perdemos o norte. Se ela, se não existir também nenhum tipo de tensão, nenhum tipo de adrenalina, chamemos-lhe assim, ahm... também podemos cair no... sei lá, no relaxe demais e não estarmos totalmente concertados. Portanto, acho que há ali um q.b., **[hmm hmm, certo]** ahm... digamos assim. Ahm, agora, se eu sinto que influencia, portanto, a pergunta era se o facto de eu desvalorizar um bocadinho a, a importância da prova **[hmm hmm]**, se realmente ahm, tem, tem reflexos ao longo da, da mesma. Eu penso que sim, que poderá ter, quer dizer, só o facto de o aluno estar um pouco mais tranquilizado, não é? Ou tranquilo relativamente ao assunto, penso que sim!

LP: Ok. Então e em relação à prova oral, como é que a realiza habitualmente? Há várias formas de as fazer, não é? **[sim, sim]** Por exemplo, ahm, cada aluno individualmente ou todos na sala? Utiliza uma folha de teste ou os alunos levam o seu livro de leituras ou manual? São todos os exercícios à primeira vista?

PD: Eu já experimentei várias fórmulas, mas essencialmente, eu não sei se isto interessa para aqui, mas é assim, eu sou essencialmente professor do ensino secundário. **[hmm, ok]** Ahm, por questões de, pronto, mesmo de, de... [riso] falta-me a palavra agora, mas por questões... não é só de gosto ou de... ter jeito para. Pronto. **[ok, sim]** Não me sinto assim demasiado à vontade com as crianças pequenas, pronto, porque eu sinto que é muito difícil nós chegarmos, descermos ao nível deles, não é? E começar a escrever em alguém que não sabe mesmo nada, não é? Quer dizer, é muito difícil para nós compreendermos, ahm... *como é que tu não estás a perceber isto? Quer dizer, isto é tão simples!* **[sim]** Pois, simples para nós, mas para eles não. **[para eles não, sim]** E portanto, eu... tenho alguma dificuldade nisso, ahm, fui, fui entendendo essa dificuldade ao longo dos anos e então fui

ficando mais com, com os mais velhos. E portanto, isto para dizer o quê? Eu às vezes falo de mais, peço desculpa! **[risos]** Isto para justificar o quê, que, ahm, eu tenho turmas mais curtas, ou seja, mais pequenas **[hmm hmm]** e portanto, permitem-me, porque quando eu tinha turmas de 20 ou 25 alunos, a maior parte das vezes eles estavam juntos, ou então eu tentava fazer, sei lá, grupos de 5 ou de 6, não é? Pronto, neste caso tenho turmas às vezes de 1 até, mas tenho, posso ter turmas de 6, de... pronto, e normalmente o que eu faço será, mediante esse número, ahm... por exemplo, imaginemos 6, talvez 3 a 3. Porque a questão é, a questão é mais como eles não estão a fazer a performance ao mesmo tempo, quanto mais gente estiver na sala, se calhar mais confuso é, porque eu estou a tentar estudar aquele exercício enquanto o outro está a fazer outro contrário, e então é um bocado confuso. Quantos menos forem, ahm, melhor. **[hmm hmm]** Mas, então, ahm, agora falando da prova em si: ah, eu normalmente eu prezo muito a, a, portanto, a primeira vista, ou seja, o facto de nós mostrarmos o que conseguimos fazer com aquilo que nos põem à nossa frente porque no fundo, ahm... é isto, é para isto que nos preparamos, não é? Pronto. E... e no caso dos miúdos mais velhos, então, eu normalmente tenho uma leitura rítmica a uma parte, uma leitura rítmica a duas partes, e isto tudo à primeira vista, sempre à primeira vista. Quer dizer, têm ali um momento de estudo **[para estudar, sim]** mas não é preparado de, de casa. **[certo]** Depois, terá sempre uma leitura solfejada, uma leitura entoada, ahm... uma questão de improvisação melódica com o nome de notas por cima de uma harmonia, certo? E, ahm, uma pergunta teórica, sempre. **[ok]** Portanto, a estrutura da prova é mais ou menos esta. O que eu... ahm... ultimamente tenho incluído é, precisamente, uma leitura solfejada de casa, preparada em casa, só que isso vem mais ou menos, digamos, discutido com os alunos, da seguinte forma: *pá, se vocês aceitarem este exercício, ele vale x e é um bom valor, mas a exigência deste exercício é [riso], esqueçam, é assim, tem de vir perfeito, se não começa a descontar*. Ou seja, uma exigência muito maior do que os que eles têm que fazer à primeira vista **[à primeira vista]**. Muito maior. Então, vamos lá ver, claro, se é preparado, tem que vir, não é? **[claro]** Tem que vir... perfeito, pronto, ou próximo disso. Ahm, e portanto é mais ou menos isto a estrutura das provas, mas na academia aqui, nos graus, ahm, portanto, ahm, até ao 5º grau, não está a funcionar dessa maneira. Está a funcionar com, ahm, exercícios dados para casa, mas digamos que

têm, por exemplo, dentro de cada categoria três hipóteses, não é? E depois ao chegar a prova, ahm, o professor escolhe uma dessas hipóteses para o aluno fazer, mas serão todos supostamente preparados em casa. **[preparados em casa, sim]** Isso até ao 9º ano, até ao 5º grau, não é? **[hmm hmm]** E a partir daí, no secundário, é que eu faço daquela maneira que estava a dizer.

LP: Ok. E durante as provas, os seus alunos evidenciam ansiedade?

PD: Sim [riso].

LP: Sim? E não sei se verifica mais nos meninos ou nas meninas?

PD: Ahm…

LP: Ou é igual? Não sei.

PD: Pois, eu, ahm… Não sei se, se ao longo dos anos posso, posso dizer alguma coisa assim relativamente a isso, ou seja, eu acho que é um bocadinho indiferente o género da pessoa. Ou seja, eu acho que tem mais a ver com as caraterísticas, ahm, intrínsecas de cada um, não é? Ahm... Na realidade há umas pessoas que até, ahm... demonstram mais, outros não demonstram, mas internamente estão terríveis, não é? **[certo]** Portanto, isto, isto é muito difícil de... de perceber. Porque há alunos, realmente, eu por exemplo, eu estou-me a lembrar agora de um, ahm... do 7º grau, que ele, ele demonstra mesmo! Quer dizer, até fica ofegante! Mas mesmo, mesmo em aula! Não é preciso ser na prova oral, quer dizer... Mesmo em aula! Sempre que é chamado, e ele é um bom aluno, atenção! Ele faz bem as coisas e prepara-se, mas aquela coisa de [faz sons de respirar ofegante] e fica todo alterado, pronto. Há outras pessoas que não, não demonstram isso **[hmm hmm]** dessa forma, mas se calhar interiormente estão... **[sim]** estão mal, não é? E eu, é assim, eu já tive de tudo, eu até, pronto, não devia estar a dizer isto, mas, quando... [riso] já há uns anos atrás, e com miúdos mais pequenos, eu tive inclusivamente um miúdo que vomitou num teste. Ahm... Isso acontece! Ou seja, eu, eu... Isso dá muito que pensar, não é? **[sim]** Eu... Fiquei a pensar *sou eu!* Não é? *Eu também tenho culpa nisto*, ou seja, *eu é que ponho esta pressão nos alunos*. Mas, quer dizer, em 20 e tal, só um é que vomitou, quer dizer, portanto... também é um bocadinho aquilo que eles são, não é? A forma como eles conseguem gerir essa, ahm, a questão da ansiedade. Ahm, tive choros compulsivos... pronto, de tudo! Sendo que nesse aspeto eu tento, eu tento fazer um misto, quer dizer

de... aquela pessoa que *tem calma, pronto, vá lá*... Aquelas coisa. Mas por outro lado, também que eles vejam sempre aquilo que eu dizia no início, não é? Que é bom nós sermos responsáveis, é bom nós, nós querermos fazer bem! E que, pronto, na vida devemos procurar fazer bem as coisas, não é? Ahm... Agora... Era isso, já não me lembro, já divaguei, já não me lembro onde é que íamos.

LP: Ahm... Estava-lhe a perguntar se era mais nos meninos ou nas meninas, e o professor estava-me a dizer que era das caraterísticas.

PD: Ah! Pronto, pronto. Nessa questão, nessa questão é o que eu digo, acho um bocadinho, talvez as, as... as meninas... demonstrem, mas de uma forma geral, não é? Às vezes parece que têm mais maturidade em determinadas fases da vida e talvez demonstrem, ahm... mais, mais calma ou mais... mas, ahm... tenho de tudo, mesmo. **[sim]** Portanto, não posso fazer essa diferenciação.

LP: Sim. E o que eu lhe ia perguntar, o professor já acabou por responder um bocadinho, que é esses alunos que na prova oral são ansiosos e demonstram ansiedade, no seu dia-a-dia, nas aulas, não é? Também evidenciam essa ansiedade? Ou é só mesmo naquele momento da prova?

PD: Ahm... Eu penso que é ao longo do ano, ou seja, não é somente na prova. A prova claro que trás ao de cima, não é? **[hmm hmm]** É óbvio. Mas isso como qualquer momento, não é? E se nós, se nós antes de falarmos dos outros devemos pensar em nós próprios, não é? **[claro que sim]** E eu, eu também sinto que cada vez que sou posto à prova, sinto alguma coisa, não é? Portanto, é normal. Mas normalmente as pessoas que, que... ou seja, que demonstram mais, também durante o ano, ahm, durante as aulas o demonstram. Porque eu, eu faço muitas vezes estas perguntas aos alunos, eu questiono os alunos, não é? Sobre como se sentem... para serem sinceros na, na... na opinião sobre mim e sobre a minha forma de estar, ahm, e o... portanto, eu sou visto como um professor um bocado terrível... a sério, isto é mau, mas é... até os meus colegas não contribuem nada para isso, ou seja, quando estamos a falar na questão do ensino básico, e depois eles dizem [como quem ameaça] *ah, não sei quê, quando passarem para o 6º grau o professor, o professor [nome do professor] não sei quê!* **[pois]** E eu, isto, isto eu estou a dizer não é da boca para fora, porque os alunos sentam-se à minha frente no 6º grau sem me conhecerem e já estão a

tremer. **[exato]** E eu tenho que, eu tenho que desconstruir isto, não é? **[hmm hmm]** Pronto, mas supostamente a opinião deles é que eu imponho bastante pressão, ahm... neles regularmente porquê, porque eu quero que eles saibam, eu vivo obcecado com isso, não é? Eu quero que eles aprendam e que eles respondam bem e como é possível a gente chegar ao 8º grau e não dominar os intervalos por completo, e não dominar os acordes, então... Mas quer dizer, ahm, eu também tenho, também tenho mudado ao longo dos anos, não é? Ahm... Toda a gente passa por esse processo! Nós se calhar quando, quando começamos e somos um bocadinho mais novos, ahm, somos muito mais explosivos, muito mais... E depois tendemos a, a... a mudar um pouco, e eu ainda continua a ser muito exigente, é verdade, mas também, pronto, tenho tentado, ahm... compreender que nós não somos todos iguais, nós não podemos ver as pessoas todas à nossa imagem, e nós não podemos querer que as pessoas... [suspiro] É mesmo assim, não é? A gente não pode querer que toda a gente raciocine à mesma velocidade, da mesma forma... Trabalhamos para isso! Mas vai haver sempre diferenças, não é? **[claro]** E portanto... Ahm... Portanto, é isso que eu tento fazer. Agora, nota-se realmente que os alunos, os alunos que têm mais, que demonstram mais ansiedade, demonstram-na também ao longo do tempo, e eu tento... Pois, mas isso se calhar vem a seguir, não é? **[riso]** Tentar dar a volta a isso.

LP: Era, a próxima pergunta é exatamente essa, era perguntar se considera pertinente usar estratégias para combater essa ansiedade e se considerar pertinente, quais é que uso normalmente quando isso acontece.

PD: Exato. Exatamente. Ora bem, ahm, eu claro que eu acho pertinente, eu acho que nós, nós temos que estar sempre a inventar, não é? **[sim]** Nós nas aulas enquanto professores nós temos que estar sempre a inventar estratégias para... para tentar explicar uma coisa aos alunos que já explicamos, digamos, mil vezes! É o que eu lhes digo sempre *eu já disse mil vezes mas vou dizer mais uma, e mais outra* porque sei que vou ter de dizer em todas as aulas, e a gente está sempre a tentar inventar estratégias. Pronto, neste contexto específico, eu, uma das coisas que eu tento fazer é por exemplo quase fazê-los rir um bocado deles próprios e dos outros. Porque há muito este estigma, não é? Quer dizer, as pessoas estão numa turma, eu digo-lhes muitas vezes *mas vocês têm vergonha de quê? Vocês há quantos anos se conhecem?* Quer dizer, os colegas, não sei quê, mas eles têm

vergonha! Não só do professor, mas também dos colegas **[dos colegas]**! Quer dizer, aquela, aquela coisa de mostrar, não é? Ou de demonstrar as nossas fraquezas... Pronto. E eu acho uma coisa muito importante é realmente que eles... que ajam com naturalidade, não é? Por exemplo, alguém diz uma barbaridade, podemo-nos rir todos, não tem problema nenhum! Quer dizer... não é? Aconteceu e tem piada, mas não é, digamos, em tom de gozo! É como que uma coisa engraçada que aconteceu, a pessoa enganou-se ou não sei quê... E quer dizer, mas que isto aconteça com todos! **[certo]** E para que todos se sintam à vontade, ahm, quer dizer, num contexto de... de aula. Depois, penso que a principal estratégia, é isso que eu lhes digo sempre, é a confiança! A confiança vem do estudo, vem do trabalho, e eles têm mais do que provas disto, porque... porque quando eles realmente se preparam, há uma boa performance e eu que sou, lá está, o bicho papão, não é? Eu digo *Ah! Isto é um bom exercício!* Não é? Quer dizer, e... Pronto, esse reforço positivo, eu acho que... que é bom, não é? **[hmm hmm]** Lá está, ainda no outro dia lia que nós não devemos só, quer dizer, dar reforço positivo quando as pessoas fazem as coisas bem, e... amaça-las quando fazem mal, não é? Deve haver aí uma gestão, mas ahm... mas no fundo eu acho que é importante fazer ver à pessoa, não é? Ela preparou-se! Até houve um erro ou outro, mas nota-se claramente, não é? Com a experiência nós notamos claramente quando um aluno se preparou, e se aquilo que lhe aconteceu ali foi um mero, quer dizer, foi um ligeiro, foi um errozinho, não é? Mas está preparado! Outra coisa é quando os alunos nos tentam, ahm, quer dizer, atirar areia para os olhos, como se estivessem preparados, e não estão. **[certo]** E depois há aquelas pessoas que até realmente têm muita facilidade e conseguem resolver os problemas, pronto, isso também as há! Não é? **[sim sim]** Mas, ahm, no fundo a principal arma é o estudo. O estudo, a confiança. Isso não há hipótese. Depois, pronto, essa questão que eu disse de tentarmos estar um bocadinho à vontade, e há também a tal questão do, do não valorizar demasiado a questão em si, não é? **[sim]** Ahm... **[certo]** Pronto, aquilo que falamos inicialmente. Pronto, penso que... não me ocorre assim... **[ok]** ahm, muitas mais coisas. **[ok]** Sei lá... Respirar bem antes de começar, pensar bem no que se vai fazer... Pronto.

LP: Sim, é isso, ok. Tem por hábito, durante a prova oral, ou antes, não sei, tem por hábito dizer aos alunos o que é que lhes está a ser avaliado em cada exercício? Por exemplo, o que é que pretende com uma leitura rítmica, o que é que pretende com aquele exercício. **PD:** Sim, mas não tenho, não tenho por hábito fazer isso, porque eles sabem perfeitamente já, porque o tipo de exercícios é o mesmo que, que vem de trás, não é? **[ok]** Portanto, eles sabem perfeitamente, e é assim, isso está muito bem esquematizado por mim desde o início. Repare, eu, ahm... Para mim a coisa mais importante numa leitura, seja ela qual for, é o fluxo. Quer dizer, eu tenho que, eu escolho um tempo, eu tenho que ser perfeito com esse tempo do início ao fim. Quer dizer, escolhi aquilo, então vou daqui ali sem paragens, sem paragens. Eu posso me enganar aqui ou acolá, mas é como se eu estivesse, eu digo-lhes sempre, é como se eu estivesse numa performance a tocar um instrumento. Quer dizer, se eu estou a tocar uma peça, o objetivo é eu nunca parar! Se eu tiver um erro, eu tenho que passar por cima, não é? **[certo]** Porque muitas vezes, até se costuma dizer, as pessoas normais, os leigos, não entendem os erros. **[sim]** Se a gente os disfarçar! **[sim]** Não é? Portanto, aqui é um bocadinho, eu tento sempre fazer o paralelismo com essa parte, ahm, da performance no instrumento porque no fundo eu explico-lhes *meninos, nós não vamos nunca ter uma performance de leituras de formação musical, se solfejos! Não é? Portanto, nós estamo-nos a preparar para o resto!* Mas pronto, tem a ver, não é? Tudo tem a ver. E portanto, eles sabem perfeitamente que os parâmetros, o principal parâmetro é esse. Depois eu sou extremamente exigente quanto ao rigor, o rigor por exemplo rítmico, não é? E uma leitura solfejada, eles também já sabem de antemão que eu valorizo muito mais esse fluxo e esse rigor rítmico do que propriamente o nome das notas, quer dizer, eles estão a ler em quatro claves, falham um dó que era um ré, não interessa! Anda para a frente! Nunca podem parar aquele fluxo! Depois, ahm, as questões das leituras entoadas, sabem perfeitamente que, portanto, eu não faço qualquer tipo de acompanhamento. Ahm, e dependendo do nível dos alunos, o ideal, por exemplo, pensemos num 8º grau, o ideal é eles só recorrem até a um diapasão, não é? Porque isto parece uma coisa assim muito... muito... muito do arco da velha, mas não é! Imagine, pomo-nos numa situação de uma pessoa que vai dirigir um coro à cappella, ele tem que estar habilitado para fazer isso, não é? Portanto, porque é que um aluno do 8º grau não,

não poderá estar? **[sim]** Pronto. Mas, ahm... não quer dizer que eu faça isso sempre, não é? Muitas vezes posso dar uma nota apenas no piano como referência, no caso dos meus alunos muitos deles, ahm, têm a referência absoluta do lá porque eu... não é ouvido absoluto! Tenho alguns com ouvido absoluto, mas muitos têm a referência absoluta do lá porque eu faço isso sempre em como brincadeira no início de cada aula. **[ok]** Eu chego e peço para me cantarem o lá sem eu dizer nada e depois vamos chegando ao ponto da nota... mas isso é um pormenor. Mas, ahm, na questão das leituras entoadas a mesma coisa! Ou seja, ritmo, ahm, fluxo da frase, ahm... mesmo algum aspeto dinâmico, não é? Como é obvio. Mas depois imaginemos, se estamos a falar de contexto tonal, é super-valorizado que não saiam de tónica, não é? **[da tónica, exato]** Que não cheguem ao fim noutra! Uma coisa é eles chegarem ligeiramente desafinados, não é? Uma coisa é eu chegar ligeiramente desafinado, mas a gente entende que não saiu. Outra coisa é sair completamente, quer dizer, a tónica era um sol e acabou em ré, pronto... **[sim]** Ahm... E portanto eles sabem perfeitamente disso. Na questão da improvisação, improvisação é valorizado claro a criatividade, mas a improvisação... permite-me só este pequeno à parte, eu acho que é o exercício mais completo que existe, porque... improvisação com o nome de notas, porque é assim, eu toco uma sequência harmónica, não é? Ahm, que normalmente nem sequer a escrevo. Eu toco uma sequência, dependendo do grau, ou seja, mais complexa ou não, mostro-a ao aluno, certo? Digo *olha, a sequência vai ser esta: I-IV, pronto, não sei quê, tal tal tal*... Pronto, a questão da harmonia, e... *E agora tu vais inventar uma melodia aqui em cima, ahm, com o nome das notas*. Não é? E portanto, reparemos, é preciso criar uma melodia com pés e cabeça dentro de uma tonalidade, e ainda por cima pondo o nome das notas certo! É que aqui neste exercício vê-se uma diferença enorme se nós pedirmos sem nome de notas. **[sim]** Quando a gente diz *improvisa sem o nome das notas*, ui! Sabem coisas belíssimas! Não é? **[sim, sim]** Belíssimas! Mas, ahm, reparemos, é complicado, não é? É. Mas este seria o objetivo! Porque se nós formos capazes de o fazer significa que nós dominamos intervalos, que nós dominamos, quer dizer, a relação das notas, da melodia com a harmonia... que sabemos claramente o que é uma nota de tensão ou de distensão, quer dizer, tudo isso, não é? **[sim, sim]** E... Tenho pena de muitas vezes não ter tempo de trabalhar mais isso nas aulas, e tenho muita pena,

sinceramente, que isso tenha saído completamente do... de todas as aulas. Quer dizer, antigamente era mais importante, ahm, e agora parece que as pessoas aboliram isso das aulas com os miúdos, e eu acho que isto devia estar muito mais presente, **[hmm hmm]** desde o início! Ou seja, desde o início cantando, improvisando sem o nome de notas, não é? Mas depois ir começando a colocar esse nome de notas, e com, sei lá, com espaço bloqueado, não é? Sei lá, *vamos só cantar dó-ré-mi e vamos improvisar com dó-ré-mi. Agora vamos estender até sol*, quer dizer, e se isto fosse feito ao longo do tempo, podemos ter a certeza que chegávamos ao 8ºgrau e, e os alunos conseguiam fazer isso bem. **[exato]** E depois a pergunta teórica, a pergunta teórica é muito simples, eu digo-lhes assim, vale dois pontos, dois de zero a vinte que ainda é bastante, não é? Eu digo assim, dois pontos e eu faço uma pergunta normalmente poderá ser uma pergunta bem, ahm, tricked[57], porque é do género *olha, imagina que estás na tonalidade da subdominante da dominante de não sei quê e diz-me o acorde de 7 na 3ª inversão* não sei quê, pronto. Eles, ahm, nem sequer podem escrever. Eu digo-lhes sempre que não podem escrever, têm de ouvir aquilo que eu digo. Isto para puxar um bocadinho pelos alunos, quer dizer... não é? Pronto. Mas, entretanto a pergunta era se se tenho por hábito dizer-lhes, ahm, o que valorizo: não tenho nesse momento porque eles já sabem, ahm, de trás, não é? O que é que é valorizado em cada exercício.

LP: Ok. Então, se os alunos já sabem de trás o que é que lhes é avaliado, o professor pensa que durante a prova oral, o facto de eles saberem *neste exercício estou a ser avaliado por isto, por isto, por isto e o professor quer isto e isto,* pensa que isso depois influencia no desempenho? Os seus alunos, sabendo isso concretamente, isso irá influenciar, ou para o bem ou para o mal, não sei, depois durante a performance da prova oral?

PD: Sim, é assim, eu quero pensar que sim, não é? Eu quero pensar que sim! Ahm... Mas a questão é que muitas vezes, ahm... esta história do fluxo, ahm, pode parecer simples, mas às vezes para alguns alunos complica mais! Porquê? Porque as pessoas têm a tendência... natural das pessoas é quando têm um engano, param. Não é? É a tendência natural. **[sim]** Ahm, e eu tento que eles lutem contra essa tendência, não é? E que entendam. Mas eu já

[57] Enganar, iludir, persuadir.

tenho reparado realmente que quem interioriza bem essa questão de andar para a frente, eu penso que tem influencia realmente, porque as coisas começam a ficar mais, mais... fluentes. Não é? Agora é assim, eu [riso] eu acho que não há segredos aqui. O segredo é, é... é estudar. Ou seja, quanto mais vezes eu olhar para aquilo, quantas mais vezes eu passar os meus olhos por cima de leituras... vou-lhe dar um exemplo prático, eu sou um professor que me ponho muito em cheque também! Ou seja, eu não tenho problemas, eu tenho alunos, tenho a felicidade de ter tido alunos, alguns alunos que eu, ahm, me orgulho deles! E daquilo que eu também tive oportunidade de contribuir para isso, não é? Ahm... Mas eu faço questão de me por à prova, ou seja, eles sabem, os meus alunos têm, isto pode parecer falta de modéstia, mas não é, eles têm um grande respeito por mim porque eles reconhecem em mim capacidades mesmo a nível, ahm, de executar, não é? Por exemplo, ponho um exercício, uma leitura qualquer solfejada, do Fontaine ou do não sei quem, eu sou capaz de estar a leitura de cabeça para baixo à beira deles em qualquer clave e não sei quê, então eles, ahm... pronto, vêm aquilo e pensam, e eu digo *isto é somente prática!* Não é? **[exato]** *E é isto que vocês têm que ter! Vocês, as coisas têm que se tornar naturais.* Respondendo a essa questão, não é? De que a preocupação possa ser durante as provas não falhar uma nota, ou sei lá... é assim, se nós, por exemplo, num exercício de identificação auditiva de intervalos, nós agora estamos nesta, nesta fase a ter aulas por aqui, não é? E a gente tem que gerir as estratégias, e então há um site que eu uso muito que é o *musictheory.net* **[hmm hmm]** que tem muitos exercícios e depois é engraçado que a gente pode, ahm, construir o exercício como nós quisermos, não é? Com as questões que nós queremos. Eu, portanto, dei-me ao trabalho de criar exercícios de todas as áreas para todos os graus, especificamente com as dificuldades todas, ahm... para eles fazerem, e depois eles têm os links e depois têm que me enviar os links com os relatórios e pronto, por aí fora. **[Sim]** Mas quando estamos nas aulas, muitas vezes eu proponho *vamos fazer um concurso agora!* Porque aquilo tem, por exemplo, *5 minutos, em 5 minutos vamos ver quem é que faz*, não é? E por exemplo, eu faço com eles, não é? Eu faço o meu, eles fazem o deles, aqueles 5 minutos, estamos calados, eu muitas vezes mando assim uma boca qualquer no microfone, só para *olhem, não é por nada mas eu já levo 20 em 20*... Aquelas coisas. **[sim]** E eles *ó professor*... Pronto. Ahm, mas a questão é

que chegamos ao fim, e vemos que... pronto, há diferenças entre os alunos como é obvio, não é? Mas eu concorro com eles e normalmente eu faço um número mais elevado, não é? Em 5 minutos, o número mais elevado. O que é que isso significa, é o que eu lhes explico sempre, isso significa é que as coisas para mim são naturais! Ou seja, eu ouço um intervalo, eu... o que lhes digo, eu não posso falhar porque eu conheço o intervalo! Quer dizer, então é como ouvir a voz do meu filho, eu sei, é ele! Não é? Portanto, e se eu ouço aquela sonoridade de 5P eu não tenho porque falhar, não é? Quer dizer... E como é que eu sei que é a 5P? Porque eu já ouvi tantas vezes e 5P que criei automatismos na minha cabeça, eu conheço aquela sonoridade e é uma 5P! **[sim]** E quando eu falo disto estou a fazer um paralelo com a leitura também! Não é? Ou seja, eu olho para... olhe, tento muitas vezes esmiuçar isso com os alunos, é: o que é ler? Não é? Como é que nós lemos? Como é que é o processo mental disto? Não é? É muito complexo. Não é? Porque nós não estamos a olhar uma nota de cada vez, ahm, e se é uma colcheia, se é não sei quê, não sei que mais... quer dizer... Outra questão que eu lhes digo é eu leio à frente! E quando, ahm, eu agora não tenho praticado muito isso, mas quando eu andava na universidade, e tive durante os 4 anos uma disciplina que era exatamente leitura à primeira vista, e ao piano, eu tinha perfeita noção que eu linha dois compassos à frente! Estava mesmo muito à frente na leitura, portanto, aquilo que ia sendo, quer dizer, havia menos surpresas! Não é? E mesmo numa leitura solfejada, eu tenho que ir assim. Eu se vou nota a nota, eu não vou conseguir fazer aquilo nunca mais na vida com fluência, **[claro]** não é? Portanto, ahm, e como é que nós conseguimos ganhar esta questão de conhecer o grafismo das coisas? Só há uma solução, é fazer muitas vezes! Não é? **[claro]** Passar pelas coisas muitas vezes, não há outras, não é... Não é como no *Matrix* que a gente chega ali, liga o cabinho, toma lá um curso de pilotar helicópteros. Não é assim, não é? **[sim]** Portanto, e é preciso trabalho, é preciso dedicação. Ahm... Mas, ahm... já me perdi outra vez, mas acho que respondi à pergunta, não é?

LP: Sim, respondeu, respondeu! É isso. Então, é mesmo a última pergunta, tem a ver com a relação que tem com os seus alunos, como é que a considera. E eu tenho uma escala que é: insuficiente, suficiente, indiferente, boa ou muito boa?

PD: A relação, não é?

LP: Sim! A relação que tem com os seus alunos.

PD: A relação que tenho com os meus alunos. Ora bem, eu gosto de pensar que ela é muito boa! Não é? **[sim]** Pronto. Mas estamos a falar de, de... no contexto geral, não é? **[sim]** No contexto geral. Ahm... [pausa] Vamos, vamos considerar... Vou pensar melhor. Vou pensar, vou pensar. **[risos]** Não, vamos considerar muito boa. Vamos considerar muito boa. **[ok]** Porque, é assim, é o que eu digo, nós vamos construindo algo ao longo do tempo. E depois nós temos também uma atividade na academia que já há alguns anos fazemos sempre um espetáculo muito grande no final do ano, que se chamada *AMFF in concert*, **[hmm hmm]** e o que é que é, ahm... O primeiro ano que se realizou foi uma espécie de, digamos, um concerto de rock com orquestra sinfónica, quer dizer, e coro e toda a gente envolvida, eram 300 pessoas, ou pronto, uma coisa assim, e fui sempre eu que fiz os arranjos, ahm, para a orquestra e tudo, desses concertos. E a determinada altura, salvo erro, ahm, este seria o 3º ano, penso eu, o 3º ou 4º ano, em que eu decidi que seria ótimo, ahm, por os alunos a fazer esse trabalho, e primeiro acharam que eu era maluco, não é? Mas depois viram que, que... que não, que era possível fazer isso, e o que é que acontece? Durante esse tempo que nós estamos, ahm, este ano infelizmente não se irá realizar, não é? Por causa destas questões, mas esse tempo que nós estamos lá, ahm, especificamente o mês de Junho, porque o concerto normalmente é em Julho, e então faz-se um estágio de duas semanas, não é? Para preparar depois o concerto de forma prática, **[hmm hmm]** e portanto os arranjos têm de ser feitos durante o mês de Junho. Ahm... A escolha, tudo isto é preparado mais cedo, não sei quê, cada um fica com um tema, têm que fazer a transcrição, aí vem um trabalho fantástico de Formação Musical, **[sim]** ou seja, eu obrigo-os a fazer uma transcrição da música, ahm, com aquilo que lá está. Exatamente aquilo que lá está. Bateria, baixo, guitarra, o que for, eles têm que conseguir escrever isso! E depois vamos fazer a parte do arranjo para orquestra sinfónica, certo? E essa parte, claro, eu acompanho tudo e... **[claro]** Às vezes ainda me dá mais trabalho do que propriamente se fosse eu **[se fosse o professor, sim]** mas, ahm... Mas é muito bom! Eles apreciam porque, não sei, é bom a gente ver a orquestra a tocar uma coisa que fomos nós que escrevemos! Não é? Acho que isso é uma coisa espetacular! E portanto isso, aquele tempo todo que estamos ali, desde as 9h da manhã até às 17h ou 18h da tarde, fechados numa sala e cada

um no seu computador mas a trocar ideias, não sei quê, portanto, às vezes criamos ali **[uma boa relação]** laços muito interessantes, e depois eu tenho alunos, quer dizer, ex-alunos que já estão na universidade e outros que já acabaram, e que mantém comigo uma relação muito boa e falamos muito, e fazemos coisas juntos, portanto, acho que sim!

LP: Claro! Ok, agora especificamente no momento da prova oral, essa relação que tem com os seus alunos, irá influenciar também no desempenho deles? Na ansiedade, etc?

PD: [suspiro] Pois, eu não sei! Aí é difícil essa questão, porquê, porque... apesar de nós termos essa proximidade, eles não deixam de me ver como aquela pessoa super exigente e de terem aquele... aquela... pronto, aquele medo, não é? **[hmm hmm]** De, de falhar... Ah! Porque eu tenho uma questão, eu acho que isso é um erro que eu tenho, não sei se já lhe disse à bocado, que é, eu disparo muito **[hmm]** com os alunos. Ahm, ou seja, no momento se há qualquer coisa que, que me enerva porque não devia ter acontecido, quer dizer, uma coisa qualquer, estúpida, uma... pronto, ahm... Eu às vezes tenho tendência a disparar um bocado, e eu sei, eu quero controlar isso, não é? Porque eu sei que isso tem exatamente o efeito contrário daquilo que eu, que eu quero, não é? **[quer, sim]** Porque quando uma pessoa dispara, o outro que já está nervoso vê o professor aos gritos e começa a ficar ainda mais desesperado! **[ainda mais, sim!]** Portanto, eu não vou dizer que isso nunca aconteceu porque já aconteceu! **[hmm hmm]** Mas, ahm... Penso que neste caso específico, a boa relação que têm comigo não terá muito influência na prova, certo? Porque uma coisa é nós sermos, entre aspas, amigos ou... não é? Gostarmos uns dos outros. Outra coisa é eu manter aquela distância de, de professor-aluno e manter esse nível de exigência.

LP: Exato. Pronto professor, e chegamos ao fim. Obrigada pela disponibilidade.

PD: Ora! Boa sorte para tudo e até à próxima!

LP: Obrigada!

ENTREVISTA PROFESSOR E

Liliana Pinto: Então, o meu tema é sobre a Ansiedade na Performance em Formação Musical, e eu queria começar por saber há quantos anos dá aula de Formação Musical?

Professor E: De Formação Musical há 7.

LP: Há 7 anos. E onde e quando é que concluiu os estudos que lhe deram habilitação para a docência?

PE: 2015. 15 ou 16, não tenho a certeza.

LP: Sim, pronto.

PE: Acho que foi 16!

LP: Hmm, hmm. E onde?

PE: 2016! Onde? Ahm, na Universidade do Minho.

LP: Ok. Então, na sua perspetiva, o que é que se pode considerar uma performance em Formação Musical?

PE: [pausa] Ahm, ou seja, a nossa maneira de dar aulas, é o nosso... a nossa... Como vou explicar isto, é uma pergunta difícil! É a mesma coisa que uma performance de um cantor, de um instrumentista, a nossa área é mais complicada, nós termos uma performance. Porque, porque eu acho que é mais, ahm, natural. Ou seja, enquanto que um cantor se calhar, ahm, consegue, estou a dar um exemplo, não é? Consegue, tem algumas caraterísticas próprias, nós em Formação Musical acho que é muito... nosso! Ahm, acho... porque é, é muito difícil conhecer dois professores de Formação Musical, mesmo que tenham a mesma professora ou o mesmo, ahm, a mesma universidade, os mesmos professores, e... fazem coisas completamente diferentes! Porque também acho que depois vem como nós aprendemos, como nós achamos que não queremos cometer os mesmos erros que se calhar viamos noutros professores, por isso performance em Formação Musical se calhar é uma, é um tema muito amplo! Ahm...

LP: Sim, neste caso eu estava, eu pretendo perceber a ansiedade dos alunos, ahm, na performance durante as aulas de formação musical e concretamente nas provas orais e por aí. Ou seja, de que forma é que podemos considerar que há uma performance nas aulas em Formação Musical, ahm, feita pelos alunos? Não tanto a nossa performance

enquanto professor, mas, ahm... onde é que na Formação Musical podemos encontrar uma performance, se é que ela existe ou se é que ela não existe, é a opinião...

PE: Eu acho que não existe.

LP: Ok. Ok. Então e agora, se olharmos, tal como a professora estava a dizer, ahm... na parte do instrumento, temos essa performance, não é? Se olharmos para a prova oral como se fosse a performance final dos alunos na Formação Musical, ahm... como nos instrumentos, não é? Quando eles vão fazer as audições, é a performance final, digamos assim, ahm, a pergunta é, de que maneira é que prepara os seus alunos para esse momento concreto da prova oral?

PE: Nós nas provas orais que temos, nós damos 15 dias antes ahm... os exercícios para eles estudarem em casa, e depois eles fazem a prova oral. Estás a falar em prova oral de final de período, não é?

LP: Sim, sim, sim.

PE: Sim? Nós damos 15 dias antes, ahm, ou seja, eles têm uma semana para estudar a prova oral. Normalmente são exercícios que eles nunca fizeram na aula. Não quer dizer que aquela, no dia da entrega, normalmente entregamos no dia, ahm, do teste escrito, e nós, ahm, são exercícios que nós habitualmente fazemos na aula. **[hmm hmm]** Ou seja, não é, não são os mesmos, mas são super parecidos, porquê? Porque já por si a prova oral é complicadíssima para eles, porque é uma exposição. Ou o aluno está completamente à vontade com a Formação Musical, ou normalmente corre mal. Há uma grande diferença, se nós fizermos uma prova oral onde estão, imagina que eu consigo colocar alunos fora da sala, estamos 2 a 2, ahm, a performance do aluno é completamente diferente daquilo que iria ser se ele tivesse de fazer em frente à turma toda. O que às vezes também é complicado para nós professores de Formação Musical fazermos essa prova oral sem estar a turma toda, porque nós não podemos colocar ninguém cá fora, porque a direção não deixa, porque nós vamos às escolas do ensino regular e é impossível tu deixares os meninos cá fora enquanto nós fazemos a prova oral. Depois, acho que na prova oral, ahm, conta muita coisa. Conta a disposição do aluno quando acorda no dia, conta... tudo o que se passa fora da disciplina. **[hmm hmm]** Ou seja, há um dia em que ele até consegue fazer muito bem e estudou muito bem aquilo, não é? Há dias que aquele aluno que é excelente

na aula, que nós sabemos à priori que estudou, porque sabemos que vai ser fantástico na avaliação... não corre bem. Porquê? Por vários fatores externos a nós professores, à Formação Musical, a eles, porque se calhar chatearam-se com a melhor amiga ou melhor amigo antes da aula, e por isso a avaliação oral de performance muitas vezes, ahm, não é o que realmente deveria ser para o aluno, a avaliação correta para o aluno. Por isso é que eu acho que, é a minha opinião, é que a prova oral é uma das avaliações, e a performance deles nós podemos até, os professores de Formação Musical, nós fazemos esses exercícios na aula [impercetível]. Nós até podemos fazer esses exercícios na aula, nós fazemos exercícios de leitura, nós fazemos exercícios de solfejo e se calhar aquela, aquilo que nós dizemos *agora faz tu, agora...* a prática de aula, **[hmm hmm]** *agora faz aquele, agora...* e mesmo eles fazendo individualmente em aula, para o facto de eles dizerem que é a [ênfase] prova oral, **[certo]** a prova já por si, o nome prova já influencia a performance.

LP: Certo. Então e a pergunta que viria a seguir tem exatamente a ver com isso, que é, ahm, o momento da prova oral é um momento que valoriza muito ou tenta valorizar mas desvalorizando? Não sei se consegui explicar bem o que...

PE: Sim! Claro que conseguiu!

LP: Pronto.

PE: Tento valorizar desvalorizando.

LP: E transmite essa ideia aos seus alunos?

PE: Não. Não! *A prova oral vai valer, vocês não estão preparados, mas que palhaçada é esta, não sei quê!* Pronto, eu sou muito, ahm... sou muito terra a terra com eles e, mas também sou, sou a amiga, não é? Sou... Mas eles têm que saber que aquilo é importante! **[exato]** Eu acho que nós professores nunca podemos deixar de dizer que é importante, porque um dia eles podem, eu posso pegar nos meninos no 2º grau e dizer *vamos fazer uma prova oral*. Mas eu não sei se ali eu tenho meninos que vão continuar o superior, e se continuarem no superior eles vão ter uma prova, ahm, vão ter um pré-requisito! **[certo]** Eles vão ter que estar habituados a isso. Agora, se me perguntares o que era fantástico no nosso ensino? Era termos provas como temos no, quando vamos para o superior, ou seja, que nós estivéssemos muito tempo lá fora, que viessem dois a dois, que se na prova oral eu tivesse uma colega para estar à beira dela a avaliar comigo como acontece no

instrumento, isso era fantástico! Mas na realidade, que eu estou, e quando fui fazer o mestrado também, foi, ahm, fui estagiar noutra escola sem ser aqui, e acontecia exatamente a mesma coisa. Nós professores de Formação Musical muitas vezes estamos sozinhos, mas não por culpa da direção nem nada, é porque temos colegas que estão a ter instrumento e em termos horários **[hmm hmm]** é complicado de ajustar. Ahm, era fantástico se eu pudesse ter outra pessoa a meu lado e eles vissem que não era só a x [nome do professor] que está lá, é a professora x com a professora y, e vão dois a dois. E se calhar eles até ficavam menos nervosos, se calhar as coisas até corriam melhor! Mas ia se tornando um hábito. É a mesma coisa que o instrumento. No instrumento existe uma prova para eles, em que eles têm avaliação com dois ou três júris, normalmente são três júris, mas eles estão habituados sempre nas provas a ter três júris. E depois se nós queremos formar para o futuro, o futuro não existe só instrumento. **[certo]** Existe Formação Musical também. E muitas vezes elas chegam e... o que acontece é que quando eles chegam ao 8º grau, dizem *ai vou ter prova de Formação Musical*. E como é que vai correr *e vai ser muita gente, e depois a oral? E depois não sei quê*... É isso. **[pois]** Eu acho que nós podemos preparar o aluno muito bem, podemos, ahm... mas há fatores externos que às vezes nos condicionam.

LP: Certo. Ok. E, agora, a Professora já disse mais ou menos, mas em relação à prova oral, como é que a realiza habitualmente? É, pronto, já esteve a dizer um bocadinho, mas é individualmente ou todos na sala? Com uma folha de teste ou através do manual ou livro de leituras? São todos os exercícios à primeira vista ou...

PE: Nós temos uma sebenta que foi feita por nós, pelos professores da academia, **[hmm hmm]** ahm... que tem vários exercícios dos *99 Testes,* do *Jollet*, de pronto, vários exercícios, é um apanhado de várias, de vários livros. **[hmm hmm]** Ahm... tudo devidamente autorizado e... essas situações todas como manda a lei. **[sim]** Mas nós temos essa sebenta, e essa sebenta tem vários exercícios que nós vamos fazendo. É um livrinho, eu, pronto, antigamente, eu já estou na academia há 10 anos, ahm, antigamente nós tirávamos fotocopias, agora não, agora fizemos mesmo um livrinho porque, a sebenta, os pais diziam que eles não tinham como trabalhar em casa, pronto. E na sebenta existem vários exercícios que depois na prova oral vão ter. Na prova oral tem uma leitura, para todos os

graus, uma leitura rítmica, uma leitura de notas, uma leitura solfejada e uma leitura de entoação. **[hmm hmm]** São três, são três, ahm, são três ahm exercícios. Mas no 4º e 5º grau nós passamos a ter quatro exercícios porque temos leituras em várias claves, e depois também temos, ahm... podemos ter mais outra, imagine que podemos ter mais outro exercício, ahm, de solfejo a duas partes, onde eles têm de percutir e dizer, pronto, **[hmm hmm]** depois é conforme o período. Ahm, e então o que é que acontece, os meninos... Qual é a pergunta?

LP: É, se usa uma folha de teste...

PE: Ah! Pronto, eles só têm a sebenta, nós temos uma folhinha que damos no dia do teste escrito, **[ok]** e quais são os exercícios que vão sair, imagine, exercício 1 da página 20 a unidade 3, pronto. E eles já estão devidamente identificados. Eles estudam, chegam à prova oral com a sebenta.

LP: Ok, ok. Ahm, mesmo sendo os exercícios estudados, certo? Eles são estudados em casa, não é?

PE: São, de uma semana para a outra.

LP: Ok. Mesmo assim, no momento da prova, ahm, dá-lhes tempo para eles lerem um bocadinho antes ou é mesmo...

PE: Claro que não Liliana! Não vamos estar aqui com coisas porque nós temos uma turma que normalmente, agora este ano a nossa escola dividiu os alunos e não temos turmas superiores a 20 meninos. Quando é superior a 20 meninos nós dividimos. Até agora se eram 25, eram 25, se tínhamos 26 eram 26, e 90 minutos, fazer 4 exercícios... é impossível! **[hmm hmm]** Não dá tempo. O que também é bom, porquê? Ahm... Há coisas boas e más. Ahm, não dá, imagina, numa turma onde nós temos no ensino regular, onde os alunos não podem sair da sala, porque não podem estar cá fora sozinhos, o que é que acontece? Não é muito justo, porque normalmente nós damos 4 exercícios de cada um para estudar em casa, uma média de 4... mas normalmente nunca é mais que 4 exercícios de cada **[hmm hmm]** unidade, ou seja, rítmica... **[sim]** Dizer assim *tu vais lá para fora,* não posso. E agora vamos assim *o número 1 faz o primeiro exercício rítmico* e depois nós vamos, ahm, vamos ter que repetir. **[repetir, exato]** Não é muito correto. E eu falo contra mim, não é muito correto nós fazermos isso, não é? Porque vai sempre um ouvir. Agora, cabe a cada

professor fazer o que entende melhor. O que é que eu faço? Se o número 1 fez o primeiro exercício de leitura rítmica, a seguir vamos começar por baixo, **[hmm hmm]** vamos inverter a ordem. Depois vamos a meio, depois se calhar eu digo *agora o 14. Depois o 13*. Nunca uso a mesma estratégia para também os confundir. **[exato exato]** *Agora ímpares! Agora vamos lá, outra vez!* Pronto, tento ser o mais correta com eles, o que por vezes não é muito correto quando temos uma turma de 20 alunos, não é muito correto, há sempre alguém que se calhar fica mais prejudicado, mas é... é quase impossível. Pegar numa turma e mandá-los para fora e mandar vir um de cada vez, podes fazer aleatoriamente. Agora *faz o exercício 3*... tento sempre fazer exercícios que o menino que venha a seguir, ahm, ou então, imagina, o número 1 que entrou na sala fez o exercício 1 e 2, e agora vem o número 3, e eu digo *pronto, agora, 1 e 3* e ele *ei, mas ele já fez o 1 e o 3 lá dentro*. Não faz mal. Eles têm que saber que têm que estudar aqueles todos, e têm uma semana antes!

LP: Exatamente, exatamente. Ok.

PE: Eu tento, como eu costumo dizer, no meu tempo não era assim.

LP: Pois! [riso] No meu também não.

PE: Pronto! [riso]

LP: Ahm, então e durante a prova oral, os seus alunos evidenciam muita ansiedade?

PE: Claro. Baste dizer que é prova oral, não é? Quer dizer. Até na escrita, já chegam lá, há umas, e depois há aquelas meninas que querem sempre fazer tudo e dizem *ai dói-me a barriga, ai dói-me as costas, ai não sei quê, ai estou enjoada, ai não sei quê*... Já... eu quando chego começam logo *e prova oral, ai!* **[pois]** Mas eu acho que é mesmo do nome prova, porque eu, nós numa aula podemos fazer exatamente as mesmas coisas, por exemplo, eu vou só dar um exemplo. **[hmm hmm]** Na minha aula de 4º grau, ahm, eu até disse *ora vamos lá, página 40 exercício 1, Tomás, anda lá, faz-me isso*. E o Tomás faz. E depois de duas ou três pautas eu digo *agora a Diana, agora*... E eles fizeram! Fazem bem! Por isso é que eu acho que a prova oral, quando nós queremos ser realmente justos, também não pode ter uma percentagem elevadíssima. **[exato]** Eu acho que a Formação Musical, ahm, eu acho que a aula é muito mais para ser contada como avaliação do que propriamente 90 minutos. **[exatamente]**

LP: Ok. Ahm, mas mesmo no que estávamos a dizer antes, vê mais ansiedade nas meninas ou nos meninos? Ou é igual?

PE: Eu acho que é igual. Eu acho que é igual. As meninas têm uma coisa que é, evidenciam mais facilmente e expõem mais. São mais... *ai dói, ai quero ir à casa de banho, ai*... Elas exprimem-se mais verbalmente do que os meninos. Os meninos não. E depois tu reparas na cara, não é? E quanto mais eu os conheço, mais temos um bocadinho a facilidade, e se calhar temos sorte de os conhecer, eu tenho meninos que os conheço desde os 2 anos porque foram meus de Música para todos, foram não sei quê, e se calhar em algum momento, num ano letivo que não foram meus mas eu via-os na academia, e nós começamos a conhecer as reações, as caras, a... Começam, como eu costumo dizer, a ser da nossa família! E começamos a perceber que eles, que estão nervosos e que estão ali ansiosos. As meninas não, as meninas expressam-se muito mais. Há um ou outro menino que, pronto, *ei vai ser mesmo prova? Ei não pode mudar? Amanhã, para a semana?* E que dizem *ah, para a semana, não estudei nada, não sei quê*. E eu *ai, é isso?* Mas eu acho que é muito mais notório, acho que é igual, ahm... expressam-se muito mais facilmente as meninas. O que não quer dizer que os meninos não sintam o mesmo! Acho que o expressar é muito mais feminino.

LP: Hmm, hmm. Ok. Então e, tendo em conta a ansiedade que acontece nas provas orais, considera pertinente usar estratégias para combater essa ansiedade?

PE: Ah, sim! Em todos os anos! Todos nós à nossa maneira, não é?

LP: Exatamente.

PE: Não existe, pronto, não existe um dicionário nem um livro que diga... **[claro]** Porque depois temos uma coisa, nós temos, nós somos uma disciplina que é estudada mas que não é muito estudada! Não é... Há uma... Formação Musical é muito exposto! O aluno é mesmo exposto, não é? O aluno entoa sozinho, o aluno faz o exercício sozinho, e não há nenhuma, nada... nós, pronto, podemos tirar algumas dicas de alguns lados, de alguns livros, de alguns... mas, ahm, o dia-a-dia, e depois nota-se numa coisa, eu que dou Formação Musical desde o 1º grau ao 5º, eu não dou 7º, 8º e 9º, ahm, ao 5º, dá para verificar que nem todas as turmas, ahm, os meninos são iguais! Não posso usar as mesmas estratégias num 1º grau que usas no 9º ano! **[certo]** No 5º grau. E estes dois 4º, eu neste

momento tenho três 4º graus, eu tenho, ahm, eu não sou a mesma, eu costumo dizer, eu não sou a mesma Professora, eu a Professora mas sou a Professora diferente num 4º, no outro e no outro! Porque depois existe, ahm... a cultura, o socioeconómico, existe muitas coisas que faz com que os meninos sejam diferentes! **[claro]** Logo as estratégias não são as mesmas! Claro, a estratégia mais fácil é dizer *tem calma*, mas nós temos de estar calmos, *isto vai funcionar!* Nós não podemos usar a estratégia de que aquilo não é importante, nem desvalorizar a prova! **[claro]** Porque se formos a desvalorizar a prova, eles começam também a *oh, afinal a professora até diz que esta prova não vale nada, nem vale a pena estudar!* **[exato]** Então, é muito complicado a gestão de valorizar, sem, ahm, que eles... é assim, nós temos que valorizar a prova, que eles acreditem que aquilo é valorizado! E mesmo nós dizendo assim *oh, se correr mal não vai*... Mas isto que eu estou a dizer aqui eu não posso dizer numa prova oral, nem antes da prova oral! Nem quando entrego a prova! Nem durante o ano letivo! Eu tenho sempre que dizer *vocês vão ter uma prova! Têm que estudar!* Não sei que... Nós temos que sempre mostrar que é importante a prova oral. **[claro]** Porque é a oral. Agora, que estratégia uso? Uso tantas que eu não sei!

LP: Sim, mas agora, imagine que está em frente a um aluno, que está, não consegue fazer nada, começou a chorar e bloqueou completamente. O que é que faria nessa situação?

PE: Hmm. Depende. Depende, depende. Depende muito. Porque é assim, eu podia pegar nele, se o aluno chorar muito à minha frente, imagina, chega, põe-se a chorar e não quer fazer, eu tenho duas coisas: primeiro, tento perceber o que se passou, e esse perceber é tentar sentir se ele pode dizer à frente da turma ou não pode dizer em frente da turma. **[claro]** Mas eu chego lá e digo *o que é que se passa?* E aí não sou a Professora brincalhona que se ri... não, fico séria e pergunto *o que é que se passa? Diz lá, o que é que foi? É por causa da prova?* E se me disser assim *é, estou com medo*... Eu pergunto *estás com medo porquê?* Não é? E primeiro é a abordagem se consigo fazer alguma coisa com ele em frente aos outros. Se não conseguir, pego nele e venho para fora, e estou na porta, não é? Porque não dá para sair para mais longe do que fora da porta. **[claro]** Se conseguir ter uma conversa, vou ter a conversa de *é preciso chorar? Achas que não era melhor teres estudado um bocadito?* E... Porque depois o choro vem sempre por causa da falta de estudo. Normalmente eu costumo dizer, o choro vem porque a consciência pesou. **[hmm hmm]** É

um *eu devia ter feito e não fiz*. **[certo]** E isso pesa na consciência. Normalmente eu costumo dizer *quando choras, se estás a chorar é porque tens consciência, e portanto já és crescido, depois vai-te correr mal, vai, se não estudares*. Agora, faço com que a pessoa faça sempre alguma coisa *vais fazer um bocadinho*. O aluno pergunta *ah mas eu posso escolher o exercício?* Não! Não posso ser incorreta perante os colegas. **[claro, hmm hmm]** Mas fazer mais devagar, numa pulsação mais lenta... vai, ahm... pronto, tento conversar e também tento ver o que é que o aluno me diz! Porque imagina que me diz assim, porque já se passou muita coisa e como eu digo, nós trabalhamos em várias, nós trabalhamos em vários polos, e são distantes porque... são distantes! **[sim]** E... E depois há muita, é conforme o aluno, o que te vai dizer, porque imagina se o aluno te diz, porque já me aconteceu, *é mas eu tenho a minha irmã pequena que não me deixou dormir, não descansei nada e estou muito nervosa porque foi*... Aí tu não podes, ahm, tu tens duas coisas, nós até podemos compreender, e ficar muito tristes, mas não podemos demonstrar, *compreendemos, tudo bem, mas tu tens que fazer*. Nunca, nunca desvalorizar a prova! **[claro]** Porque eu acho que a primeira vez que eu desvalorizar a prova o aluno nunca mais vai acreditar naquilo!

LP: Exato, sim.

PE: Agora, a estratégia é conforme o aluno. **[hmm hmm]** Conforme a pessoa. **[hmm hmm]** E, ahm, conforme a hora, conforme o que é que ele te vai dizer, porque se te disser assim *ah, não estudei*. Aí *ah não estudaste? Então vais fazer os mais difíceis!* **[riso]** É precisos ser assim! Chora na mesma e eu digo *pronto, agora chora aí!* Raramente isso acontece, eu acho que nunca tive ninguém a chorar na prova. Na prova nunca tive! Já aconteceu de chorar na aula, a mim acontece mais de chorar na aula! Já aconteceu de eu mandar fazer um exercício e começar a chorar porque, ah, porque eu digo sempre assim... eu sou muito expressiva, pronto, toda a gente diz que eu sou muito expressiva, pronto... explico um conteúdo novo e digo *eu não me importo de explicar 30 vezes a mesma coisa, eu explico de outra forma, eu tento de tudo, eu quero explicar mas quero que vocês me entendam! Explico 30 vezes, agora, para a semana que ninguém me venha dizer que não sabe!* **[hmm hmm]** *Porque hoje foi para aprender, nós vamos fazer exercícios sobre este conteúdo, e depois, nós podemos ter dúvidas, mas não podemos dizer assim, eu não percebi nada, porque hoje era*

para perceber! Fico possessa. Fico possessa. *Eu vou-te deitar pela janela fora! Eu vou!* Pronto, mas isso é à minha maneira, não é? [riso] Já tive gente a chorar porque eu gritava muito! Aí, já tive. Agora, na prova oral, não. Nunca tive ninguém a chorar na prova oral.

LP: Ok. Pronto, então, já estamos quase a acabar, também. Ahm, tem por hábito dizer aos alunos o que é que lhes está a ser avaliado em cada exercício da prova oral?

PE: Não.

LP: Porquê?

PE: Ai, na prova oral?

LP: Sim, na prova oral, eles sabem o que é que lhes está a ser avaliado?

PE: Eles sabem. Eles sabem. Eles sabem, porque por exemplo, o exercício diz leitura rítmica, eles sabem que está a ser avaliado o ritmo. Leitura de notas, eles sabem que são as notas que estão a ser avaliadas, se estão a dizer bem ou mal as notas. Leitura solfejada, sabem que para fazer correta têm que estar a dizer as notinhas bem, têm que estar a fazer o, a pulsação corretíssima e, ahm, e o ritmo correto. Sabem que entoar tem que estar a fazer tudo em conjunto, ahm... É o pior exercício, é a entoação. **[claro, sim]** É o pior exercício, é a entoação. **[sim]** Porque eles têm vergonha de cantar em frente aos colegas. **[pois, sim]** Esse é o pior exercício em Formação Musical. Em conjunto todos, eu até costumo dizer assim *eu não sei porque é que vocês têm tanta vergonha! Vamos todos para a casa de banho, pronto, toda a gente canta bem na casa de banho!* [riso] Mas é o pior exercício, é a entoação. Eles têm mais receio, porque eu acho que é a exposição.

LP: A exposição, claro, sim. Ok. E pensa que o facto de os alunos saberem o que é que lhes está a ser avaliado, nesses exercícios, não é? Ou seja, eles estão a fazer os exercícios com a consciência do que é que a Professora lhes está a avaliar, pensa que isso influencia depois no desempenho? Quer para o bem, quer para o mal, é a sua opinião.

PE: Na prova oral?

LP: Sim. Na prova oral.

PE: Na! Eles lá têm consciência para isso! **[riso]** Desculpa! Eu não estou a ser politicamente correta, eu estou a dizer o que eu acho! Eles não têm consciência de nada Liliana, eles têm consciência que estão a ser avaliados, mas eu acho que eles todos ficam nervosos, mesmo o melhor aluno fica nervoso. **[claro]** E acho que depois o próprio cérebro

deles funciona da mesma maneira como funcionava connosco, que é *eu tenho que fazer este ritmo bem,* e eles sabem que têm que fazer aquilo bem. Mas o medo de se espalhar é muito grande! E, como ei-de explicar, eu acho que eles sabem o que estão a ser avaliados, eles têm noção que estão a ser avaliados, e em que parâmetro está a ser avaliado, mas eles naquele dia estão a ser avaliados a tudo. **[hmm hmm, hmm hmm]** Se calhar a consciência de que, ahm, *eu estou a fazer mal a pulsação*, se calhar não têm, porque estão mais focados, imagina, num solfejo, se calhar até se esquecem da pulsação, ou de marcar o compasso, e o compasso troca todo e que nas aulas aquilo corre direitinho, mas o compasso numa prova oral, o compasso fica completamente alterado! Porquê? Porque eles estavam focados em fazer a parte do exercício bem. **[hmm hmm]** A parte rítmica, a parte do solfejo, a parte... Eu acho que é uma consciência inconsciente. **[certo]** Eles têm, ele sente... Mas essa consciência é inconsciente, porque estou com nervos, porque estou muito nervosa... Por isso é que eu acho que a prova oral eles têm que fazer, eu sou, ahm, completamente a favor, ahm... como um exercício para o futuro! Porque é o que eu digo a eles *vocês vão dizer assim, eu não quero ser nada de música, mas eu não sei se na minha frente eu não vou ter um futuro professor de Formação Musical*. **[exato]** E essa pessoa vai ter de fazer os exercícios com os alunos, por isso, sem desvalorizar a prova, que eu acho que é muito importante, não acho que deva ser muita contabilizada na avaliação do aluno. **[hmm hmm]**

LP: Ok. Pronto, então agora a última pergunta é, tem a ver com a relação que tem com os seus alunos, ahm, e eu queria que a classificasse, e a escala é entre insuficiente, suficiente, indiferente, boa ou muito boa.

PE: [pausa] Eu, agora, não é para ter a mania, está bem? **[sim, claro]** Eu acho que é muito boa. **[hmm hmm]** E vou explicar porquê. Eu quero que eles no futuro, todos, eu adoro o que eu faço, eu sou feliz na minha profissão. Muito, muito feliz! E eu quero que eles um dia se lembrem que andaram em música, mesmo que continuem ou não, e não é treta, é isto que eu digo a eles e digo a toda a gente, ahm... Se eles continuam ou não, para mim é indiferente. Eu quero que eles sintam, ahm, que andaram lá e que na altura que andaram, gostaram, e que não era um sacrifício vir para Formação Musical. Porque a maior parte dos alunos, e eu falo por mim, eu detestei Formação Musical até ao 5º grau, era um

castigo ir para Formação Musical. Eu não quero que os meus alunos sintam isso, ahm, e quero que um dia eles se lembrem, eles até podem não saber que disciplina eu era, mas quero que um dia se lembrem que tiveram música e que tiveram uma Professora [nome da professora]. **[hmm hmm]** Porque eu lembro-me dos meus professores, eu tenho professores que me marcaram pela positiva, e esses ensinaram-me muito! Ahm, não só de Formação Musical, mas se calhar da vida, e se calhar disseram *olha, faz isto porque um dia podes precisar, faz aquilo*... E eu quero que eles se lembrem de mim assim *eu tive uma professora, ah, a [nome da professora]*. **[claro]** De Formação Musical. E quero isso. Ahm. Acho a minha relação fantástica com os alunos, gosto muito deles. Ahm, tento ser diferente, porque temos que nos adaptar às situações, à vida, às novas... não podia ser uma professora de Formação Musical como foi a minha professora na academia. Nunca! Porque se não eles iam detestar! [riso] É muito fácil gostar de instrumento, é muito fácil gostar de coro, é difícil gostar de Formação Musical, e acho que nós professores somos 50 ou 60% responsáveis por isso. **[certo, sim]** É a minha opinião. Agora, agrado muito a muitos, se calhar não agrado tanto a outros, se calhar, pronto, mas eu acho que a relação com os meus alunos é muito fixe [riso].

LP: Ok. E agora, é só mesmo para acabar, ahm, ainda no contexto da prova oral, essa relação muito boa que tem com os alunos, pensa que isso influencia durante o desempenho deles? Mesmo...

PE: Claro que influencia, porque eles conhecem as minhas caras, não é? Se estiverem a fazer alguma coisa de errada eu vou fazer uma cara, sei lá... não é? No geral eu faço e eles *oh professora, posso fazer outra vez de novo?* E eu *eu nem vou dizer nada, eu nem acredito! Até vou fazer de conta que até nem ouvi, vamos lá, faz outra vez o exercício!*

LP: Claro, estão mais à vontade, não é? É isso.

PE: É! Porque já... por exemplo, não é por repetirem uma vez que a prova oral vai deixar de ter o mesmo peso! Eu não preciso de ter uma cara carrancuda para eles saberem que aquilo vai ser sério. Eu dou o recado, como eu costumo dizer, e tento que eles estejam minimamente bem!

LP: Pronto Professora, obrigada!

ANEXO VIII – QUADRO DE RESPOSTAS ÀS ENTREVISTAS

	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E
1. Tempo de Serviço e Formação Académica.	TS: 15 anos; Profissionalização através da Universidade Aberta (2016).	TS: 15 anos; Profissionalização através da ESMAE (2007).	TS: 9 anos; Profissionalização através do ISEIT de Viseu (2013).	TS: 11 anos; Profissionalização através da ESMAE (2009).	TS: 7 anos; Profissionalização através da Universidade do Minho (2016).
2. Visão sobre performance em Formação Musical.	Apresentação de exercícios de leitura solfejada, percutida ou entoada com atitude e afluência musical.	A palavra performance implica algo que envolva um público, uma execução, um concerto.	Aplicar conteúdos onde os alunos possam ter um ato performativo, que possam apresentar a outros. Não numa perspetiva apenas de leitura, mas pensando na parte artística.	Tudo aquilo que se possa fazer em termos práticos: leitura rítmica, leitura entoada, leitura solfejada.	Não existe.
3. Preparação dos alunos para a prova oral.	- Realização de exercícios como trabalho de casa/apresentação: exposição gradual; - Simulações de provas orais nas aulas.	- Realização de exercícios como trabalho de casa/apresentação: exposição gradual; - Habituação ao momento da avaliação desde o início; - Mais do que uma prova por período; - Preparação técnica a partir de simulações de provas orais nas aulas.	- Conteúdos/atividades laboradas em aulas semelhantes/iguais em situações de prova; - Envio da prova oral uma semana antes do momento de avaliação.	- Preparação ao longo das aulas com conteúdos/atividades que não diferem muito do que acontece em prova oral; - Realização de exercícios como trabalho de casa/apresentação: exposição gradual.	- Envio de exercícios que podem sair em prova oral com 15 dias de antecedência; - Os alunos despendem de uma semana para estudar a prova oral;
4. Valorização do momento da prova oral.	Valorizar desvalorizando: momento de prova o aluno não demonstra as reais	Valorizar desvalorizando: não é possível desligar-se do processo que viu o aluno	Valorizar desvalorizando: é mais um momento onde vão	Valorizar desvalorizando: o teste, no seu global, é	Valorizar desvalorizando: muitas vezes, a prova oral não

	competências por influência da ansiedade e do stress.	fazer até chegar ao momento da prova, sabendo do que ele é capaz de fazer.	mostrar aquilo que sabem, não é um momento que define uma nota final.	importante, mas não é tudo.	demonstra a avaliação correta para o aluno por influência de fatores de ansiedade e stress; a prova oral é uma das avaliações.
5. Transmissão do ponto de vista em relação à valorização do momento da prova e a sua influência sobre o desempenho dos alunos na prova.	Não transmite o ponto de vista anterior; transmite a ideia de que o momento da prova é um reflexo do trabalho dos alunos; se transmitisse o ponto de vista corria o risco de os alunos também desvalorizarem o momento da prova, sendo que não estudavam para ela; o momento da prova é um fator de motivação imposta para o estudo.	(a resposta foi desenquadrada: transmite o ponto de vista face ao que aconteceu no desempenho do aluno durante a prova).	Transmissão: (s/r) Influência: os alunos ficam mais calmos, mais descontraídos.	Transmissão: transmite a ideia de que é só mais uma situação de avaliação, mas que é importante, pelo que deve existir responsabilidade. Influência: os alunos ficam mais relaxados, menos tensos.	Não transmite o ponto de vista anterior; os alunos precisam de saber que aquele momento é importante.
6. Dinâmica habitual da prova oral.	- Todos os exercícios à primeira vista; - Prova realiza aos pares ou em grupos de três; - Folha de teste; - Dá tempo para os alunos estudarem os exercícios;	- Dois momentos de prova oral por período; - 1º momento para leituras estudadas, 2º momento para leituras à primeira vista; - Todos os alunos dentro da sala;	- Alguns exercícios da prova enviados para casa, os alunos sabem o que vai sair; - Prova realizada em grupos de três;	- Prova realizada em grupos de três; - Preza as leituras à primeira vista, para as quais dá um tempo de estudo; - Uma leitura preparada em casa com um nível	- Prova realizada aos pares; - Folha de teste oral entregue na semana anterior; - Os alunos usam a sebenta de aula para a prova oral;

		- Sorteio de um exercício para toda a turma; - Seleção de exercícios do próprio livro, com anotações proibidas; - Dá tempo para os alunos estudarem os exercícios;	- Folha de teste (manual com anotações proibidas); - Alguns exercícios à primeira vista; - Dá tempo para os alunos estudarem os exercícios à primeira vista;	de exigência muito maior;	- Prova estudada de uma semana para a outra;
7. Evidência de ansiedade dos alunos na prova oral.	Sim. - exposição ao público (colegas, professor);	Sim. - exposição ao público (colegas, professor);	Sempre.	Sim.	Sim. - exposição ao público (professor);
8. A ansiedade dos alunos influencia a performance na prova oral?	Sim. Não parecem os mesmos, bloqueiam em situação de prova, deixam de pensar como nas aulas.	Sim, bastante. Alunos que ficam em stress, pânico total, não conseguem fazer a prova.	Sim. Há sempre um aluno que começa a chorar.	Sim. Alunos que choram compulsivamente, que vomitam. Ficam alterados, ofegantes.	Sim. Há vários fatores externos que influenciam e que fazem com que a prova não corra bem, apesar de o aluno ter estudado.
9. Evidência de ansiedade dos alunos no dia-a-dia?	Não. Os alunos são descontraídos em sala-de-aula.	Sim, alguns alunos: quando intervencionados ou chamados a falar, quando evidenciados perante a turma.	Ansiosos dos dois tipos: alunos que não estudam, não estão ansiosos nas aulas; alunos que querem fazer tudo bem, ter o 100%, preocupam-se em querer fazer, evidenciam ansiedade na aula;	Sim: bons alunos que ficam ofegantes e alterados quando chamados a intervir em contexto de sala-de-aula; os que demonstram mais ansiedade nas provas são, normalmente, os mesmos que	Não. Durante as aulas os alunos fazem os exercícios e fazem bem, sem influência de ansiedade ou stress por exposição em frente à turma. A ansiedade surge com o nome *prova*.

				demonstram em situação de prova.	
10. Mais ansiedade no sexo feminino ou masculino?	Mais acentuado no sexo feminino: - perfecionismo; - valorização das notas; - querer fazer tudo bem.	Mais acentuado no sexo feminino.	Mais acentuado no sexo feminino. - mais responsáveis.	Indiferente: - caraterísticas intrínsecas de cada um; - as meninas podem demonstrar mais devido à maturidade acrescida face aos rapazes; - não há diferenciação.	Igual nos dois sexos: - meninas evidenciam mais facilmente através da expressão verbal; - meninos evidenciam através de expressões faciais.
11. Pertinência do uso de estratégias para a redução da ansiedade.	É importante usar estratégias para reduzir a ansiedade.	(s/r)	Sim, é muito importante.	Muito pertinente.	Sim.
12. Estratégias utilizadas para a redução da ansiedade do aluno.	- Reforço positivo; - Controlo da respiração; - Orientar o processo; - Retirar dificuldades; - Exercícios por etapas; - Autoavaliação justificada por parte do aluno; - Promover a aprendizagem significativa e *real*, não permitir que restem dúvidas; - Combater a sobrevalorização do erro e dos testes;	- Reflexão depois de cada prova por forma a valorizar o que esteve bem e o que podia ter corrido melhor; - Reforço positivo; - Exposição gradual; - Período de habituação: partir de uma exposição pessoal e uma exposição a público; - Conversação com o aluno por forma a que valorize os seus pontos fortes; - Permitir que os alunos muito bons façam a prova	- Promover o relaxamento (deixar o aluno mais à vontade); - Dar mais tempo; - Descontrair o aluno antes do início da prova; - Dizer algumas piadas para o aluno rir; - Reforço positivo; - Valorização das competências do aluno; - Controlo da respiração;	- Conversação com o aluno: pedir que tenha calma vs parabenizar a responsabilidade em querer fazer bem; - Questionar os alunos como se sentem em relação ao perfil do professor e à sua forma de estar; - Promover o bem estar entre aluno-turma: fazer rir dele próprio e dos outros;	- Conversação com o aluno: pedir que tenha calma; - Diálogo com o aluno a fim de perceber as inquietações e os medos; - Permitir que o aluno resolve a prova oral de forma mais lenta; - Promover a aprendizagem significativa e *real*, não permitir que restem dúvidas;

	- Promover o relaxamento.	primeiro para que os restantes possam ouvir e reformular a sua performance; - Permitir que um aluno que esteja em situação de stress realize a prova só no final; - Permitir que o aluno saia do momento de avaliação para se acalmar;	- Conversação com o aluno;	- Desenvolver a confiança ao nível da preparação técnica para a prova; - Reforço positivo; - Controlo da respiração;	- Tentar que o aluno esteja *bem* em situação de exposição.
13. Transmite os parâmetros de avaliação da prova oral?	Transmite o que avalia e o que prefere nas aulas. Em situação de prova, não.	Não. Explica de uma forma geral, informa o que considera mais importante. Transmite o que espera que aconteça em situação de prova durante as aulas.	Transmite o que avalia e o que prefere nas aulas. Em situação de prova: não, por falta de tempo.	Sim, está muito bem esquematizado pelo professor desde o início. Não os transmite no momento da prova.	No momento da prova, não. Os alunos sabem o que se pretende em cada exercício desde o início do ano.
14. A ansiedade do aluno pode reduzir se o aluno souber o que lhe está a ser avaliado?	Pode influenciar para o bem ou para o mal.	Alguns alunos iam ficar ainda mais stressados.	Influencia, claro. Os próprios alunos questionam muitas vezes o que é para fazer: só as notas? Só o ritmo?	Sim. Os alunos que interiorizam os parâmetros de avaliação de cada exercício demonstram uma capacidade de resolução muito maior em situação de prova.	Não. Os alunos não têm consciência para pensar no que está ou não a ser avaliado em situação de prova devido à ansiedade ali envolvida.
15. Relação com os alunos: insuficiente, suficiente, indiferente, boa ou muito boa?	Relação muito boa.	Boa relação: há mais afinidade com uns alunos do que com outros.	Boa relação: há mais afinidade com uns alunos do que com outros.	Relação muito boa: construída ao longo do tempo, dentro e fora da sala-de-aula.	Relação muito boa: objetivo de que os alunos gostem de frequentar o ensino da

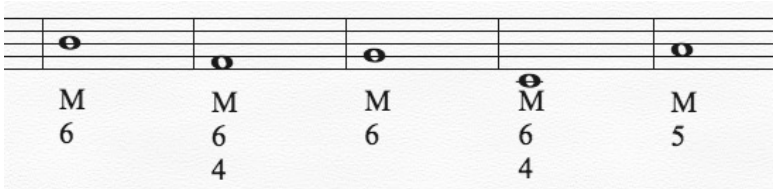
					música e que gostem do professor, lembrando-se dele no futuro.
16. Influência da relação professor-aluno na ansiedade do aluno durante a performance na Formação Musical.	A relação influencia no desempenho dos alunos: os alunos podem confiar no professor, sentem abertura. O professor precisa de ser amigo antes de ser professor.	Obviamente, sem dúvida: os alunos podem sentir-se mais confortáveis, menos inibidos. Há alguma abertura entre professor-aluno.	Influencia porque os alunos se sentem mais à vontade com o professor; já o veem como parte da família/amigos.	Apesar da relação entre professor-alunos ser muito boa, os alunos não deixam de ver o professor como aquela pessoa exigente, perante a qual têm medo de falhar.	Influencia porque os alunos sentem-se mais à vontade com um professor com o qual se dão bem.

ANEXO IX - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

ENSINO BÁSICO

OBSERVAÇÃO Nº 1

DISCIPLINA	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 3º grau **Data: 11 out 2019** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº 4** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

REGISTO DE OBSERVAÇÃO
15:48 – Correção dos Trabalhos de Casa: Os alunos pedem para corrigir os trabalhos de casa e o professor pergunta se alguém se voluntaria; imediatamente todos se voluntariam. O professor questiona a turma se todos fizeram o trabalho de casa e pergunta se houve dúvidas; os alunos informam não terem ocorrido dúvidas e começam a corrigir o trabalho de casa, sendo que um dos alunos o corrige no quadro. O trabalho de casa é a construção de acordes Maiores com inversões: 6 e 6/4, segundo o seguinte enunciado:    Fig. 1: enunciado do trabalho de casa. A aluna que está a corrigir o exercício demonstra algumas dificuldades. O professor pede que os alunos usem estratégias de pensamento escrito para chegarem ao pretendido: escrever o acorde na inversão pedida, depois escrever noutra pauta o acorde pretendido no estado fundamental e pensar nos intervalos necessários para a

construção do acorde pedido, sem alterar a nota dada; depois de o acorde estar escrito no estado fundamental, escreve-se na inversão.

Na correção feita pelos alunos, algumas respostas estão erradas, pelo que o professor pede aos alunos que não procedam à correção; nisto, os alunos questionam regularmente se a correção do colega está correta, demonstrando ser uma turma bastante interessada. No final da correção feita pelos alunos, o professor questiona se alguém fez diferente daquilo que está no quadro. Aqui, o professor entende que ficaram dúvidas relativas à matéria dada na última aula, uma vez que o trabalho de casa não foi corretamente realizado; decide, então, corrigir e explicar a realização do exercício; informa que o primeiro passo é colocar o acorde nos *saltos* que a inversão pede, explica novamente a construção do acorde Maior no estado fundamental (3M + 5P), e alerta para as alterações necessárias para que se torne um acorde Maior. Ao fazer esta explicação, o professor percebeu que a falha dos alunos foi não aplicar as alterações necessárias no acorde, uma vez que não demonstram dúvidas na construção do acorde na inversão.

Depois da correção com explicação do professor, este questiona aos alunos, de forma individual e aleatória, quais os passos para se contruir um acorde numa inversão, sendo que a um aluno corresponde um passo:

1º: escrever o acorde com os *saltos* que a inversão pede;

2º: escrever o acorde no estado fundamental numa pauta de pensamento escrito;

3º: verificar e aplicar as alterações necessárias para que o acorde se torne Maior;

4º: escrever as alterações no acorde em inversão.

Para finalizar a correção do trabalho de casa, o professor pede aos alunos que digam o nome dos acordes que escreveram e questiona a turma se houve dúvidas. Ao longo da explicação da construção dos acordes, o professor faz bastante uso descritivo com as mãos, explicando a relação do intervalo de 5P quando se lhe é aplicado alterações, ou seja, se entre o I-V é uma 5P, quando subimos o I, a V terá que subir também:

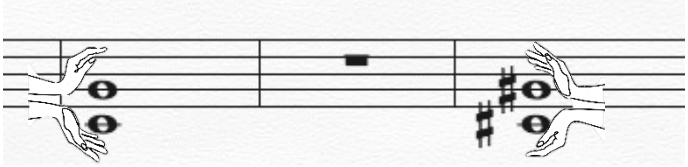


Fig. 2: descrição da relação I-V com as mãos.

No final da correção, um aluno pede ao professor que desenvolva um novo exercício de construção de acordes para realizarem na aula; o professor escreve, então, um acorde para cada aluno.

16:16 – Exercício de Construção de Acordes em Inversão:

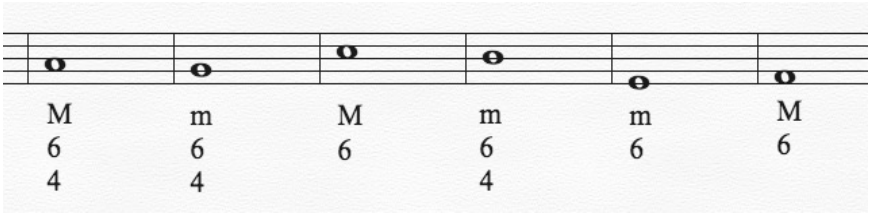


Fig. 3: enunciado do exercício.

O professor informa que depois de realizarem o seu acorde no caderno, cada aluno terá de ir ao quadro escrever a resolução final para o seu acorde, mas terá de defender o que escreveu, explicando os passos que fez e o porquê; para isso, o professor sugere que cada aluno escreva o pensamento no quadro.

A maioria dos alunos altera a nota dada quando escreve o acorde no estado fundamental. O professor alerta que não podem alterar a nota dada. O pensamento escrito individual de cada aluno centra-se nos quatro passos essenciais explicados pelo professor, acompanhados de um *desenho* para a lógica dos intervalos. Além disso, quando o acorde está na 1ª inversão (6), os alunos adotaram como estratégia escrever um (3) por baixo para saberem que o primeiro *salto* a realizar é o de 3ª, e só depois o de 6ª.

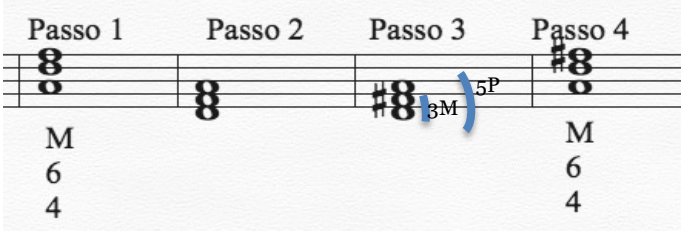


Fig. 4: pensamento escrito dos alunos.

Depois de cada aluno explicar o seu pensamento, o professor questionar se há dúvidas. Não havendo, passa ao próximo aluno, e assim sucessivamente. Para finalizar o exercício, o professor pede aos alunos que digam o nome dos acordes que escreveram.

16:36 – Reconhecimento auditivo de acordes Maiores e menores em inversão:

O professor senta-se ao piano e pede aos alunos que cantem a escala, o harpejo e os graus tonais em DóM, ascendente e descendentemente. Depois, cantam a escala por graus conjuntos (fig.5) e por terceiras (fig.6) ascendentes e descentes.



Fig. 5: graus conjuntos asc. e des.



Fig. 6: terceiras.

Em seguida, o professor toca acordes em inversão e pede aos alunos que entoem a nota mais aguda que ouvem. Como os alunos respondem de imediato, quase sem ouvirem, o professor pede que esperem uns segundos para o acorde soar, e só depois entoar. Os alunos não evidenciaram dificuldades em entoar a nota mais aguda. Em seguida, o professor faz o mesmo exercício pedindo a nota mais grave, e informa que se não a ouvirem bem, conseguem alcança-la pela nota mais aguda, fazendo um harpejo descendente. Depois de entoarem as notas mais agudas e mais graves, o professor pede aos alunos que entoem a tónica do acorde, ou seja, a fundamental, pedindo novamente aos alunos que deixem o acorde soar antes de entoarem. Quando os alunos erram na nota, o professor pede que não a entoem mais para não viciar o ouvido. Depois de passarem pelas três estratégias, o professor toca acordes Maiores e menores e pede aos alunos que, através do reconhecimento auditivo, respondam a

qualidade (Maior ou menor) e a inversão do acorde (5, 6, 6/4). Para o efeito, o professor pede que pensem nos intervalos do acorde.

16:47 – Reconhecimento auditivo de funções tonais I-IV-V:

O professor informa a turma que vai introduzir o ditado polifónico, mas que antes irão realizar um exercício relacionado com as funções tonais I-IV-V. O professor começa em DóM, e pergunta qual é o grau; toca o acorde de Fá e pergunta qual é a função tonal; toca o acorde de Sol e pergunta qual é a função tonal. O professor faz acordes de I-IV-V várias vezes, de forma ascendente e descendente, não necessariamente pela ordem; depois, adiciona os graus ii, iii, vi e vii-. Os alunos foram respondendo acertadamente. O professor questiona a turma se repararam na qualidade dos acordes que ouviram entre o I-IV e V, ou seja, o ii, iii e vi são menores, e o vii- diminuto. Depois disto, o professor toca uma progressão ao piano, e pede aos alunos que vão indicando a função tonal que ouvem, acorde a acorde. Aqui, os alunos demonstram alguma dificuldade; o professor informa que para encontrarem a função tonal, devem pensar sempre na tónica. Um dos alunos pensa nos graus conjuntos entre o IV e o I, e entoa "internamente" fá-mi-ré-dó. O professor parabeniza e diz que é uma boa estratégia.

16:52 – Ditado Polifónico

O professor informa que vão então passar ao ditado polifónico, e pede aos alunos que redobrem a atenção. Explica que vão fazer um ditado em pauta dupla (10 linhas + 1, a suplementar que liga as duas pautas), informa que o som grave é escrito na pauta de baixo, e o som agudo na pauta de cima e alerta que as hastes da clave de fá devem estar para baixo e as hastes da clave de sol para cima. O professor informa que posteriormente a pauta pode ter quatro vozes, e que os alunos deverão ouvir a nota mais aguda e mais grave de cada pauta; no entanto, neste momento, os alunos trabalham a duas vozes. O professor começa a escrever o exercício no quadro para os alunos passarem para o caderno. Indica a tonalidade, dá algumas notas em alguns compassos, informa até onde vai cada frase e estipula o ditado para 4 compassos.



Fig. 7: enunciado do exercício.

Depois de os alunos passarem o enunciado para o caderno, o professor começa o ditado. Aconselha os alunos a concentrarem-se numa das vozes, e pede que tenham rigor na escrita uma vez que devem fazer corresponder as notas entre as claves: duas semínimas da clave de sol para uma mínima da clave de fá, por exemplo.

O professor tocou o excerto todo uma vez; depois tocou quatro vezes cada frase e para terminar, tocou o excerto na totalidade mais uma vez. Cada repetição aconteceu com mais ou menos 1 minuto de intervalo. Uns alunos terminam mais rápido que outros; na última repetição completa, alguns alunos começam a marcar o compasso e a entoar. Uma aluna pede para ir corrigir ao quadro a primeira frase.



Fig. 8: resolução do exercício.

Dois alunos escreveram no quadro as suas resoluções. Antes do corrigir a totalidade do exercício, o professor toca ao piano o que os alunos escreveram, com erros, e alerta para a diferença na audição; depois compara com aquilo que ditou/tocou. Depois de corrigir, o professor vai perguntando aos alunos o que acontece na melodia de cada voz: harpejos, saltos de 8ª, etc., introduzindo uma pequena análise ao excerto.

O professor informa a turma que esta foi uma pequena experiência e que irão desenvolver a competência do ditado polifónico. Antes de terminar a aula, o professor organiza a turma em dois grupos e pede aos meninos que cantem a voz de baixo, e às meninas que cantem a voz superior; o professor junta-se ao grupo dos meninos porque estavam com alguma dificuldade de afinação.

A aula termina pelas 17:12, depois de entoarem o ditado polifónico. Os alunos arrumam o seu material e saem da sala ordeiramente e em silêncio.

REFLEXÃO

O professor demonstrou bastante simpatia para com os seus alunos, fazendo uso de uma linguagem simples e objetiva, com uso de estratégias visuais para a compreensão do aluno. Toda a aula foi desenvolvida num clima de respeito e compreensão mútua, onde se proporcionaram momentos de atenção redobrada, mas também momentos de menor tensão e quase descontração. Tal como evidencia Leite (2012), os alunos ficam mais propícios a aprender, captar e aprofundar conteúdos com mais facilidade depois de um momento de descontração e divertimento. Do meu ponto de vista, é a qualidade da relação entre o professor e os alunos que permite abertura a momentos de tensão diferentes, e é este equilíbrio que permite que uma aula seja produtiva, proporcionando aos alunos uma aprendizagem significativa e favorável.

Ao longo da aula o professor sugeriu aos alunos que utilizassem a estratégia do pensamento escrito; esta foi a estratégia que mais efeitos produziu, uma vez que foi possível verificar os alunos a corrigir o próprio pensamento. Além disso, a estratégia utilizada pelo professor no momento em que pediu aos alunos que defendessem e explicassem aquilo que escreveram, proporcionou aos alunos um momento de descontração, uma vez que assumiram o papel de *professor*, e permitiu ao professor e ao aluno verificar se assimilou o conteúdo ou se ficaram dúvidas por esclarecer. Também me pareceu bastante interessante a estratégia de tocar ao piano os erros que os alunos escreveram em comparação com aquilo que se ditou/tocou, pois permite ao aluno reconhecer a diferença ao nível da audição, autocorrigindo-se. Do meu ponto de vista, as três estratégias utilizadas pelo professor assentam no modelo da autonomia do aluno, contribuindo qualitativamente para a sua motivação; ou seja, à medida que o aluno percebe por si mesmo onde errou, e se está a acompanhar os conteúdos, os seus níveis de motivação sobem, permitindo uma abertura à aprendizagem significativa (Berbel, 2011).

Verificou-se, ainda, que para a realização de uma atividade, o professor fez uso de

diferentes estratégias, começando por estratégias mais simples até se aproximarem com o conteúdo da atividade pretendida. Foi possível verificar-se que o uso dessas demais estratégias fez com que os alunos entrassem no tema pretendido sem grandes dificuldades para a realização da atividade; tal como sugere Freire (2017), "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

Realçar, ainda, o momento em que o professor se desvia da planificação da aula para se adaptar às necessidades da turma, uma vez que se reconheceu que os alunos não assimilaram corretamente o conteúdo da construção dos acordes. Assim, o professor preferiu adaptar-se à turma, deixando o conteúdo do ditado polifónico para aprofundar na aula seguinte. Esta, na minha opinião, é a essência de um professor: saber adaptar-se ao contexto e às necessidades da sua turma.

BIBLIOGRAFIA

Berbel, N. A. N. (2011). Metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas, 32 (1)*, pp. 25-40.

Freire, P. (2017). A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. *Inter-Ação, Goiânia, 42 (1),* pp. 87-104.

Leite, S. A. (2012). Afetividade e práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia, 20 (2),* pp. 355-368.

OBSERVAÇÃO Nº 2

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 3º grau **Data: 18 out 2019** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº 5** **Número de alunos: 5** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

REGISTO DE OBSERVAÇÃO

A aula começou com um ligeiro atraso. Uma vez que o professor cooperante precisou de estar ausente, pedi aos alunos que abrissem o *caderno de leituras do aluno* e realizamos leituras rítmicas em divisão binária e ternária. Aquando destas leituras, fui esclarecendo dúvidas aos alunos quanto à compreensão e execução de algumas células rítmicas. Depois, fizemos algumas leituras solfejadas na clave de dó4 do mesmo *caderno de leituras*.

16:15 – Ditado rítmico a duas partes: compasso simples

Os alunos começam por imitar ritmos que o professor faz. Depois, um aluno faz um padrão rítmico num compasso 4/4, fixa-o e percute-o duas vezes; a segunda vez que o aluno percute, o professor faz um ritmo diferente por cima. Repete-se a dinâmica, aluno a aluno. Depois, criam um ritmo de turma:



Fig. 1: ritmo de turma, compasso simples.

Enquanto os alunos percutem o ritmo de turma, o professor faz ritmos diferentes em simultâneo. No final, o professor questiona os alunos se se sentem confortáveis com dois ritmos diferentes em simultâneo e, sendo que a resposta é positiva, informa que vão fazer um ditado rítmico a duas partes. Informa que serão dois compassos em ¾ e

relembra os alunos a forma para se escrever as figuras num ditado a duas partes: a orientação das hastes e em duas linhas.

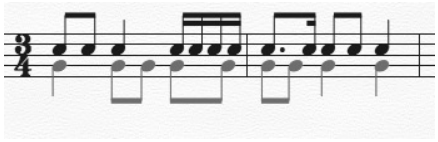


Fig. 2: ditado rítmico a duas partes, compasso simples.

O professor repete o exercício quatro vezes ao piano, com mais ou menos 1 minuto entre cada execução: a relação intervalar entre a nota de baixo e a nota superior corresponde a uma 5P. No final, o professor pergunta à turma como é que pensam que correu, sendo que a resposta foi positiva; em seguida, questiona aos alunos qual é estratégia que usam para ouvir um ditado a duas partes: se ouvem uma linha e depois outra, ou se ouvem o exercício todo. Um dos alunos diz que ouviu tudo a primeira vez, depois escreveu aquilo que conseguiu memorizar e por fim ouviu o que faltava; o professor informou a turma de que há várias estratégias para se realizar um ditado rítmico a duas partes, mas que quando encontrarmos a nossa estratégia, não devemos mudá-la.

Depois de se realizar o ditado rítmico, o professor cooperante necessitou de se ausentar novamente. Aí, corrigi o exercício com os alunos e juntos fizemos a sua leitura; verifiquei que restavam dúvidas na execução da 4ª figura do ditado, mas não na sua compreensão; então, de forma isolada, repetimo-la. Por fim, todos leram o ditado que escreveram: o ritmo inferior com a mão esquerda e o ritmo superior com a caneta na mão direita.

16:36 – Ditado rítmico a duas partes: compasso composto

Com a mesma dinâmica, criam um ritmo de turma, desta vez num compasso 6/8.



Fig. 3: ritmo de turma, compasso composto.

Exatamente com a mesma dinâmica anterior, o professor percute ritmos diferentes em simultâneo com o ritmo de turma. Depois, fazem um cânone com o ritmo de turma; o professor informa que quando a aluna anterior termina o primeiro compasso, a aluna seguinte entra, e assim sucessivamente. Um dos alunos evidenciou algumas dificuldades em manter o ritmo dele com outros a acontecer, e o professor juntou-se a ele para o ajudar. No final, o professor questionou a turma se se sentiam bem com o cânone, e a turma respondeu que sim. Passam ao ditado rítmico a duas partes, dois compassos em 9/8.



Fig. 4: ditado rítmico a duas partes, compasso composto.

O professor repete o exercício quatro vezes ao piano, com mais ou menos 1 minuto entre cada execução: a relação intervalar entre a nota de baixo e a nota superior corresponde a uma 5P. Um dos alunos pede para ir ao quadro corrigir e o professor permite. O aluno que foi corrigir ao quadro não conseguiu ouvir uma figura e deixou o espaço em branco; o professor tocou novamente o exercício e disse ao aluno que desta vez ia ouvir, dando reforço positivo; efetivamente, o aluno conseguiu ouvir e escreveu. O professor questiona a turma como é que correu este exercício e informa que este ditado foi muito ambicioso da parte do professor; uma vez que a turma respondeu que correu bem, questionou se estavam contentes com o resultado obtido. Quanto à estratégia adotada pelos alunos, uma aluna informa o professor que escreveu primeiro a linha de cima e depois a linha de baixo; o professor diz que foi uma boa estratégia. Depois de corrigido, executaram o exercício em conjunto.

16:50 – Identificação auditiva de intervalos

Os alunos cantam a escala de DóM com acompanhamento ao piano; cantam o harpejo e depois os graus tonais I-IV-V. Em seguida cantam a escala de DóM por relatividade, usando o Dó móvel. O professor explica à turma que usar o dó móvel pode ser solução para muitos dos alunos, principalmente na identificação de intervalos, uma

vez que nos é mais fácil pensar numa 6M com o intervalo de dó-lá, em vez de a pensar como lá-fá#. Depois da entoação e da breve explicação, os alunos fazem identificação auditiva de intervalos. Quando o professor toca o intervalo de 6M, um aluno responde 5P. O professor explica que pode pensar nos tons entre dó e lá, contando dó-ré-mi-fá-sol-lá, e identifica que é uma 6M. Em seguida, pergunta aos alunos quais são os intervalos da escala de DóM: 2M, 3M, 4P, 5P, 6M, 7M e 8P.

O professor explica a turma que quando ouvimos um intervalo que nos parece estar entre o intervalo que pensamos ouvir, significa que pode ser um intervalo menor; por exemplo, para o intervalo de 6m o professor pede aos alunos que cantem os graus da escala utilizando as mãos: dó-ré-mi-fá-sol. Ao entoar-se o láb da 6m, o professor pergunta aos alunos se lhes parece um lá natural; automaticamente respondem que é uma 6m. Além desta estratégia, o professor informa a turma que os intervalos perfeitos são neutros porque não têm modo maior ou menor; são isolados. O intervalo menor e maior não são neutros porque nos simbolizam um modo e, portanto, é-nos mais fácil reconhecer se um intervalo é Maior ou menor se nos centralizarmos no modo. Depois, o professor dá uma nota e pede ao aluno que construa o intervalo a partir da nota dada, informando qual é o intervalo que quer ouvir. O professor informa a turma que podem praticar este exercício em casa, desde que seja com um instrumento.

Com o Dó móvel, o professor toca "dó" na mão esquerda constante e vai tocando outras notas na mão direita, perguntando à turma qual é o intervalo. Depois muda de dó e faz o mesmo exercício de intervalos, insistindo muito na relação I-IV-V. O professor informa que o ditado de sons é útil para que os alunos pensem na relação de intervalos, e não na relação por tonalidade.

REFLEXÃO

Parece-me importante destacar as explicações constantes do professor ao longo da aula, principalmente na abordagem a novos conteúdos. Estas explicações revelaram-se extremamente importantes para a compreensão dos alunos face ao novo conteúdo. Além disso, o professor questiona regularmente a turma se estão a acompanhar, se estão com dificuldades, se se sentem confortáveis com determinado conteúdo, e isto

parece-me ser extremamente rico para a qualidade da relação professor-aluno, uma vez que se cria um ambiente positivo de entreajuda, onde se sente que ali se pode realmente aprender sem ser julgado, além da relação entre o aluno e o conteúdo, que deve igualmente ser positiva para que novas aprendizagens se desenvolvam (Leite, 2012).

Dizer, ainda, que o professor faz questão de dar sempre um reforço positivo aos alunos, principalmente quando demonstram alguma incerteza na sua resposta. O reforço positivo é de extrema importância uma vez que enaltece positivamente uma resposta, comportamento, atitude ou desempenho, influenciando positivamente o processo da aprendizagem e evolução escolar (Skinner *in* Abib, 2001).

Além disso, entendo que as explicações do professor fazem com que os alunos realmente compreendam os conteúdos, o porquê de funcionar de determinada forma, em vez de simplesmente desenvolverem competências técnicas de leitura, escrita ou audição. Na minha opinião, compreender um conteúdo vai muito além de saber executá-lo; o professor parece estimular os alunos a compreenderem, de facto, aquilo que estão a fazer.

BIBLIOGRAFIA

Abib, J. A. D. (2001). Teoria Moral de Skinner e Desenvolvimento Humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 14 (1),* pp. 107-117.

Leite, S. A. (2012). Afetividade e práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia, 20 (2),* pp. 355-368.

OBSERVAÇÃO Nº 3

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 3º grau **Data: 25 out 2019** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº 6** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

REGISTO DE OBSERVAÇÃO

15:45 – Diálogo sobre as provas escrita e oral

O professor informa que há apenas mais uma semana de aulas e que depois começam as provas da disciplina, sendo que os testes do 1º período estão marcados para os dias 15 de Novembro (escrito) e 29 de Novembro (oral). Depois, informa o que pode sair na prova escrita e na prova oral:

Prova escrita:	Prova oral:
- ditados polirrítmicos;	- leituras em clave de dó3;
- ditado melódico a duas vozes: (algo muito simples);	- intervalos de 6M, 6m e 8P;
- acordes em inversão;	- novas células rítmicas

15:51 – Matéria Teórica para o teste escrito

De forma a que os alunos consolidassem a matéria teórica para o teste escrito, o professor solicitou aos alunos dois trabalhos de caso. O primeiro, consiste na construção das escalas ré menor harmónica, mi menor melódica, fá menor harmónica e sol menor melódico; para o efeito, o professor relembra as diferenças entre as três escalas (menor, harmónica e melódica) e alerta os alunos que para construírem qualquer escala devem construir primeiro as escalas naturais. O professor pede aos alunos que, durante a realização do trabalho de casa, assinalem as dúvidas que não conseguirem ultrapassar para serem esclarecidas em aula, e alerta que se quiserem

assinalar as dúvidas que conseguiram ultrapassar, podem também fazê-lo pois servem de exemplo para os restantes alunos.

O segundo trabalho de casa consiste na identificação de intervalos em mudança de clave; o professor relembra a *ordem* das claves, sendo que a mais grava é a de Fá, depois a de Dó e por fim a de Sol, e que os intervalos devem ser identificados tendo a *ordem* das claves em mente:

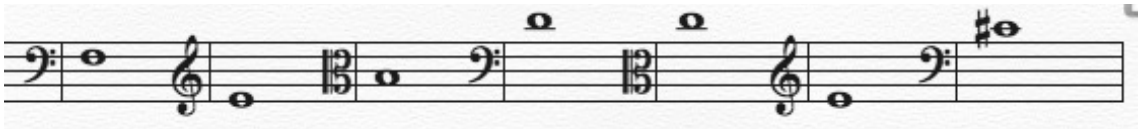


Fig. 1: Exercício de identificação de intervalos entre claves.

O professor sugere que, sempre que há um intervalo com alteração, devemos pensar no intervalo sem a alteração e só depois aplica-la, pois torna-se mais fácil de perceber se a alteração faz *subir* ou *descer* a nota.

16:07 – Identificação auditiva de escalas maiores e menores harmónicas ou melódicas

O professor toca uma escala e os alunos devem identifica-la auditivamente. Antes de iniciar, o professor explica que numa escala harmónica há uma sensação *estranha* porque há um intervalo de 1,5 tom; depois de os alunos identificarem as escalas o professor pergunta se há dúvidas e os alunos informam que estão seguros.

16:13 – Ditado melódico

O professor começa a tocar uma música ao piano: *Bach, Minueto em Sol Maior, BWV Anh 114*. Os alunos dizem quase de imediato que a conhecem e o professor pede que cantem em *lalalala*. O professor toca só o acompanhamento, sendo que a melodia é cantada pelos alunos. Depois, o professor diz à turma que vão fazer um ditado melódico apenas através da memorização com esta música. Informa que está em SolM e pede que identifiquem o compasso; os alunos começam a entoar a melodia e batem um 3/4. O professor pede a armação de clave e pergunta em que nota começa a melodia; como os alunos demonstram alguma dificuldade em descobrir a primeira nota, o professor

toca o acorde de SolM ao piano e pede aos alunos que, através da tónica, descubram qual é a nota; a estratégia resulta. O professor transmite à turma de que têm todas as competências para escrever melodias de outras pessoas, já que descobriram a armação de clave, o compasso e a primeira nota desta música.



Fig. 2: Ditado melódico por memorização.

Uma das alunas pede para ir corrigir e o professor sugere que entoe aquilo que escreveu no caderno. Entoando aquilo que escreveu a aluna percebe onde errou e autocorrige-se.

Depois de 15 minutos para os alunos escreverem a melodia, o professor questiona a turma qual é o *feedback* por estarem a utilizar a memória para escrever um ditado melódico; depois, informa que decidiu fazer este exercício porque percebeu que a turma estava a fazer ditados melódicos sem usar a memória. O ditado é corrigido por uma aluna. Durante a correção, a aluna evidenciou algumas dificuldades em fazer divisão de compasso nos locais certo. O professor alerta a turma que num ditado melódico há uma tonalidade para ser respeitada, uma relação pela tónica, e que devem respeitar essa relação, não se tratando de um ditado de sons.

Depois de corrigido, o professor solicita à turma que entoem a melodia com marcação de compasso; o professor acompanha ao piano numa outra tonalidade, uma vez que a original é muito alta para as vozes da turma.

16:39 – Identificação auditiva de intervalos

O professor toca intervalos ao piano e pede à turma que os identifique; toca apenas intervalos de 6M, 6m, 4P e insere um de 5dim. Verificando que os alunos estavam com alguma dificuldade nos intervalos e 6, o professor diz que se pode associar um intervalo

a uma música para ajudar na sua identificação, apesar de não ser grande apreciador dessa estratégia.

O professor pergunta quais são os intervalos neutros que conhecem: 5P, 4P e 8P; depois, informa que têm os intervalos menores e maiores, alertando para a existência do intervalo dissonante: 4A/5dim. Além disso, alerta que se os intervalos maiores e menores forem tocados harmonicamente, podem existir mais dissonâncias: nas 2ªs e as 7ªs, uma vez que estão a 1 tom ou meio tom da 8ª.

16:48 – Ditado de sons

O professor informa que o ditado de sons começa com o dó4; toca o mesmo exercício quatro vezes e pede aos alunos que não falem entre o ditado.



Fig. 3: Ditado de sons.

Um dos alunos pede para ir corrigir: como corrigiu errado, o professor pergunta qual foi a estratégia dele para fazer o ditado de sons. O aluno diz que tenta memorizar uma nota e ir fazendo as outras; o professor informa-o de que essa não é a estratégia para se fazer um ditado de sons, uma vez que deve pensar em distâncias, em intervalos. Depois de corrigido por outro aluno, o professor pede 2 tempos a cada nota e entoam o ditado de sons. O professor só toca a nota ao piano depois de os alunos a entoarem.

16:57 – Ditado polifónico

O professor pede concentração e passa o enunciado no quadro, informando que vão escrever três tempos no primeiro compasso e o segundo compasso completo. Cantam a escala de DóM, com harpejo e os graus tonais I-IV-V. O professor dita quatro vezes.



Fig. 4: ditado polifónico.

Neste exercício não houve alunos voluntários para a correção, portanto, o professor corrige; aquando da correção pede aos alunos que cantem a parte de cima com o nome de notas e só depois é que as escreve. Para terminar, o professor solicitou que as meninas cantassem a voz de cima e os meninos a voz de baixo, duas vezes.

REFLEXÃO

Aquando do ditado melódico por memorização, os alunos evidenciaram que não têm desenvolvidas competências de audiação, uma vez que entoaram tudo aquilo que tentaram escrever. No pensamento de Gordon, *audiar* traduz-se na capacidade de ouvir e compreender musicalmente um som, mesmo quando este não está *fisicamente* presente, e torna-se uma ferramenta realmente importante para a construção do músico na medida em que "a audiação está para a música como o pensamento para a linguagem" (Caspurro, 2007). Esta poderá ser uma competência a desenvolver com os alunos.

Uma das estratégias que o professor utiliza regularmente com os seus alunos é a de cantarem aquilo que escrevem; é curioso que os alunos se autocorrigem logo depois de seguirem o conselho do professor. Neste sentido, penso que é uma estratégia deveras interessante uma vez que ajuda o aluno a perceber onde errou sem que lhe sejam *apontados* erros.

Apesar de terem sido trabalhados exercícios com estratégias de memorização e entoação, verifica-se que os alunos só fazem uso dessas mesmas estratégias quando lhes é pedido que o façam; de outra forma, memorizar e *audiar* o que acabam de ouvir antes de partir para a escrita não é um hábito. O que se verifica é que os alunos começam a escrever ao mesmo tempo que ouvem, sem darem tempo para a

memorização do desconhecido; escrevem por notas, e não pela relação frase, motivo ou período, que se verifica algo extremamente importante para a compreensão da música (Pratt, Henson & Cargill, 1998). Deste modo, e pensando na minha experiência enquanto aluna, penso que é importante referir o número de vezes da repetição do exercício que não é suficiente para que a turma memorize e só depois escreva, a menos que se mude a estratégia de fazer com que os alunos não escrevam nada durante três repetições, depois entoarem aquilo que ouviram e só por fim escrever; a última repetição seria para os alunos confirmarem ou tirarem dúvidas por relação ao que escreveram e ao que ouvem no momento.

BIBLIOGRAFIA

Caspurro, H. (2007). Audição e Audiação: o contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Associação Portuguesa de Educação Musical, 127*.

Pratt, G., Henson, M. & Cargill, S. (1998). *Aural awareness. Principals and practice*. Oxford: Oxford University Press.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 1

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 3º grau **Data: 08 nov 2019** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 7** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Descriminação auditiva de sons e intervalos (identificação e classificação);

Desenvolvimento de competências de entoação afinada;

Desenvolvimento do sentido rítmico;

Desenvolvimento da relação entre audição e notação sobre polifonia;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Melodia:

Intervalos (melódicos e harmónicos);

Harmonia:

Graus tonais I-IV-V.

Ritmo:

Polirritmia;

Compasso simples e composto;

Células rítmicas de divisão binária e ternária;

Conceitos teóricos:

Intervalos em mudança de clave;

Escala menor natural, harmónica e melódica;

Inversão dos acordes maiores e menores;

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Correção do trabalho de casa (10 minutos)

Identificação visual de intervalos em mudança de clave:

Faz-se a correção de forma verbal e questiona-se se houve dúvidas na realização do exercício.

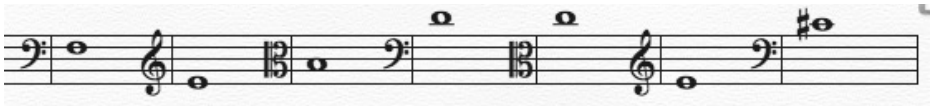


Fig. 1: Exercício de identificação de intervalos entre claves.

Construção das escalas:

ré m harmónica, mi m melódica, fá m harmónica e sol m melódica. Aquando da correção, no quadro, solicita-se ao aluno que explique o seu processo de pensamento para a construção da escala pretendida.

Identificação auditiva e entoação de escalas menores (10 minutos)

Toca-se uma escala ao piano duas vezes seguidas; pede-se os alunos que procedam à sua identificação (menor natural, menor harmónica, menor melódica).

Escalas a trabalhar: *ré m natural, sol m harmónica, dó m melódica, ré m harmónica, lá m melódica, mi m melódica.*

Entoa-se com o nome de notas a escala de lá menor natural, lá menor harmónica e lá menor melódica, a fim de se corrigir eventuais hesitações na afinação; antes de se iniciar a entoação da escala seguinte, questiona-se qual a diferença entre as escalas.

Para terminar, entoa-se a mesma escala com o nome de notas, de forma sequenciada, pela seguinte ordem: natural, harmónica e melódica. As entoações são acompanhadas ao piano.

Classificação auditiva de acordes (5 minutos)

Toca-se um acorde ao piano e pede-se aos alunos que o classifiquem; que entoem a nota mais aguda que ouvem; a nota mais grave que ouvem; a tónica do acorde; e a inversão. Repete-se a estratégia com três acordes - Ré M 5, Sol M 6 e Lá m 6/4.

Relembra-se a estratégia do harpejo descendente para se encontrar a tónica e a inversão do acorde.

Serão tocados seis acordes, duas vezes cada, para que os alunos os classifiquem quanto à qualidade e à inversão: Dó M 6, Mi m 6/4, Sol M 5, Lá m 6, Ré m 5, Fá M 6/4.

Identificação auditiva de intervalos e ditado de sons (15 minutos)

Tocam-se intervalos ao piano: uma vez o intervalo melódico e em seguida o intervalo harmónico; depois, pede-se à turma que os identifique auditivamente.



Fig. 2: Intervalos melódicos.

Realiza-se um ditado de sons, estruturado de acordo com as orientações programáticas da escola: 12 sons, repetido quatro vezes. Informa-se os alunos que o ditado de sons começa no dó4.



Fig. 3: Ditado de sons.

Procede-se à correção do exercício no quadro. No final da correção, entoa-se o ditado, dois tempos para cada nota; o piano toca a nota depois de os alunos a entoarem.

Ditado rítmico a duas partes, compasso simples (15 minutos)

Improvisação rítmica num compasso simples 4/4, utilizando células de divisão binária. Marca-se a pulsação com os pés e balança-se o corpo. A improvisação segue a seguinte ordem: todos improvisam em simultâneo; improvisação individual 2 compassos para cada um; dinâmica de pergunta-resposta entre o professor e um aluno; improvisação de todos em simultâneo. A marcação do tempo e o balanço do corpo nunca param.

Procede-se ao ditado polirrítmico de divisão binária, tocado ao piano. Informa-se os alunos que serão dois compassos, dando a indicação do 4/4.

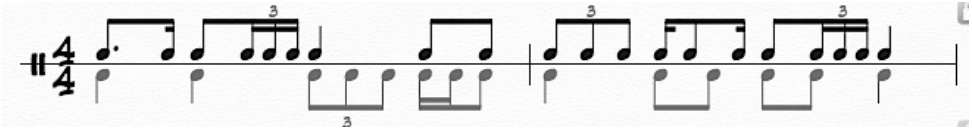


Fig. 4: Ditado polirrítmico: compasso simples.

Faz-se a correção do exercício no quadro. No final da correção, percute-se o excerto em conjunto: para a linha superior com uma caneta na mão direita, e para a linha inferior com a mão esquerda na mesa.

Ditado rítmico a duas partes, compasso composto (15 minutos)

Para o ditado rítmico a uma voz de divisão ternária, usa-se a mesma dinâmica utilizada anteriormente: improvisação rítmica num compasso composto 12/8, utilizando células de divisão ternária.

Marca-se a pulsação com os pés e balança-se o corpo. A improvisação segue a seguinte ordem: todos improvisam em simultâneo; improvisação individual 2 compassos para cada um; dinâmica de pergunta-resposta entre o professor e um aluno; improvisação de todos em simultâneo. A marcação do tempo e o balanço do corpo nunca param.

Procede-se, em seguida, ao ditado polirrítmico de divisão ternária, tocado ao piano. Informa-se os alunos que serão dois compassos, dando a indicação do 12/8.



Fig. 5: Ditado polirrítmico: compasso composto.

Faz-se a correção do exercício no quadro. No final da correção, percute-se o excerto em conjunto: para a linha superior com uma caneta na mão direita, e para a linha inferior com a mão esquerda na mesa.

Identificação auditiva e entoação dos graus tonais I-IV-V (5 minutos)

Toca-se a escala de Dó M e informa-se a turma que estamos nessa tonalidade. Questiona-se qual é o primeiro grau; depois, tocam-se acordes de I-IV-V, de forma ascendente e descendente e não necessariamente pela ordem, e pede-se aos alunos que identifiquem a função tonal; adiciona-se, estrategicamente, os acordes de ii, iii, vi e vii-.

A partir da tónica, pede-se aos alunos que entoem as funções tonais I-IV-V (de forma ascendente e descendente, não necessariamente pela ordem).

Ditado melódico a duas vozes (20 minutos)

Entoa-se a escala de Sol M, o harpejo, a escala por terceiras e os graus tonais I-IV-V.



Fig. 6: Ditado polifónico.

Ao piano, toca-se uma vez o excerto completo; depois, quatro vezes cada frase; e por fim, novamente o excerto completo (entre cada repetição dá-se mais ou menos um minuto de espera) - estruturado de acordo com as orientações programáticas da escola.

Os alunos realizam o ditado segundo o seguinte enunciado:

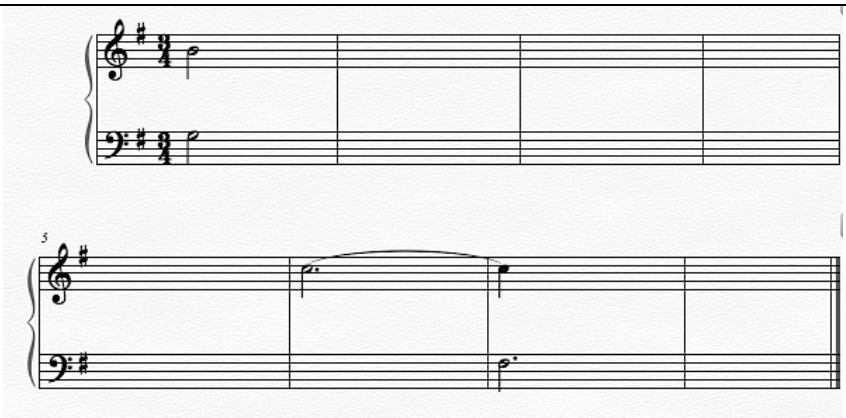


Fig. 7: Enunciado para o ditado polifónico.

Faz-se a correção do exercício no quadro. Após a correção, divide-se a turma em dois grupos: um canta a voz superior e outro a voz inferior; depois troca.

Como na aula seguinte será teste escrito, solicita-se aos alunos que realizem em casa a ficha de trabalho que se encontra em anexo.

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano.

Fontes: Ottman, R. (2011). *Music for Sight Singing*, p. 21.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação dos alunos.

ANEXOS

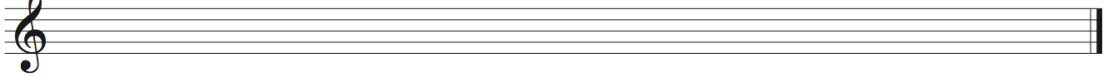
Ficha de Trabalho

1. Construção de acordes.

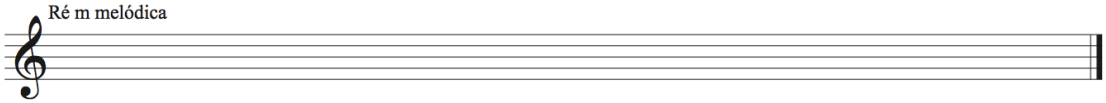


2. Construção de escalas menores.

Sol m harmónica



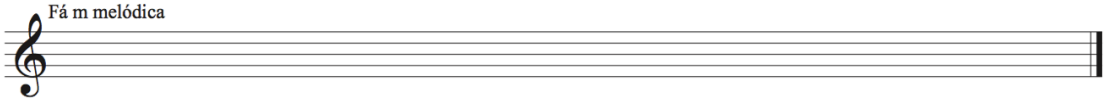
Ré m melódica



Mi m harmónica



Fá m melódica



3. Classificação visual de intervalos com mudança de claves.



Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 1

A aula não decorreu totalmente como planificada. Uma vez que na semana seguinte os alunos têm teste escrito, senti necessidade de rever alguns conteúdos teóricos sobre os quais os alunos tinham dúvidas. Neste sentido, trabalhou-se de forma mais aprofundada a identificação visual de intervalos em mudança de claves e a construção de acordes maiores e menores em inversão.

Por escassez de tempo, houve a necessidade de avançar algumas atividades previamente planificadas. Uma vez que os alunos não evidenciaram dificuldades ou dúvidas na construção das escalas menores, optei por não realizar a atividade da identificação auditiva e entoação de escalas menores e avançar para a classificação de intervalos, exercício no qual os alunos sentiam ainda algumas dificuldades. Além disso, também não conseguimos realizar o ditado rítmico a duas partes no compasso composto, nem a identificação e entoação de graus tonais. No ditado melódico optei por ditar apenas a segunda frase uma vez que estávamos a minutos de terminar a aula.

Fazendo uma autorreflexão de mim no papel de professora, sinto que talvez não tenha iniciado a aula com a segurança necessária e isso refletiu-se na prestação inicial dos alunos. No entanto, penso que fui moldando a minha postura à turma e que consegui captar o interesse e a atenção dos alunos essencialmente a partir dos exercícios mais práticos. Numa próxima terei de iniciar a aula com a postura assertiva e segura desde início para conseguir ter a turma comigo.

Do ponto de vista do professor cooperante, a minha postura é bastante tranquila; essa postura resultou bem com esta turma, no entanto, devo ter atenção para não *perder* a turma que já está *domada*. Alertou para o facto de dois alunos estarem completamente perdidos durante a improvisação rítmica conjunta, e que futuramente preciso de estar muito atenta às individualizações dos alunos num grande grupo; neste caso em específico, os alunos têm dificuldades de coordenação motora, mas conseguiram improvisar de forma individualizada.

Disse, ainda, que no geral a aula correu bem, apesar de ter sido ingrato para mim começar a lecionar na aula antes do teste escrito. Neste sentido, não posso deixar de

concordar com o professor cooperante, uma vez que tive de me debruçar bastante mais tempo sobre conteúdos teóricos, o que tornou a aula bastante mais expositiva e menos dinâmica; o que não é, de todo, o pretendido para as *minhas* aulas de formação musical.

De modo a orientar futuras aulas, o professor deu-me os seguintes conselhos:

- Identificação visual de intervalos em mudança de clave: pedir aos alunos que pensem no índice de cada clave para relacionar os intervalos nas diferentes claves;
- Construção das escalas: pedir aos alunos que assinalem os meios tons existentes na escala construída;
- Ditado de sons: ditar os sons de forma mais lenta para que os alunos possam pensar em intervalos e não por memorização; contextualizar os alunos com a escala do ditado de sons para que os intervalos não sejam completamente descontextualizados.
- Ditado rítmico a duas partes, compasso simples: ditar 6 tempos e não 8 uma vez que os alunos estão habituados a fazer desta forma;
- Ditado polifónico: devo chamar a atenção dos alunos para que escrevam as hastes com a orientação correta, ou seja, apesar de os alunos só estarem a ouvir/escrever duas vozes, no ditado polifónico existirão outras vozes, por isso as hastes da voz superior devem estar todas para cima e as hastes da voz inferior todas para baixo.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 2

Estabelecimento de Ensino: Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 3º grau **Data: 15 nov 2019** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 8** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Avaliação das competências adquiridas sobre os conteúdos trabalhados ao longo do 1º período.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ritmo:

Ritmo a uma parte e a duas partes;

Compasso simples e composto;

Células rítmicas de divisão binária e ternária;

Melodia:

Intervalos (melódicos);

Harmonia:

Acordes maiores e menores;

Teoria:

Intervalos em mudança de clave;

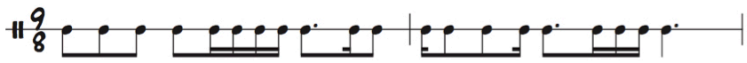
Inversão dos acordes maiores e menores;

Escala menor harmónica e melódica;

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Ditado rítmico a uma parte (5 minutos): tocado ao piano, repetido quatro vezes.

1. Ditado Rítmico a uma parte (6 tempos):



Ditado rítmico a duas partes (5 minutos): tocado ao piano, repetido quatro vezes.

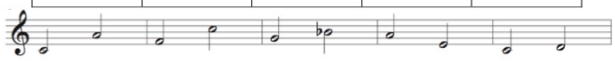
2. Ditado Rítmico a duas partes (6 tempos):



Ditado de intervalos (5 minutos): tocado ao piano, repetido duas vezes cada intervalo.

3. Ditado de Intervalos:

1	2	3	4	5
6M	5P	3m	4P	2M



Ditado de sons (5 minutos): tocado ao piano, repetido quatro vezes.

Antes de se iniciar o ditado, toca-se a escala de dó maior.

4. Ditado de Sons (1ª nota: dó4):



Identificação auditiva de acordes em inversão (5 minutos): tocados ao piano, repetido duas vezes cada acorde.

5. Identificação auditiva de acordes em inversão:

1	2	3	4	5
(dó) M6	(mi) m6/4	(sol) M5	(ré) m6/4	(lá) m6

Identificação auditiva de escalas (5 minutos): tocadas ao piano, duas vezes cada escala.

7. Identificação auditiva de escalas:

1	2	3	4
(Mi) m harmónica	(Lá) m melódica	(Ré) Maior	(Dó) Menor melódica

Ditado melódico/rítmico (30 minutos): tocado ao piano. Toca-se uma vez o excerto completo; seguido de três vezes cada frase; finaliza-se com o excerto completo.

Antes de se iniciar o ditado, pede-se aos alunos que entoem a escala de ré maior.

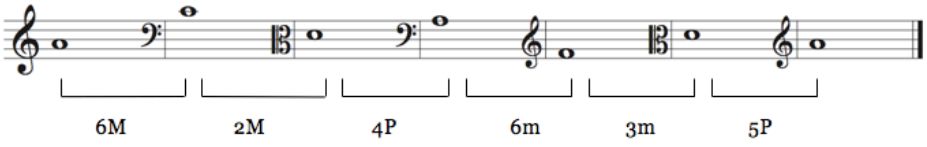
6. Ditado Melódico/Rítmico:



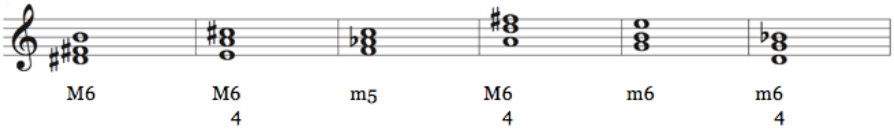
(Adaptado de R. Ottman, p. 61, exercício 4.82)

Realização dos exercícios teóricos (30 minutos): cada aluno realiza ao seu ritmo os exercícios teóricos do teste escrito.

8. Identificação visual de intervalos em mudança de clave:



9. Construção de acordes:

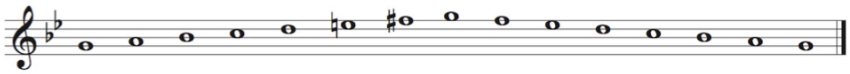


10. Construção de escalas:

Fá menor harmónica:



Sol menor melódica:



descendente: bequadro no fá e bemol no mi
(formatações do *finale*)

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano.

Fontes: Ottman, R. (2011). *Music for Sight Singing*, p. 61.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta e com base na reação dos alunos aquando da realização dos exercícios.

O teste escrito será avaliado sobre as seguintes cotações:

	1	2	3	4	5		6		7
	Ritmo 1	Ritmo 2	Intervalos	Dit. Sons	Ditado Melodico/Rítmico		Acordes		Escalas
				intervalos	melodia + ritmo		qualidade + inversão		
	3,5 (6x0,58)	2,8 (12x0,23)	1,5 (5x0,3)	2 (10x0,2)	3 (38x0,08)	0,5 (18x0,03)	0,5 (5x0,1)	1 (5x0,2)	1,2 (4x0,3)
aluno a									
aluno b									
aluno c									
aluno d									
aluno e									
aluno f									

	8	9	10
	Intervalos	Acordes	Escalas
	1,4 (6x0,23)	1,4 (6x0,23)	1,2 (2x0,6)
aluno a			
aluno b			
aluno c			
aluno d			
aluno e			
aluno f			

	TESTE ESCRITO	
	Cot. Final	
	20	100%
aluno a		
aluno b		
aluno c		
aluno d		
aluno e		
aluno f		

(Cotações estabelecidas de acordo com o programa da formação musical do conservatório).

ANEXOS

Conservatório de Música da Maia
Prova escrita de Formação Musical
3º Grau / 1º Período
2019/2020

Nome: _____ Data: ___ / ___ / _____

Classificação: _____ + _____ = _____
Escrita Oral Final

1. Ditado Rítmico a uma parte (6 tempos):



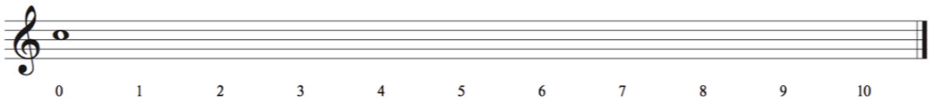
2. Ditado Rítmico a duas partes (6 tempos):



3. Ditado de Intervalos:

1	2	3	4	5

4. Ditado de Sons (1ª nota: dó4):



5. Identificação auditiva de acordes em inversão:

1	2	3	4	5

6. Ditado Melódico/Rítmico:



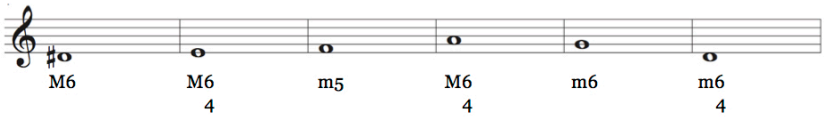
7. Identificação auditiva de escalas:

1	2	3	4

8. Identificação visual de intervalos em mudança de clave:



9. Construção de acordes:

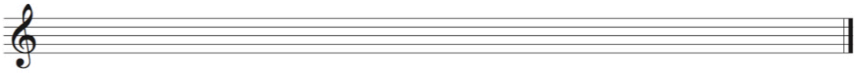


10. Construção de escalas:

Fá menor harmónica:



Sol menor melódica:



Bom trabalho!

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 2

A aula decorreu conforme planificada: foi realizado o teste escrito com os alunos.

Antes de se iniciar a prova, e por conselho do professor cooperante, esclareceram-se algumas dúvidas dos alunos relativamente aos exercícios teóricos, nomeadamente na identificação de intervalos em alteração de claves. A turma estava tensa e muito ansiosa. Depois da explicação do conteúdo, que demorou entre 10 a 15 minutos, a turma acalmou e senti, então, condições para avançar com o teste escrito.

No ditado melódico/rítmico, que tinha sido planificado com o acompanhamento ao piano de acordes na mão esquerda, houve necessidade de se alterar e tocar apenas a mão direita (melodia), uma vez que era assim que os alunos estavam habituados a fazer. Esta decisão foi tomada com o conhecimento e aprovação do professor cooperante.

Aquando da execução dos exercícios de audição tentei seguir ao máximo os conselhos dados pelo professor cooperante na aula anterior. Os alunos não demonstraram grandes hesitações aquando da realização da prova escrita.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 3

Estabelecimento de Ensino: Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 3º grau **Data: 22 nov 2019** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 9** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver as competências de leitura solfejada;

Promover sentido e rigor rítmico;

Desenvolver competências de entoação;

Desenvolver técnicas de leitura e improvisação musical;

Promover a valorização/apreciação da sua expressão musical e da dos outros.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Educação auditiva:

Melodia tonal;

Entoação;

Improvisação;

Leitura musical:

Solfejo em diferentes claves (Sol, Fá e Dó4);

Leitura rítmica a duas partes;

Ritmo:

Compasso simples e composto;

Células de divisão binária e ternária;

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Em jeito de revisão para a prova oral, que será realizada na semana seguinte, irão realizar-se exercícios retirados do livro de leituras utilizado pela turma, de forma a rever as quatro áreas de saber em avaliação na prova oral: ritmo a duas partes no compasso simples e composto, solfejo em claves alternadas, entoação e improvisação. Para o efeito, cada área terá seis exercícios diferentes, um para cada aluno: cada aluno realiza o seu exercício e no final da execução o professor dá uma possível avaliação. Esta estratégia serve para o aluno perceber em que nível se encontra e o que pode fazer para se preparar melhor antes da prova oral. Todas as atividades seguirão a mesma estratégia.

Entoação (20 minutos):

Entoação da escala de ré Maior e os graus tonais.





Fig. 1: Seleção de exercícios para entoação do livro de leituras (pp. 31-32).

Improvisação (20 minutos):

Entoa-se a escala de Dó Maior, por terceiras e os graus tonais; questiona-se que estratégias podem usar para fazer uma improvisação entoada (analisar as frases, entoar por graus conjuntos ascendentes e descendentes, arpejos dos acordes na tonalidade, dominante-tónica).



Fig. 2: Seleção do exercício para improvisação, retirado do livro de leituras (p. 45).

Antes de se passar à improvisação dos alunos, realizam-se uma série de estratégias para que possam entender a frase a ser utilizada: entoa-se os graus I-ii-iii-IV e V através da indicação de dedos; um grau da escala por compasso; um grau da escala por figura rítmica; analisa-se o excerto por frase; dá-se um exemplo de um improvisação que vá até à dominante e regresse à tónica entre as duas frases.

Solicita-se aos alunos que procedam à sua improvisação, de forma individualizada.

Solfejo com claves alternadas (20 minutos):



Fig. 3: Seleção de solfejo com claves alternadas do livro de leituras (pp. 57-58).

Leituras Rítmicas a duas partes: composto (15 minutos)

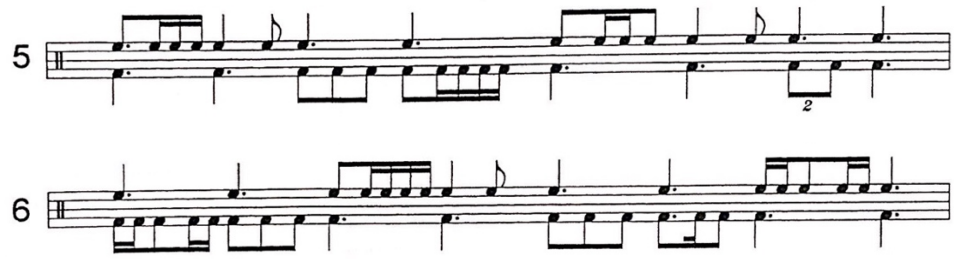




Fig. 4: Seleção de leituras rítmicas a duas partes, compasso composto, do livro de leituras (p. 25).

Leituras Rítmicas a duas partes: simples (15 minutos)



Fig. 5: Seleção de leituras rítmicas a duas partes, compasso simples, do livro de leituras (p. 11).

RECURSOS E FONTES

Recursos:

Piano;

Fontes:

Livro de leituras do 3º grau, do Conservatório de Música da Maia.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta e com base na reação dos alunos aquando da realização dos exercícios.

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 3

A aula não decorreu totalmente conforme planificada. Uma vez que os alunos estavam com mais dificuldades nos exercícios de entoação e improvisação, optou-se por se trabalhar insistentemente estes dois conteúdos; além disso, os alunos têm uma aula por semana dedicada apenas à leitura de ritmo e solfejo.

Ao longo da aula foi possível verificar-se um forte problema ao nível da afinação; no geral, a turma é bastante desafinada. Alguns alunos têm dificuldades em sentir a tónica, perdendo-a com facilidade; outros alunos apresentam dificuldades de entoação dentro de uma tonalidade, perdendo facilmente a relação dos intervalos, graus conjuntos, arpejos... Neste sentido, entendo que deve ser feito um trabalho contínuo e mais focado para a afinação geral da turma.

A opinião do professor cooperante está de acordo com a minha reflexão, uma vez que me solicitou que não permitisse falhas de afinação por parte dos alunos; deste modo, devo ser mais exigente, principalmente com aspetos que podem até parecer pouco importantes na hora, mas que a longo prazo influenciam muito o desenvolvimento dos alunos. Além disso, é importante que percebamos que o uso do piano é apenas um recurso que nunca deve limitar a aprendizagem do aluno; ou seja, se um aluno está com dificuldades de entoação, o aluno deve conseguir entoar o que lhe é solicitado através da sua própria aprendizagem (por exemplo, pensar numa 3ªM, ou no arpejo...), em vez de lhe ser dada a solução através do piano. Dar a solução utilizando o piano permitirá que o aluno faça a imitação pontual, mas pode não alavancar a sua aprendizagem real. Assim, tal como nos diz o Professor Júlio dos Santos, a aprendizagem resulta de um esforço necessário para aprender; o aluno tem, portanto, um papel importante na construção da sua aprendizagem, e o professor deve problematizar essa aprendizagem criando dúvidas, questões e necessidades, em vez de apresentar de modo fácil as respostas aos problemas (Santos, 2013).

BIBLIOGRAFIA

Santos, J. C. F. (2013). *O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa.* Revista ABEU.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 4

Estabelecimento de Ensino: Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 3º grau **Data: 29 nov 2019** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 9** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Avaliação das competências adquiridas sobre os conteúdos trabalhados ao longo do 1º período.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Educação auditiva:

Melodia tonal;

Entoação;

Improvisação;

Leitura musical:

Solfejo em diferentes claves (Sol, Fá e Dó4);

Leitura rítmica a duas partes;

Ritmo:

Compasso simples e composto;

Células de divisão binária e ternária;

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Será entregue uma prova diferente a cada aluno, na qual constam exercícios retirados do livro de leituras utilizado na aula de leitura e solfejo. Os alunos estão todos em sala e, por esse motivo, realiza-se a prova oral por exercícios; ou seja, todos executam o exercício 1, depois o exercício 2, etc.

No final da prova oral, entrega-se um inquérito por questionário aos alunos, que está diretamente relacionado com a investigação para o relatório de estágio, que pretende tratar a Ansiedade na Performance em Formação Musical.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

Piano;

Fontes:

Livro de leituras do 3º grau, do Conservatório de Música da Maia.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta e com base na reação dos alunos aquando da realização dos exercícios.

A prova oral será avaliada sobre as seguintes cotações:

	1	2	3	4	5	PROVA ORAL	
	Ritmo 1P	Ritmo 2P	Solfejo	Entoação	Improvisação	Cot. Final	
	4	4	5	5	2	20	100%
aluno a							
aluno b							
aluno c							
aluno d							
aluno e							
aluno f							

(Cotações estabelecidas de acordo com o programa da formação musical do conservatório).

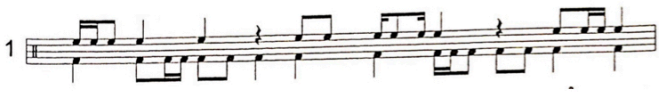
ANEXOS

Prova 1

1. Leitura rítmica a uma parte:



2. Leitura rítmica a duas partes:



3. Solfejo em alteração de claves:



4. Entoação:



5. Improvisação:

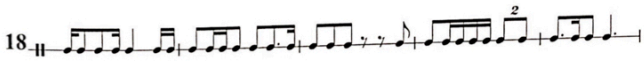


Bom trabalho!

Conservatório de Música da Maia
Prova escrita de Formação Musical
3º Grau / 1º Período
2019/2020

Prova 2

1. Leitura rítmica a uma parte:



2. Leitura rítmica a duas partes:



3. Solfejo em alteração de claves:



4. Entoação:



5. Improvisação:

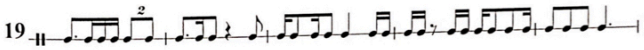


Bom trabalho!

Conservatório de Música da Maia
Prova escrita de Formação Musical
3º Grau / 1º Período
2019/2020

Prova 3

1. Leitura rítmica a uma parte:



2. Leitura rítmica a duas partes:



3. Solfejo em alteração de claves:



4. Entoação:



5. Improvisação:

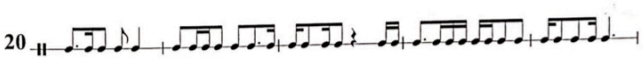


Bom trabalho!

Conservatório de Música da Maia
Prova escrita de Formação Musical
3º Grau / 1º Período
2019/2020

Prova 4

1. Leitura rítmica a uma parte:



2. Leitura rítmica a duas partes:



3. Solfejo em alteração de claves:



4. Entoação:



5. Improvisação:



Bom trabalho!

Conservatório de Música da Maia
Prova escrita de Formação Musical
3º Grau / 1º Período
2019/2020

Prova 5

1. Leitura rítmica a uma parte:



2. Leitura rítmica a duas partes:



3. Solfejo em alteração de claves:



4. Entoação:



5. Improvisação:

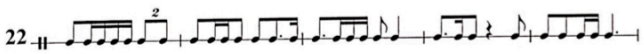


Bom trabalho!

Conservatório de Música da Maia
Prova escrita de Formação Musical
3º Grau / 1º Período
2019/2020

Prova 6

1. Leitura rítmica a uma parte:



2. Leitura rítmica a duas partes:



3. Solfejo em alteração de claves:



4. Entoação:



5. Improvisação:



Bom trabalho!

Inquérito

Ansiedade na Performance em Formação Musical

Masculino ☐ Feminino ☐

1. Sentes-te nervoso/a **antes** de uma prova oral?

Sim ☐ Não ☐

1.1 Se sim, o que sentes? _____

_____

2. Sentes-te nervoso/a **durante** a prova oral?

Sim ☐ Não ☐

2.1 Se sim, o que sentes?

Assinala com um X. Podes assinalar mais que um.

Tremores	☐	Falhas na articulação da voz	☐
Transpiração	☐	Perda da atenção e do foco	☐
Coração acelerado	☐	Ansiedade e stress	☐
Tensão muscular	☐	Pensamentos negativos sobre mim	☐
Vergonha	☐	*Dislexia* entre a nota lida e a nota falada	☐

Outro:_____

3. Tens receio de algo quando estás em prova oral?

Sim ☐ Não ☐

3.1 Se sim, de quê?

Assinala com um X. Podes assinalar mais que um.

Falhar algo que é simples	☐
Ficar *bloqueado/a*	☐
Desapontar o professor	☐

Outro:_____

4. Os exercícios da prova oral são muito diferentes daqueles que realizas em aula?

Sim ☐ Não ☐

5. Na tua opinião, a tua performance em prova oral é igual à performance que tens em aula?

Sim ☐ Não ☐

5.1 Porquê? _____

_____

6. Como te sentes **depois** da prova oral?

Desapontado/a	☐	Descontraído/a	☐
Aliviado/a	☐	Normal	☐
Com medo	☐	Ansioso	☐
Confiante	☐		

Outro: _____

7. Na tua opinião, o que poderia melhorar a tua performance **durante** a prova oral? *Assinala com um X, na medida em que 1 é menos e 5 é mais.*

	1	2	3	4	5
Avaliação oral com mais frequência					
Alguns exercícios estudados por sorteio					
Gravação áudio da prova oral (um registo)					
Mais tempo para estudar os exercícios da prova					
Saber o que me está a ser avaliado (parâmetros)					
Outro:					

8. Como classificas a relação com o teu professor de Formação Musical? *Assinala com um X.*

Insuficiente	Suficiente	Indiferente	Boa	Muito boa

Obrigada!

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 4

A prova oral foi avaliada em cooperação com o professor cooperante. Os dois assinalamos as cotações que entendemos e no final discutimos os dados que apontamos, a fim de chegarmos a um consenso para o resultado do aluno. Fiquei surpreendida ao perceber que a avaliação da oralidade é realmente extremamente subjetiva. Enquanto que no teste escrito há evidências escritas que comprovam a concretização de uma tarefa, à qual é atribuída uma cotação, tratando-se de uma avaliação extremamente numérica, a avaliação oral exige do professor uma atenção distinta, um esforço para entender a posição do aluno, uma tarefa de avaliar no momento tendo em conta as competências trabalhas e desenvolvidas pelo educando durante as aulas. Neste sentido, e como nos diz Gatti (2003), a avaliação tem sempre um certo grau de subjetividade uma vez que a atribuição de um resultado ao aluno é algo bastante pessoal entre os professores; o professor tende a ter uma consideração individualizada para com cada aluno.

Efetivamente, os resultados apontados entre mim e o professor cooperante não diferiram muito, mas aquando da discussão chegamos à conclusão de que um professor valorizou mais uma atitude e outro professor valorizou mais uma competência. Com esta discussão o professor cooperante transmitiu-me os seus ideias de oralidade na Formação Musical, que me elucidaram para futuras avaliações orais na disciplina: a oralidade em Formação Musical é muito mais que apenas ler notas corretas; uma avaliação oral deve demostrar a musicalidade do aluno, ou seja, é mais importante perceber se o aluno tem musicalidade e se consegue resolver um exercício musicalmente, do que estar atento e assinalar o erro de leitura ou solfejo. A velocidade com que o aluno realiza o exercício é também importante; se o aluno estiver a fazer um solfejo a uma velocidade lenta, o aluno conseguirá ler o pretendido, mas não demonstrou competências de leitura musicais. Numa entoação ou improvisação entoada, é importante perceber se o aluno tem o sentido da tónica e, ainda que se desvie um pouco do que está escrito, se o aluno consegue retornar aos pontos essenciais, que passam pela dominante e a tónica; conseguindo isto, o

aluno demonstra que tem competências auditivas bastante musicais, apesar de não conseguir entoar exatamente aquilo que está escrito. Além disso, a prova oral deve servir para que o professor entenda o que tem de trabalhar melhor com o seu aluno, em vez de servir apenas para atribuir uma nota.

Posto isto, a prova oral foi adaptada, uma vez que os alunos diziam não saber fazer determinada célula rítmica ou exercício (solfejo em claves alternadas), apesar de terem sido exercícios retirados do livro de leituras da turma por indicação do professor cooperante. Por ser a primeira prova oral do ano letivo, e tendo em conta o trabalho desenvolvido pelo professor nas aulas de leitura e solfejo da turma, aceitou alterar a prova oral para exercícios que tenham tido conteúdos trabalhados em aula, deixando, no entanto, o aviso de que os alunos teriam de trabalhar a oralidade através dos exercícios do livro de leituras, independentemente de serem trabalhados em aula.

Apercebi-me logo deste início que o facto de terem sido preparadas seis provas orais diferentes em formato de *teste* deixou a turma bastante inquieta, uma vez que estavam habituados a fazer a prova oral diretamente do livro de leituras, o que acabou por acontecer com a adaptação do professor. Apesar desta adaptação, o professor cooperante é da opinião de que devemos combater a *habituação* da turma a determinado método, uma vez que os alunos têm de estar preparados para situações diversas, com estratégias diferentes. Assim, entendeu que as provas planificadas estavam corretas e muito organizadas.

Ao longo da prova oral fui capaz de registar algumas reações diretamente relacionadas com a ansiedade do aluno, que não aconteciam em contexto de aula *normal*. Por exemplo, assim que entramos em sala, uma aluna começou a chorar, dizendo que não seria capaz de realizar a prova; ao longo da prova oral registaram-se outros momentos de choro, de rosto extremamente vermelho aquando de exercícios que não estavam a ser executados com a segurança máxima, de voz tremola e de *dislexia* entre a nota escrita e a nota lida/entoada; registaram-se também comportamentos auto-tranquilizantes da ansiedade antes de se começar a

realizar um exercício, por exemplo, o inspirar lentamente e expirar pela boca e o colocar-se em postura correta (Brugués, 2019).

Por falta de tempo, os alunos levaram o inquérito para preencher em casa, com o compromisso de devolverem na aula seguinte. Apesar de não ter sido o planeado, entendo que a resposta a partir de casa será completamente individualizada, ou seja, não será influenciada ou partilhada pelo colega do lado, o que poderia acontecer se fosse respondido em sala. Esta individualização da resposta permitirá, na minha opinião, obter dados mais reais da turma.

BIBLIOGRAFIA

Brugués, A. O. (2019). *Music Performance Anxiety: A Comprehensive Update of the Literature*. Cambridge Scholars Publishing.

Gatti, B. A. (2003). O Professor e a Avaliação em Sala de Aula. *Estudos em Avaliação Educacional,* 27, pp. 97-114.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 5

Estabelecimento de Ensino: Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 3º grau **Data: 06 dez 2019** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 10** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Descriminação auditiva de sons e intervalos (identificação e classificação);

Desenvolvimento de competências de entoação afinada;

Desenvolvimento do sentido rítmico;

Desenvolvimento da relação entre audição e notação sobre polifonia;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ritmo:

Ritmo a uma parte e a duas partes;

Compasso simples e composto;

Células rítmicas de divisão binária e ternária;

Melodia:

Intervalos (melódicos);

Harmonia:

Acordes maiores e menores;

Teoria:

Intervalos em mudança de clave;

Inversão dos acordes maiores e menores;

Escala menor harmónica e melódica;

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Correção do Teste Escrito

À exceção do ditado melódico-rítmico, respondem ou realizam os exercícios no quadro os alunos que no teste escrito não conseguiram realizar o pretendido. Aquando da correção no quadro, tenta-se esclarecer as dúvidas dos alunos.

Identificação visual de intervalos em mudança de clave (10 minutos):

Antes de se iniciar a correção no quadro, questiona-se à turma os índices das diferentes claves, identificando-as no quadro. Depois, os alunos que não acertaram fazem a correção no quadro.

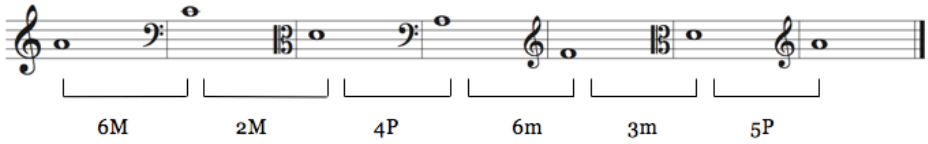


Fig. 1: Exercício de identificação de intervalos entre claves.

Construção de acordes (10 minutos):

Antes de se iniciar a correção no quadro, questiona-se à turma os passos para construírem acordes em inversão: escrever o acorde na inversão pretendida, escrever o acorde no estado fundamental e aplicar-lhe as alterações necessárias para o acorde ser Maior ou menos, e escrever as alterações no acorde já invertido.

Depois, os alunos que não acertaram fazem a correção no quadro.

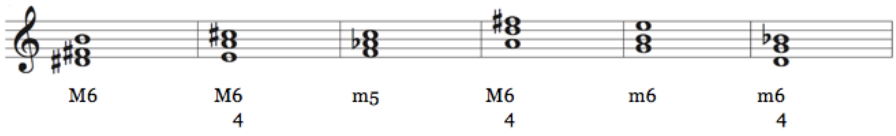


Fig. 2: Exercício de construção de acordes.

Construção de escalas (10 minutos):

Os alunos que não acertaram corrigem a escala no quadro.

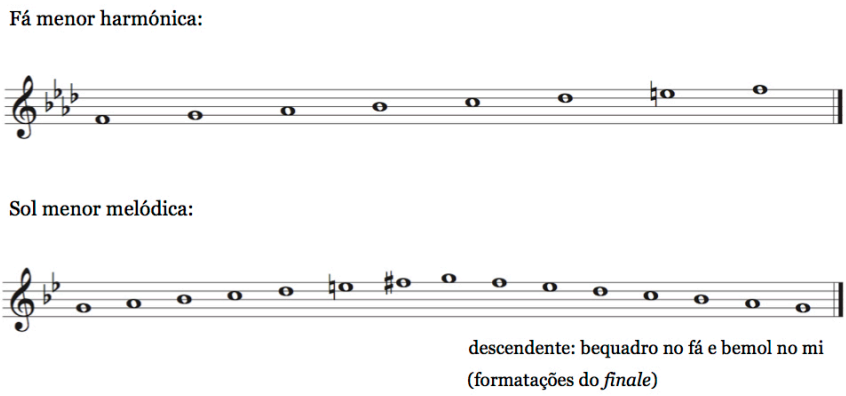


Fig. 3: Exercício de construção de escalas.

Ditado de intervalos (5 minutos):

Tocados ao piano, repete-se duas vezes cada intervalo. Respondem apenas os alunos que não acertaram.

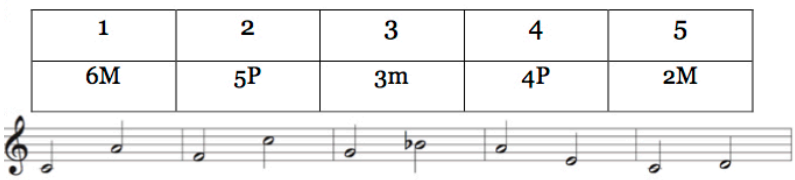


Fig. 4: Ditado de intervalos.

Ditado de sons (5 minutos):

Tocado ao piano, repete-se quatro vezes. Antes de se iniciar o ditado, toca-se a escala de dó maior. Os alunos escrevem no caderno. Depois, um aluno corrige no quadro, mas pede aos colegas da turma que o *ajudem*. Depois de corrigido, entoa-se o ditado de sons.



Fig. 5: Ditado de sons.

Identificação auditiva de acordes em inversão (5 minutos):

Tocados ao piano, repete-se duas vezes cada acorde. Respondem os alunos que não acertaram no teste escrito.

1	2	3	4	5
(dó) M6	(mi) m6/4	(sol) M5	(ré) m6/4	(lá) m6

Fig. 6: Exercício de identificação auditiva de acordes em inversão.

Identificação auditiva de escalas (5 minutos):

Tocadas ao piano, duas vezes cada escala. Respondem os alunos que não acertaram no teste escrito.

1	2	3	4
(Mi) m harmónica	(Lá) m melódica	(Ré) Maior	(Dó) Menor melódica

Fig. 7: Exercício de identificação auditiva de escalas.

Ditado rítmico a uma parte (5 minutos):

Tocado ao piano, repetido quatro vezes. Os alunos escrevem no caderno; uma vez escrito, um aluno corrige no quadro. Depois, percute-se a frase rítmica.

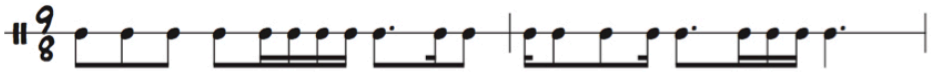


Fig. 8: Ditado rítmico a uma parte.

Ditado rítmico a duas partes (5 minutos):

Tocado ao piano, repetido quatro vezes. Os alunos escrevem no caderno; uma vez escrito, um aluno corrige no quadro. Depois, percute-se a frase rítmica a duas partes.



Fig. 9: Ditado rítmico a duas partes.

Ditado melódico/rítmico (30 minutos): tocado ao piano.

Pede-se aos alunos que não escrevam; solicita-se atenção para o motivo rítmico que se vai repetindo ao longo do excerto; toca-se uma vez o excerto completo. Uma vez identificado o motivo rítmico, questiona-se aos alunos em quantas frases dividem o excerto e se ouvem mais graus conjuntos ou mais saltos, e toca-se novamente o excerto completo.

Entoa-se a escala de Ré Maior. Depois, pede-se aos alunos que tentem entoar o excerto que ouviram. Se ainda restarem dúvidas, toca-se novamente o excerto e pede-se, em seguida, aos alunos que entoem. Uma vez conseguido, solicita-se que escrevam; faz-se, assim, um ditado melódico com o uso da memória. Se for necessário, repete-se a estratégia por frase. Um aluno corrige no quadro; uma vez corrigido, entoa-se o ditado.

Pede-se aos alunos que comparem o ditado agora corrigido com o que escreveram no teste escrito. Questiona-se que estratégia utilizaram para realizar o ditado melódico na prova escrita e informa-se que identificar os motivos e fazer uso da memória musical poderá ser uma boa estratégia para a realização de um ditado.



Fig. 10: Ditado melódico-rítmico, adaptado de R. Ottman, p. 61, exercício 4.82.

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano; teste escrito, enunciado do aluno.

Fontes: Ottman, R. (2011). *Music for Sight Singing*, p. 61.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta e com base na reação dos alunos aquando da realização dos exercícios.

ANEXOS

Conservatório de Música da Maia
Prova escrita de Formação Musical
3º Grau / 1º Período
2019/2020

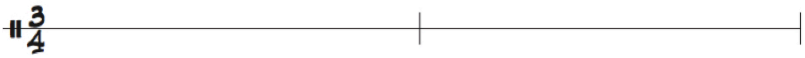
Nome: _____ Data: ___ / ___ / _____

Classificação: _____ + _____ = _____
Escrita Oral Final

1. Ditado Rítmico a uma parte (6 tempos):



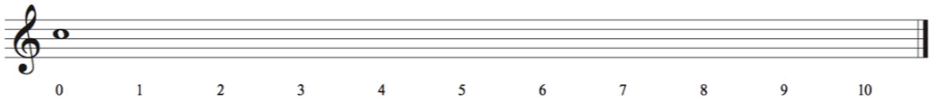
2. Ditado Rítmico a duas partes (6 tempos):



3. Ditado de Intervalos:

1	2	3	4	5

4. Ditado de Sons (1ª nota: dó4):



5. Identificação auditiva de acordes em inversão:

1	2	3	4	5

6. Ditado Melódico/Rítmico:



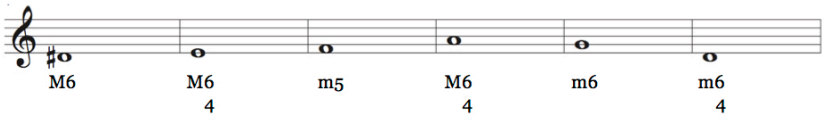
7. Identificação auditiva de escalas:

1	2	3	4

8. Identificação visual de intervalos em mudança de clave:



9. Construção de acordes:



10. Construção de escalas:

Fá menor harmónica:



Sol menor melódica:



Bom trabalho!

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 5

A aula decorreu conforme planeada: fez-se a correção do teste escrito por forma a esclarecer as dúvidas dos alunos. Neste sentido, consegui concluir que grande parte das dificuldades da turma está associada à audição/entoação, uma vez que os conteúdos teóricos estão bastante bem consolidados.

Verifiquei bastante dificuldade na identificação de escalas maiores e menores, podendo atestar que alguns alunos confundiam a escala menor melódica com a escala Maior, dizendo estar a ouvir uma escala Maior melódica; penso que isto se deve ao facto de, aquando da apresentação do novo conteúdo, se ter dito que a escala menor melódica soava a uma escala Maior por causa do 6º e 7º graus subidos. Entendo, assim, que enquanto professores, nem sempre utilizamos as melhores estratégias para ensinar um novo conteúdo aos alunos e, por mais que se tenham de usar conhecimentos base para se alcançar novos conhecimentos, pondo em prática o modelo espiral do desenvolvimento musical de Swanwick (França, 2018), usar conteúdos assimilados para explicar/comparar a novos conteúdos pode não ser a melhor estratégia; ou seja, quando explicamos como identificar uma escala menor melódica auditivamente utilizando como referência o som da escala Maior, podemos estar a confundir os alunos; neste caso, a turma chamava-lhe Maior melódica porque sentiam que a terminação da escala soava a Maior, apesar de a reconhecerem enquanto menor: os alunos misturaram os conteúdos. Desta forma, tentei interligar a teoria com a audição, por forma a esclarecer o porquê de uma escala melódica ser menor e não Maior, referindo principalmente o 3º grau que define o modo da escala. Com esta explicação a turma ficou mais elucidada uma vez que em seguida conseguiram identificar com facilidade as escalas que foram tocadas.

Nos ditados rítmicos consegui perceber que a turma não tinha qualquer dificuldade na identificação auditiva das células; o que aconteceu no teste escrito e na correção foi que os alunos não prestaram atenção ao compasso indicado e, por esse motivo, escreveram células de divisão binária num compasso composto. Percebendo isto, pedi aos alunos que identificassem o compasso que estava escrito

no quadro (simples ou composto) e pedi que me informassem que tipo de células poderiam usar naquele compasso. Isto esclareceu a turma quanto à sua distração. Verifiquei ainda uma dificuldade na perceção/execução de uma célula rítmica utilizada no ditado rítmico:  . Para o efeito, usei a estratégia de se pensar na construção da célula:  . Com esta explicação a turma ficou mais elucidada.

Deparei-me ainda com dificuldades aquando do ditado melódico-rítmico por memorização. Os alunos estão habituados a escrever assim que ouvem algo e fazer uso da memória para um excerto que não conhecem há muito tempo revelou-se uma dificuldade; no entanto, com insistência para entoarem aquilo que ouviram, os alunos perceberam que tinham conseguido memorizar e escreveram o excerto com facilidade. Além disso, identificaram facilmente o motivo rítmico que se repetia constantemente e entenderam que essa é uma estratégia que os pode ajudar em futuros ditados melódico-rítmicos.

No geral, a aula correu bem; no entanto, sinto que ainda não adotei a postura necessária para que a turma não disperse. Em alguns momentos, principalmente quando me foco na dificuldade de um aluno, sinto que os restantes alunos dispersam muito e ainda não consigo encontrar uma postura para que os alunos estejam realmente comigo. Richard I. Arends (2012) diz-nos que se não conseguirmos estabelecer os limites comportamentais para a aprendizagem, então não conseguiremos ter a turma connosco para podermos produzir conhecimento. Para o efeito, diz-se que planificar uma aula com várias atividades, estabelecendo tempo para cada uma delas, e realizar atividades que sejam do interesse do aluno promovem uma boa relação em sala de aula; "preventative management is the perspective that many classroom problems can be solved through good planning, interesting and relevant lessons, and effective teaching" (Arends, 2012, p.179). Além disso, diz-nos que numa visão atual da gestão da sala de aula, devemos desenvolver comunidades de aprendizagem e cuidado, nas quais os alunos têm uma opinião sobre o que fazem e como se comportam; desta forma, o professor perde menos

tempo a *controlar* os alunos e mais tempo a ajudá-los a pensar por si e a cuidar dos outros.

Na opinião do professor cooperante, a turma está a *testar* até onde consegue ir comigo por ser uma professora nova, e devo estabelecer sempre os limites que pretendo com eles; não permitir que ultrapassem os limites estabelecidos em momento algum.

BIBLIOGRAFIA

Arends, R. I. (2012). *Learning to Teach; ninth edition*. Central Connecticut State University, McGraw-Hill Campanies, Inc.

França, G. R. (2018). A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a Epistemologia Genética: relação e dissociações entre os pensamentos de Keith Swanwick e Jean Piaget. *Anais do V Simpom 2018 – Simpósio brasileiro de pós-graduandos em música*. 145-156.

PLANO DE AULA | PLANIFICAÇÃO Nº 6

Estabelecimento de Ensino: Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 3º grau **Data: 13 dez 2019** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 11** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Descriminação auditiva de sons e intervalos (identificação e classificação);

Desenvolvimento de competências de entoação afinada;

Desenvolvimento do sentido rítmico;

Desenvolvimento da relação entre audição e notação sobre polifonia;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ritmo:

Ritmo a uma parte e a duas partes;

Compasso simples e composto;

Células rítmicas de divisão binária e ternária;

Melodia:

Intervalos (melódicos);

Harmonia:

Acordes maiores e menores;

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Por ser a última aula do período, serão dinamizados jogos musicais nos quais se incluam conteúdos e atividades trabalhadas ao longo do período, mas de forma mais lúdica. Além disso, pretende-se promover a competição saudável e o espírito de equipa entre a turma. A turma será dividida em dois grupos de três elementos.

Entre cada execução de cada atividade, a equipa perde um ponto se um dos seus elementos falar; o objetivo é que comuniquem sem conversar, para além de promover o silêncio para a memorização.

Cada aluno tem uma carta da sorte que pode ser utilizada em qualquer atividade, desde que com o consentimento dos restantes elementos da equipa; a carta da sorte permite pedir uma ajuda.



Fig. 1: Carta da Sorte.

Em cada atividade só pode ser utilizada uma carta da sorte por equipa.

Bingo rítmico (15 minutos):

Cada equipa tem um cartão de **Bingo**, no qual devem assinalar o compasso e as oito células rítmicas identificadas auditivamente.

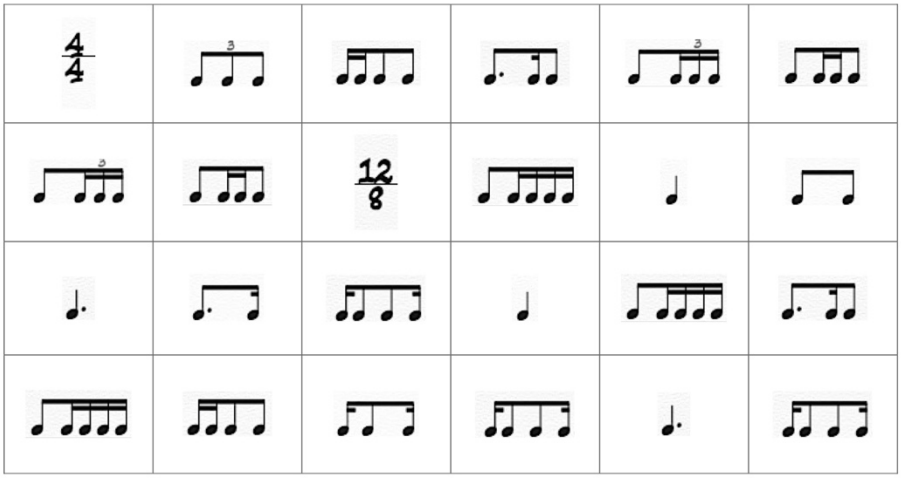


Fig. 2: Cartão de Bingo: equipa a.

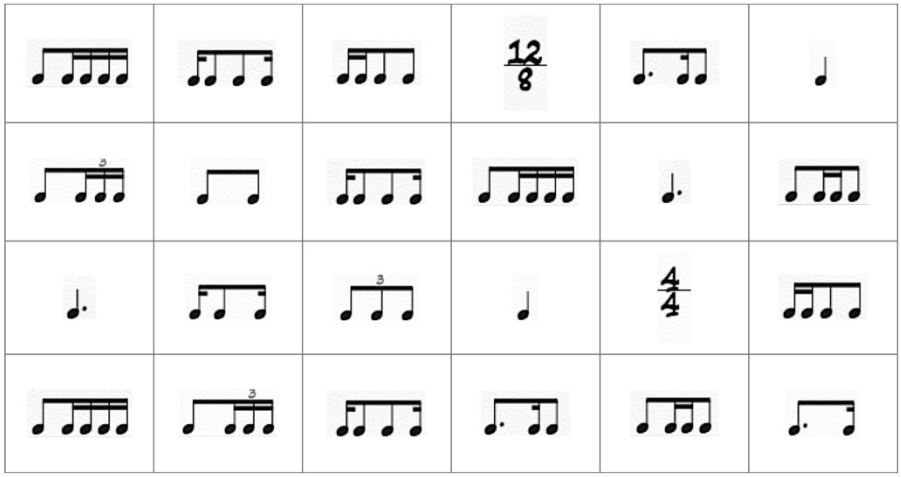


Fig. 3: Cartão de Bingo: equipa b.

Para o efeito, o ditado rítmico será tocado quatro vezes ao piano.

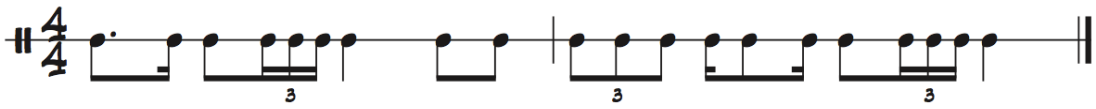


Fig. 4: Ditado rítmico.

No final das quatro repetições, a equipa escreve as células rítmicas pela ordem em que as ouviram, completando o *ditado rítmico*. A primeira equipa a terminar diz *Bingo*. Corrige-se e, caso esteja correto, a equipa ganha um ponto. As duas equipas batem o ritmo.

Puzzle sonoro (15 minutos):

Cada equipa terá um envelope que contém os 10 sons desordenados que terão de ordenar pela ordem que ouvem; dá-se a primeira nota (dó4).

Toca-se a escala de DóM ao piano. O *ditado de sons* será tocado quatro vezes.



Fig. 5: Ditado de sons.

A primeira equipa a conseguir montar o *Puzzle* entoa a escala de DóM. Corrige-se e, caso esteja correto, a equipa ganha um ponto. As duas equipas fazem a

entoação do ditado de sons, dois tempos para cada nota, sendo que o piano toca a nota correspondente depois dos alunos a entoarem.

Quiz musical (10 minutos):

Cada equipa escolhe um elemento para ir à frente fazer as perguntas, utilizando os cartões de pergunta. Cada equipa tem um cartão de perguntas diferente, e uma ampulheta que conta 3 minutos.

Q. FIGURAS QUE INDICAM SILÊNCIO *R. PAUSAS*	**Q. CONJUNTO DE 5 LINHAS E 4 ESPAÇOS** *R. PAUTA OU PENTAGRAMA*	**Q. ALTERAÇÃO QUE SOBE ½ TOM À NOTA** *R. SUSTENIDO*	**Q. COMPOSTO POR UMA 3M E UMA 5P** *R. ACORDE MAIOR*	**Q. ONDE SE ENCONTRAM OS MEIOS-TONS NA ESCALA MAIOR?** *R. 3º - 4º e 7º - 8º*
Q. QUAL É A CIFRA DA 2ª INVERSÃO DO ACORDE? *R. 6 4*	**Q. VERDADEIRO OU FALSO: A MÍNIMA É UMA FIGURA COM 3 TEMPOS** *R. FALSO (2 TEMPOS)*	**Q. QUANTAS VARIANTES CONHECES DA ESCALA MENOR? QUAIS SÃO?** *R. 3 (NATURAL, MELÓDICA, HARMÓNICA)*	**Q. VERDADEIRO OU FALSO: NA ORDEM DOS SUSTENIDOS O SOL VEM ANTES DO DÓ.** *R. FALSO (FÁ DÓ SOL RÉ LÁ MI SI)*	**Q. O VIOLINO PERTENCE À FAMÍLIA DAS...?** *R. CORDAS*

Fig. 6: Quiz Musical: equipa a.

Q. ALTERAÇÃO QUE ANULA O EFEITO DAS OUTRAS *R. BEQUADRO*	**Q. VERDADEIRO OU FALSO: O COMPASSO QUATERNÁRIO É UM COMPASSO COMPOSTO** *R. FALSO (SIMPLES)*	**Q. QUAIS SÃO OS INTERVALOS PERFEITOS QUE CONHECES?** *R. 4P, 5P e 8P*	**Q. VERDADEIRO OU FALSO: UM ACORDE MAIOR NO ESTADO FUNDAMENTAL É COMPOSTO POR UMA 4ª E UMA 6ª** *R. FALSO (3M e 5P)*	**Q. O QUE CHAMAS A UMA SEQUÊNCIA DE OITO NOTAS?** *R. ESCALA*
Q. LETRA QUE PODE REPRESENTAR O COMPASSO 4/4 *R. C*	**Q. VERDADEIRO OU FALSO: A ESCALA MENOR MELÓDICA ESCREVE-SE NA FORMA ASCENDENTE E DESCENDENTE** *R. VERDADEIRO*	**Q. QUAL É O GRAU QUE ALTERAMOS PARA OBTER UMA ESCALA MENOR HARMÓNICA?** *R. 7º GRAU*	**Q. O PONTO DE AUMENTAÇÃO AUMENTA QUANTOS VALORES À NOTA?** *R. METADE*	**Q. VERDADEIRO OU FALSO: O PIANO PERTENCE À FAMÍLIA DAS TECLAS.** *R.FALSO (CORDAS)*

Fig. 7: Quiz Musical: equipa b.

Neste jogo, cada equipa pode usar **duas** cartas da sorte que permitirá ao elemento da frente dar pistas quanto à resposta; a pista só pode ser dada de forma escrita ou através de mimica, e em momento algum pode dar a resposta de forma objetiva. O tempo não para. A equipa a responder acertadamente o maior número de questões até ao término do tempo da ampulheta ganha um ponto.

Ritmo em conjunto (15 minutos):

Cada aluno tem uma partitura. Em equipa, devem dividir as vozes e fazer corresponder uma linha a cada elemento. A primeira equipa a conseguir montar ritmicamente o excerto, ganha um ponto.

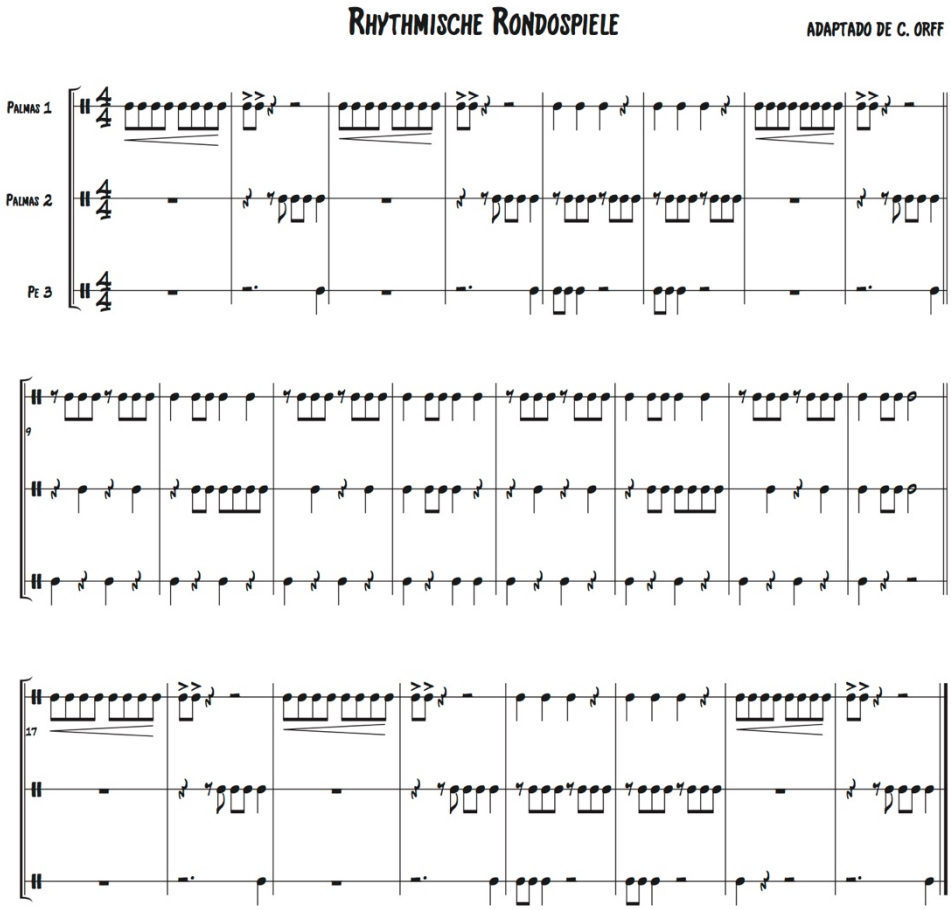


Fig. 8: Rhythmische Rondospiele, Carl Orff.

A equipa que conseguir montar primeiro, apresenta à turma. Depois, percute-se o exercício em conjunto.

Qual é a canção? (15 minutos)

Através do exercício de entoação, os alunos devem descobrir qual é a canção.

Entoa-se a escala de FáM; por terceiras e por graus conjuntos. Dá-se a primeira nota.



Fig. 9: Transcrição da canção Jingle Bells.

A primeira equipa a conseguir adivinhar a canção ganha um ponto. Depois, todos entoam a canção com acompanhamento ao piano.

Jogo Extra: Inversão dos acordes (15 minutos):

Antes de se iniciar o jogo, questiona-se a turma como é o acorde de DóM na 2ª inversão; em seguida o de RéM na 1ª inversão. Se houver dúvidas quanto a esta identificação, explica-se como se pode chegar rapidamente à inversão pretendida.

Cada equipa tem um baralho de cartas na sua frente que contém as 12 notas da escala cromática. O professor pede um acorde, por exemplo o de Mim na 2ª inversão;

cada equipa deve escolher as cartas necessárias e ordená-las para obter o acorde na inversão pedida. Neste jogo, competem as duas equipas em simultâneo, ganhando um ponto a equipa que responder acertadamente primeiro. Se uma equipa responder de forma errada, não pode voltar a responder. Estipula-se o limite do tempo da ampulheta por acorde. Para este jogo, cada equipa pode usar uma folha de rascunho.

DO	DO#	REb
RE	RE#	MIb
MI	SI	
FA	FA#	SOLb
SOL	SOL#	LAb
LA	LA#	SIb

Fig. 10: Baralho de cartas.

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano, ampulhetas, cartões e cartas didáticas.

Fontes: Gomes, A. & Vasconcelos, C. (2011). *Música ao nosso ritmo: formação musical 1º e 2º graus*, pp. 84-91.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta e com base na reação dos alunos aquando da realização das atividades.

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 6

A aula decorreu conforme planificada; foi uma aula supervisionada.

Os alunos demonstraram bastante empenho na realização dos diferentes jogos e evidenciaram o espírito de competição e de equipa. Foi interessante perceber a estratégia que utilizaram para se organizarem em equipas, uma vez que tentaram criar equipas mais ou menos homogéneas, tendo em conta as diferentes competências de cada um: ritmo, entoação, cultura geral, etc. Isto demonstra que a turma se conhece e valoriza as competências de cada um.

Com a estratégia de tornar as atividades *típicas* da Formação Musical em jogos, senti que consegui captar a atenção da turma; com as regras estipuladas para cada jogo consegui criar momentos de atenção e foco e, posteriormente, de descontração; estabelecer um foco na turma era a minha maior dificuldade, uma vez que perdia constantemente a atenção dos alunos. No entanto, a melhoria do comportamento poderá estar associada à dinâmica dos jogos que eram do interesse dos alunos, não sendo necessariamente uma mudança permanente do comportamento.

Isto pode significar que devo pensar em aulas que sejam realmente interessantes para os alunos, não necessariamente com a dinâmica de jogos, para conseguir ter a atenção e o foco da turma. Neste sentido, Arends (2012) diz-nos que tornar a sala-de-aula numa comunidade produtiva de aprendizagem é uma das tarefas mais importantes para o professor, talvez ainda mais importante do que fazer uso das práticas habitualmente utilizadas nos conteúdos formais da instrução; as comunidades de aprendizagem influenciam o envolvimento e o desempenho dos alunos. Além disso, diz-nos ainda que não há uma fórmula mágica para que o professor consiga criar este ambiente; em vez disso, trata-se de um processo contínuo de *tentativa-erro* com várias estratégias, experiências e, essencialmente, coragem para fazer algo diferente. Penso que este é o maior desafio de um professor, o constante desafio de planificar aulas que sejam do interesse dos alunos.

Na opinião do professor cooperante, os alunos divertiram-se, trabalharam em equipa e com o espírito de competição saudável enquanto trabalhavam conteúdos musicais; parabenizou, ainda, pela criatividade nos jogos desenvolvidos.

Houve a necessidade de se adicionar mais questões ao Quiz Musical uma vez que se percebeu que seriam poucas perguntas para três minutos:

Q. DE QUEM É A COMPOSIÇÃO *FUR ELISE*? *R. BEETHOVEN* *(DEDICADA A ELISA, A QUEM BEETHOVEN FEZ UM PEDIDO DE CASAMENTO).*	**Q. COMECEI A COMPOR AOS 5 ANOS DE IDADE; ERA UMA PRODÍGIO. QUEM SOU EU?** *R. MOZART*	**Q. INDICAÇÃO DE TEMPO REFERENTE AO TEMPO MAIS LENTO DA MÚSICA CLÁSSICA.** *R. LARGO*	**Q. O DIAPASÃO ESTÁ AFINADO NUMA DETERMINADA FREQUÊNCIA. QUAL?** *R. LÁ 440 Hz* *(Hz é a unidade de medida para a frequência)*	**Q. DÓ-MIb: QUAL É O INTERVALO?** *R. 3m*
Q. VERDADEIRO OU FALSO: O SAXOFONE PERTENCE À FAMÍLIA DOS METAIS. *R. FALSO (FAMÍLIA DOS SOPROS DE MADEIRA)* *(O SOM EMITIDO ATRAVÉS DE UMA PALHETA DE MADEIRA FIXADA À BOQUILHA)*	**Q. QUAL É O QUINTO GRAU (V) NA ESCALA DE SOL MAIOR?** *R. RÉ*	**Q. SOU A RELATIVA MENOR DE MIb MAIOR.** *R. DÓ MENOR*	**Q. QUANTAS CORDAS TEM UM VIOLINO?** *R. 4*	**Q. SOU UMA COMPASSO 4/4. QUAL É A MINHA UNIDADE DE COMPASSO?** *R. SEMIBREVE* *(UC – VALOR MUSICAL QUE SOZINHO OU JUNTO COM OUTRO VALOR É CAPAZ DE PREENCHER UM COMPASSO INTEIRO).*

Fig. 11: Quiz Musical: equipa a.

Q. BACH FOI UM COMPOSITOR DE QUE PERÍODO DA HISTÓRIA DA MÚSICA? *R. PERÍODO BARROCO*	**Q. AOS 48 ANOS ESTAVA COMPLETAMENTE SURDO, MAS CONTINUEI A COMPOR. QUEM SOU EU?** *R. BEETHOVEN*	**Q. PRESTO É UMA INDICAÇÃO DE TEMPO EQUIVALENTE A...** *R. MUITO RÁPIDO* *(ENTRE 180-200 bpm)*	**Q. QUAL É A ORDEM COMUM DE NAIPES PARA UMA PARTITURA DE CORO?** *R. SOPRANO – ALTO – TENOR – BAIXO (SATB)*	**Q. VERDADEIRO OU FALSO: O INTERVALO DÓ-LÁ É UMA 6m.** *R. FALSO (6M)*
Q. VERDADEIRO OU FALSO: O CLARINETE PERTENCE À FAMÍLIA DOS METAIS. *R. FALSO (FAMÍLIA DOS SOPROS DE MADEIRA)* (CONSTITUIDO POR UM TUBO DE MADEIRA, ATRAVÉS DO QUAL O SOM É ATIVADO)	**Q. EM RÉ MAIOR QUAL É O PRIMEIRO GRAU (I)?** *R. RÉ*	**Q. NA ARMAÇÃO DE CLAVE APENAS TENHO UM SIb. QUE TONALIDADE POSSO SER?** *R. FÁ MAIOR* *OU* *RÉ MENOR*	**Q. QUANTAS CORDAS TEM UMA GUITARRA COMUM?** *R. 6*	**Q. QUAL A UNIDADE DE TEMPO DO COMPASSO 6/8?** *R. SEMINIMA PONTUADA.* *(UT – VALOR MUSICAL QUE SOZINHO PREENCHE UM TEMPO DO COMPASSO).*

Fig. 12: Quiz Musical: equipa b.

Os alunos não demonstraram dificuldades em realizar os jogos.

O jogo extra não foi realizado uma vez que o professor cooperante precisou dos últimos 15 minutos para conversar com a turma sobre aspetos relacionados com a logística e dinâmica do conservatório.

BIBLIOGRAFIA

Arends, R. I. (2012). *Learning to Teach; ninth edition.* Central Connecticut State University, McGraw-Hill Campanies, Inc.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 7

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 3º grau **Data: 10 jan 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 12** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolvimento do sentido rítmico;

Aprofundar os conhecimentos teórico/práticos já adquiridos;

Desenvolvimento da sensibilidade auditiva ao nível rítmico, melódico e harmónico;

Desenvolvimento da relação entre audição e notação sobre polifonia;

Desenvolvimento da expressão vocal e afinação;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Melodia:

Intervalos (melódicos e harmónicos);

Polifonia;

Harmonia:

Funções harmónicas I-IV-V;

Acordes M, m e inversões;

Ritmo:

Polirritmia;

Compasso simples e composto;

Células rítmicas de divisão binária e ternária;

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Ditado rítmico a duas partes, compasso simples (15 minutos)

Cada aluno escreve um compasso simples quaternário a duas partes no seu caderno; depois de escrito, dita-o ao colega do lado, e vice-versa. Cada aluno escreve no quadro o compasso que registou do ditado do colega; o registo dos compassos sucessivos culminará em duas frases rítmicas a duas partes. De acordo com o programa de formação musical do conservatório, a última figura de cada frase deverá corresponder à pulsação; assim, acrescento o último compasso a cada frase.

Percute-se o excerto em conjunto: para a linha superior com uma caneta na mão direita, e para a linha inferior com a mão esquerda na mesa.

Ditado rítmico a duas partes, compasso composto (15 minutos)

Para o ditado polirrítmico divisão ternária, faz-se improvisação rítmica num compasso composto 12/8, utilizando células de divisão ternária. Marca-se a pulsação com os pés e balança-se o corpo. A improvisação segue a seguinte ordem: todos improvisam em simultâneo; improvisação individual 2 compassos para cada um; dinâmica de pergunta-resposta entre o professor e um aluno; improvisação de todos em simultâneo. A marcação do tempo e o balanço do corpo nunca param.

Procede-se, em seguida, ao ditado polirrítmico de divisão ternária, tocado ao piano. Informa-se os alunos que serão dois compassos, dando a indicação do 12/8.



Fig. 1: Ditado polirrítmico: compasso composto.

Faz-se a correção do exercício no quadro. No final da correção, percute-se o excerto em conjunto: para a linha superior com uma caneta na mão direita, e para a linha inferior com a mão esquerda na mesa.

Identificação auditiva e visual dos graus tonais I-IV-V (15 minutos)

Toca-se a escala de Dó M e informa-se a turma que estamos nessa tonalidade. Questiona-se qual é o primeiro grau; depois, tocam-se acordes de I-IV-V, de forma ascendente e descendente e não necessariamente pela ordem, e pede-se aos alunos que identifiquem a função tonal; adiciona-se, estrategicamente, os acordes de ii, iii, vi e vii-.

Por aluno toca-se uma função tonal com o intuito de este a identificar; frisar que na eventualidade de surgirem dúvidas, podem pensar na tónica para encontrarem o grau tonal pretendido. Depois de identificarem auditivamente, escreve-se a seguinte progressão no quadro; pede-se aos alunos que façam a identificação visual dos graus tonais; faz-se a entoação da progressão.

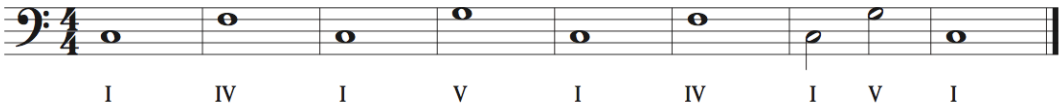


Fig. 2: Progressão harmónica.

Improvisação entoada sobre progressão a harmónica (5 minutos)

Sobre a progressão harmónica então trabalhada, faz-se uma improvisação melódica individual sem o nome de notas, uma vez que o intuito é o de sentirem as funções tonais.

Identificação auditiva de intervalos, acordes e ditado de sons (15 minutos)

A cada aluno corresponde um intervalo e um acorde para que façam identificação auditiva:

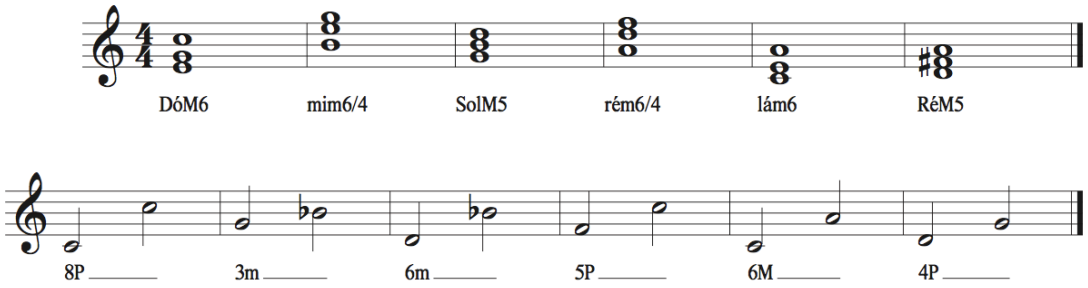


Fig. 3: Acordes e intervalos para identificação auditiva.

Faz-se um ditado de sons. Toca-se a escala de DóM antes de se começar e informa-se que o ditado começa num dó4. Repete-se 4 vezes.

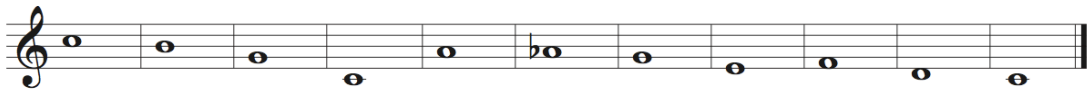


Fig. 3: Ditado de sons.

Procede-se à correção do exercício no quadro e entoa-se o ditado de sons. No final, questiona-se os alunos em que grau terminou o exercício, e questiona-se em que grau terminaria se a última nota fosse um sol; posto isto, questiona-se qual é a função do V (dominante) e para onde pode resolver para deixarmos de sentir tensão.

Ditado polifónico (20 minutos)

Entoa-se a escala de Ré M, o harpejo, a escala por terceiras e os graus tonais I-IV-V.



Fig. 6: Ditado polifónico: adaptado de K. Cleland (2010), duet 1.9.1, p.63.



Fig. 7: Enunciado do exercício para os alunos.

Antes de se iniciar o ditado, alertar que o som grave é escrito na clave de fá com as hastes para baixo, e o som agudo na clave de sol com as hastes para cima. Ao piano,

toca-se uma vez o excerto completo, quatro vezes cada frase e por fim o excerto completo novamente (entre cada repetição dá-se mais ou menos um minuto de espera).

Faz-se a correção do exercício no quadro. Após a correção, divide-se a turma em dois grupos: um canta a voz superior e outro a voz inferior; depois troca.

RECURSOS E FONTES

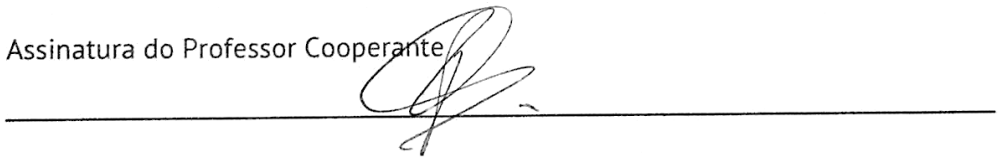
Recursos: Piano.

Fontes: Cleland, K. (2010). *Developing Musicianship Through Aural Skills: A Holistic Approach to Sight Singing and Ear Training*, p. 63.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação dos alunos.

Assinatura do Professor Cooperante



REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 7

A aula não decorreu conforme planeada. Iniciou-se com o ditado rítmico a duas partes *criado* pelos alunos, mas a turma demorou muito tempo para o realizar; efetivamente, a atividade poderia ter o seu interesse na medida em que proporcionava a responsabilidade ao aluno no momento de ditar o que escreveu, mas acabou por se tornar uma atividade descontrolada por questões de tempo. Na opinião do professor cooperante, a atividade dinamizada da forma que foi proporcionou à perda do controlo daquilo que os alunos estão a fazer, ou seja, não consigo controlar quando um aluno dita mal, por exemplo; principalmente porque os seis alunos da turma dinamizaram o exercício ao mesmo tempo. Quando isto acontece, a aprendizagem que os alunos retêm sobre o exercício é muito pouca.

Além disto, senti que os alunos usaram células rítmicas extremamente complexas; se por norma a leitura do ditado rítmico é *assegurada,* as células rítmicas utilizadas pelos alunos não harmonizaram a leitura do exercício.

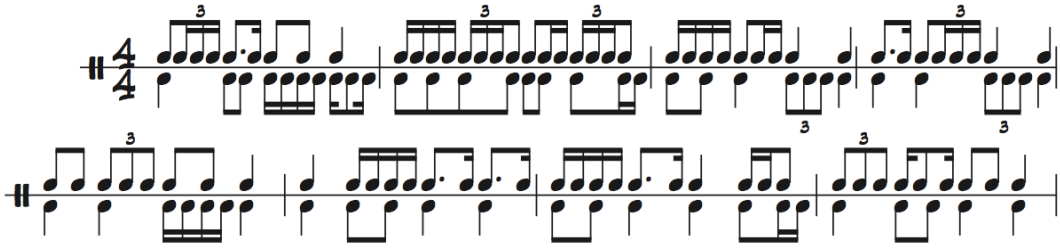


Fig. 1: Frases rítmicas criadas pelos alunos.

Aquando da leitura, houve algumas falhas na pulsação; uns alunos *correram,* outros atrasaram. Neste sentido, o professor cooperante solicitou-me que não tolerasse de todo este tipo de falhas; assim que sentir alguma falha na pulsação, é preferível parar e recomeçar, caso contrário os alunos habituam-se a realizar o exercício com falhas.

O segundo exercício rítmico não se realizou e avançamos diretamente para o exercício sobre as funções tonais. Os alunos identificaram rapidamente as funções I-IV-V, mas tiveram algumas dificuldades em reconhecer as seguintes; no ditado das funções tonais não registaram qualquer dificuldade, uma vez que se focaram no I-

IV-V que os alunos já trabalham desde o 1º grau. Como o intuito final era a improvisação sobre a progressão harmónica pretendida, o professor cooperante sugeriu que numa próxima deva trabalhar algum exercício melódico sobre os graus antes de passar diretamente para a improvisação; por exemplo, entoar o acorde de cada grau. Apesar disso, os alunos conseguiram a improvisação.

Mais uma vez, a minha maior dificuldade prende-se com a motivação e foco de alguns alunos da turma; realizam os exercícios, mas verifico que não estão motivados. Neste sentido, Arends (2012) diz-nos que para conseguirmos ter a turma connosco devemos planificar uma aula com várias atividades, estabelecer tempo para cada uma delas e realizar atividades que sejam do interesse do aluno; do meu ponto de vista, tento pôr em prática estas três sugestões, no entanto, penso que ainda não consegui captar realmente a atenção, o foco e a motivação da turma.

BIBLIOGRAFIA

Arends, R. I. (2012). *Learning to Teach; ninth edition*. Central Connecticut State University, McGraw-Hill Campanies, Inc.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 8

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 3º grau **Data: 17 jan 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 13** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolvimento do sentido rítmico;

Aprofundar os conhecimentos teórico/práticos já adquiridos;

Desenvolvimento da sensibilidade auditiva ao nível rítmico, melódico e harmónico;

Desenvolvimento da relação entre audição e notação sobre polifonia;

Desenvolvimento da expressão vocal e afinação;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ritmo:

Células rítmicas de divisão binária e compasso simples;

Células rítmicas de divisão ternária e compasso composto;

Melodia:

Intervalos melódicos;

Melodias em textura polifónica;

Harmonia:

Acordes M, m e inversões;

Graus tonais;

Escalas:

Escala menor natural.

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Ditado rítmico, compasso composto (15 minutos)

Utilizando células de divisão ternária, inicia-se com um exercício de improvisação rítmica; fazem-se padrões rítmicos para que os alunos repitam; um aluno improvisa um compasso 12/8 e os colegas repetem, repete-se a dinâmica até que todos os alunos tenham improvisado uma frase; termina-se com improvisação em conjunto.

Com a pulsação e a divisão bem sentidas, passa-se ao ditado rítmico composto. O ditado rítmico é realizado ao piano, com a distância de uma oitava. Repete-se a frase quatro vezes.



Fig. 1: Ditado rítmico, compasso composto.

Faz-se a correção do exercício no quadro. No final da correção, percute-se o excerto em conjunto: para a linha superior com uma caneta na mão direita, e para a linha inferior com a mão esquerda na mesa.

Ditado rítmico com notas dadas (15 minutos)

Inicia-se com uma pequena contextualização sobre o excerto a ser trabalhado. Enquanto ouvem o excerto musical, será pedido à turma que identifiquem a tonalidade (Maior ou menor), a pulsação, a divisão e o compasso. Depois, entrega-se a ficha de trabalho onde consta o exercício 1 a completar: os alunos terão de escrever o ritmo que ouvem e as barras de divisão de compasso. Para o efeito, dá-se a ouvir o excerto quatro vezes.



Fig. 2: Excerto utilizado para o ditado rítmico com notas dadas: adaptado de Sério (2018), p. 132.

Corrige-se a parte rítmica no quadro. Aquando da audição do excerto faz-se uma leitura solfejada, seguida da entoação.

Identificação auditiva de intervalos e ditado de sons (15 minutos)

A cada aluno corresponde um intervalo para que façam identificação auditiva:



Fig. 3: Intervalos melódicos para identificação auditiva.

Faz-se um ditado de sons. Toca-se a escala de lá menor ao piano. Informa-se que o ditado começa num lá3. Repete-se o ditado de sons 4 vezes.



Fig. 4: Ditado de sons.

Procede-se à correção do exercício no quadro e entoa-se o ditado de sons. O piano toca a nota depois de os alunos entoarem.

Identificação auditiva, construção e entoação de acordes (15 minutos)

Faz-se um exercício de identificação auditiva de acordes Maiores e menores com inversões.

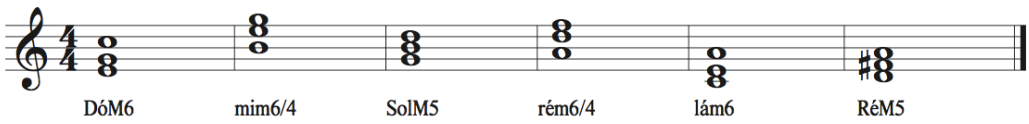


Fig. 5: Acordes em inversão para identificação auditiva.

Depois de identificados, solicita-se que realizem o exercício 2 da ficha de trabalho, um acorde por cada aluno: os acordes a construir pertencem à tonalidade de DóM e compõe uma progressão. Corrige-se no quadro e pede-se que identifiquem os graus tonais dos acordes, tendo em conta que estamos na tonalidade de DóM.

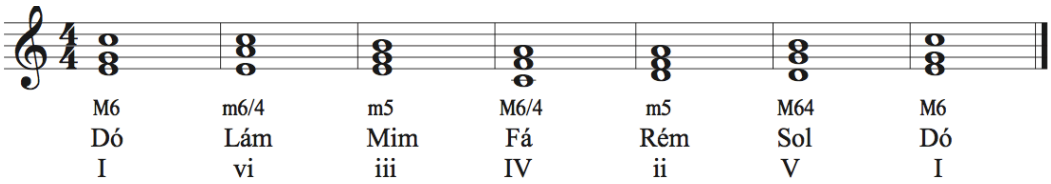


Fig. 6: Progressão para entoação.

Depois de identificados os graus tonais, procede-se à entoação dos acordes: divide-se a turma em três grupos, sendo que a cada grupo pertence uma nota do acorde.

Ainda em DóM, questiona-se qual é a relativa menor, e avança-se para a próxima atividade.

Ditado polifónico (20 minutos)

Entoa-se a escala de Lám natural, o harpejo, a escala por terceiras e os graus tonais I-IV-V.



Fig. 7: Ditado polifónico: adaptado de Ottman (2011), duet 3.55, p.39.

Pede-se aos alunos que realizem o exercício 3 da ficha de trabalho.

Ao piano, toca-se uma vez o excerto completo, quatro vezes cada frase e por fim o excerto completo novamente (entre cada repetição dá-se mais ou menos um minuto de espera). Faz-se a correção do exercício no quadro.

Após a correção, faz-se uma pequena análise do excerto, tentando perceber o contorno melódico de cada frase, os saltos, os graus conjuntos. Depois, todos entoam a linha superior e todos entoam a linha inferior; em seguida, divide-se a turma em dois grupos: um canta a voz superior e outro a voz inferior; depois troca.

Por forma a rever conteúdos teóricos da disciplina, solicita-se aos alunos que realizem o exercício de trabalho de casa que consta na ficha de trabalho.

RECURSOS E FONTES

Recursos: piano, coluna e ficha de trabalho.

Fontes:

Ottman, R. (2011). *Music for Sight Singing*, p. 39.

Sério, A. (2018). *Formação Musical A Sério?*, p. 132.

AVALIAÇÃO DA AULA

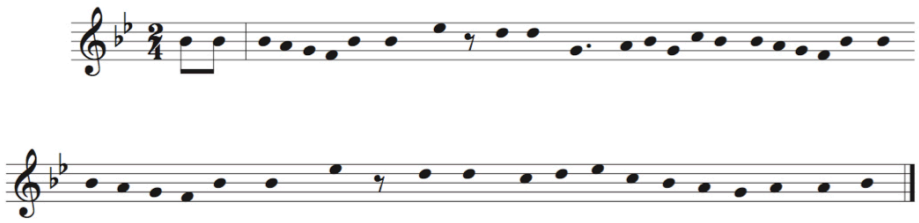
A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação dos alunos.

ANEXOS

Ficha de Trabalho

1. Ditado rítmico com notas dadas.

Andantino — Mozart, Divertimento No. 14 K270



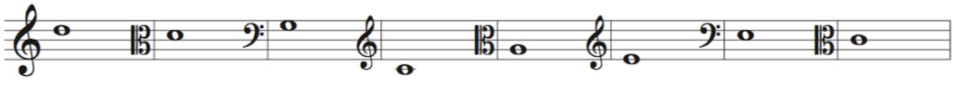
2. Construção de acordes em inversão.



3. Ditado polifónico



Trabalho de casa: identificação visual de intervalos em mudança de clave.



Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 8

A aula iniciou-se com um atraso de 15 minutos. Este atraso tornou impossível realizar a totalidade da aula planificado, optando-se por não realizar a atividade da identificação auditiva de intervalos e ditado de sons por ser uma atividade que os alunos têm vindo a fazer aula após aula.

Verifiquei algumas dificuldades por parte dos alunos aquando da realização do ditado rítmico em compasso composto; estas dificuldades podem estar relacionadas com o facto de o compasso composto ter vindo a ser *negligenciado*, ou seja, apesar da atividade com o compasso composto estar planificada em todas as aulas, acabamos sempre por não encontrar tempo suficiente para a realizar, por forma que os ditados rítmicos realizados até ao momento têm sido em compasso simples. Os alunos entenderam que o ditado era bastante longo e que não conseguiam perceber as células então batidas; de forma a dar resposta às dificuldades dos alunos, repeti o ditado mais vezes que o estipulado e de forma bastante mais lenta. Esta *reação* ao ditado rítmico em compasso composto serviu-me de alerta para que no futuro não permita tantas semanas sem desenvolver esta competência.

O ditado rítmico com notas dadas correu bastante bem e os alunos estavam muito empolgados; o facto de usar repertório em sala de aula motivou e despertou a curiosidade e atenção da turma. Apesar de estar um pouco reticente quanto a esta atividade, essencialmente por não ter observado aulas da turma com uso de repertório, entendo que funcionou bastante bem. O exercício de identificação, construção e entoação dos acordes teve algumas complicações, uma vez mais relacionadas com a afinação. Os alunos identificaram e construíram os acordes sem quaisquer dificuldades, identificaram o grau tonal dos acordes também sem dificuldades acrescidas, mas não se conseguiram entoar os acordes de forma afinada; tentei que todos entoassem a mesma linha, depois de forma bastante lenta e com a ajuda do piano, depois juntei-me ao grupo dos baixos para sustentar os restantes acordes, mas não resultou de nenhuma das formas. Depois de conversar com o professor cooperante, entendi que estava a suportar a linha do baixo com os alunos

que julgava serem os mais desafinados naquele momento, mas o problema estava na 3ª do acorde, que não estava a permitir que os restantes afinassem.

Quando ao ditado polifónico, nesta aula decidi trabalhar sobre uma tonalidade menor; entendi que quer nas aulas observadas, quer nas aulas dadas, os alunos trabalham o ditado polifónico sempre em tonalidades Maiores, sendo a tonalidade menor utilizada apenas na identificação e construção de escalas, acordes e intervalos. Ainda que com algum receio da reação dos alunos face à polifonia numa tonalidade menor, entendo que a atividade correu bem e que os alunos alcançaram os objetivos pretendidos. Mais uma vez, verificaram-se dificuldades de entoação afinada quando lhes foi pedido que entoassem o ditado então escrito. Neste sentido, Costa (1996) relata-nos a importância da organização na perceção musical para a afinação; assim, penso que o caminho será a compreensão daquilo que se está a fazer, ou seja, fazer uma breve análise do que se vai entoar, perceber de que forma as duas melodias funcionam juntas e, depois, entoar. Além disso, tendo em conta o fator *tempo*, penso que será uma competência a aprimorar-se de forma continuada, já que "são inúmeros os casos de adolescentes que, após a experiência de algum tempo cantando em coro, aprendem a entoar de forma bastante satisfatória, perdendo o medo de cantar e, por conseguinte, com menos chances de errar" (Costa, 1996, p.11).

De um modo geral, a aula correu bastante bem; sinto que adotei uma postura que funciona com a turma, além de que começo a sentir os alunos com mais foco e interesse na aula. Na opinião do professor cooperante, foi uma aula bastante dinâmica, onde os alunos puderam desenvolver várias competências e trabalhar sobre vários conteúdos; felicitou o facto de utilizar repertório em sala de aula e entendeu que é uma boa estratégia para motivar os alunos.

BIBLIOGRAFIA

Costa, P. (1996). *Canto Coral no 2º grau: uma alternativa para a continuidade do ensino de música nas escolas.* Universidade do Rio de Janeiro – UNI-RIO, Centro de Letras e Artes (Monografia Prom III).

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 9

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 3º grau **Data: 24 jan 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 14** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Aprofundar os conhecimentos teórico/práticos já adquiridos;

Adquirir competências musicais teórico-práticas no âmbito do cromatismo;

Desenvolvimento da sensibilidade auditiva ao nível rítmico, melódico e harmónico;

Desenvolvimento da relação entre audição e notação sobre polifonia;

Desenvolvimento da expressão vocal e afinação;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Melodia:

Melodias em textura polifónica;

Harmonia:

Funções harmónicas;

Acordes M, m e inversões;

Escalas:

Escala cromática;

Teoria:

Intervalos em mudança de clave;

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Correção do trabalho de casa (10 minutos)

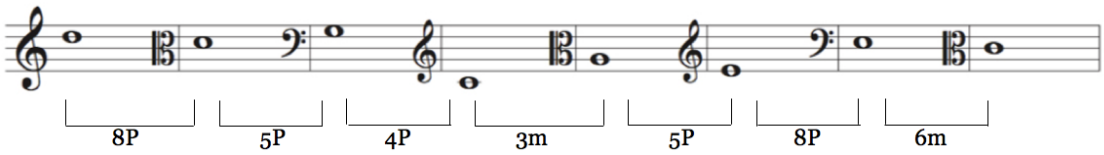


Fig. 1: Identificação visual de intervalos em mudança de clave.

Corrige-se o trabalho de casa de forma coletiva. No caso de existirem dúvidas, esclarecem-se.

Abordagem à escala cromática (15 minutos)

Começa-se por escrever a escala de Dó M numa *escada* ascendente.

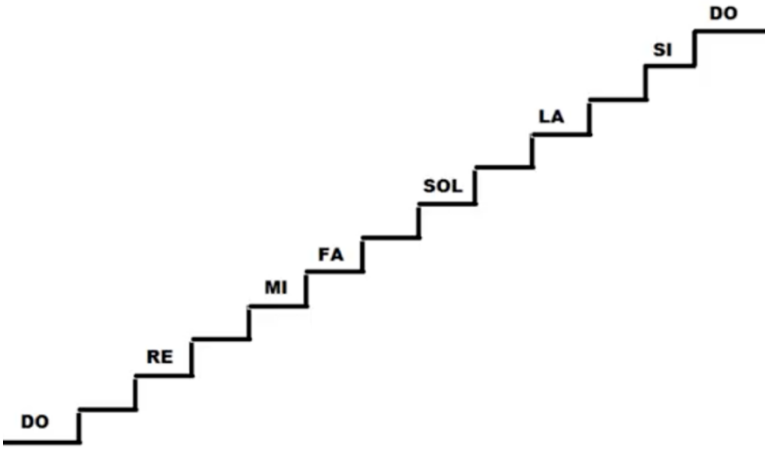


Fig. 2: *Escada* diatónica ascendente.

Depois, informa-se que a escala cromática é composta por 12 notas. Assinalam-se os meios tons entre o mi/fá e o si/dó e entende-se rapidamente que 5 degraus ficam vazios; os degraus vazios representam as 5 notas *acidentadas* que, em conjunto com as 7 notas já escritas, compõe a escala cromática. Uma vez realizada a *escada*, escreve-se a escala na pauta de forma ascendente e descendente; entoa-se.

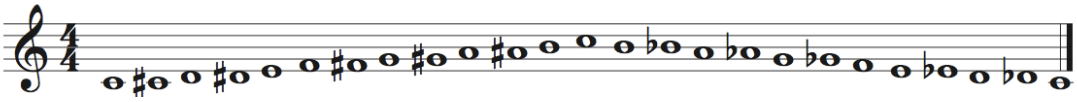


Fig. 3: Escala cromática ascendente e descendente.

Informa-se os alunos que a escala cromática serviu de base para alguns estilos musicais como o atonalismo e o dodecafonismo; dá-se a ouvir os excertos de *Rumanian Folk Dances* de Béla Bartók (música atonal) e *Suite para piano op.25* de Schoenberg (dodecafonismo). Ressalva-se, ainda, que na música tonal também podemos encontrar cromatismos que nos podem dar a sensação de notas de passagem (fazer referência ao ditado de sons da aula dada nº7, que continha um cromatismo lá-láb-sol), e dar a ouvir o excerto do III andamento da *Sonata para piano nº13 K333* de Mozart, *Allegretto Grazioso*; aquando deste andamento pede-se aos alunos que levantem a mão sempre que ouvirem cromatismos.

Ditado de sons dodecafónico (15 minutos)

Faz-se um ditado de sons dodecafónico. Explica-se que no dodecafonismo ouvem-se as 12 notas da escala cromática sem que se repitam, e relembra-se que num ditado de sons devem pensar por intervalos. O ditado de sons será repetido 4 vezes, de forma bastante lenta para que os alunos possam pensar na relação intervalar entre as notas.

Para cada repetição, uma tarefa:

1. Assinalar com uma seta ascendente ou descendente conforme o som que ouvem;
2. Escrever o intervalo: 2, 3, 4...
3. Escrever a qualidade do intervalo: m, M, P...
4. Confirmar o que escreveram.

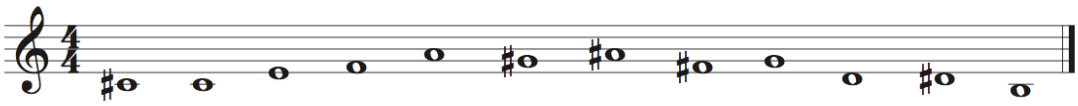


Fig. 4: Ditado de sons dodecafónico.

Procede-se à correção do exercício no quadro; assinalam-se os intervalos e entoa-se o ditado de sons. O piano toca a nota depois de os alunos a entoarem.

Ditado da melodia do baixo e identificação da função tonal (15 minutos)

Inicia-se a atividade com o reconhecimento auditivo das funções tonais. Toca-se a escala de DóM, uma vez que a utilizada anteriormente fora a cromática, informa-se a turma que estamos nessa tonalidade e perguntamos qual é o grau; depois, tocam-se acordes de I-IV-V de forma ascendente e descendente e não necessariamente pela ordem, e pede-se aos alunos que identifiquem a função tonal. Adicionam-se, estrategicamente, os acordes de ii, iii, vi e vii- e pede-se que tenham especial atenção à qualidade destes acordes (menores e diminuto); partir para a explicação da escrita de uma função tonal.

Depois, faz-se um ditado da melodia do baixo onde os alunos devem escrever a melodia do baixo com indicação da função tonal.



Fig. 5: Ditado da melodia do baixo e identificação da função tonal.

Procede-se à correção do exercício no quadro e entoa-se a melodia do baixo. O piano acompanha com os acordes.

Identificação auditiva de acordes em inversão (10 minutos)

Questionar aos alunos que estratégia podem usar para identificar uma inversão do acorde auditivamente (entoar a nota mais aguda - arpejo descendente de três notas – o número de notas que faltarem para chegar à tónica representa a inversão). Todos os alunos fazem a identificação auditiva por escrito no caderno.

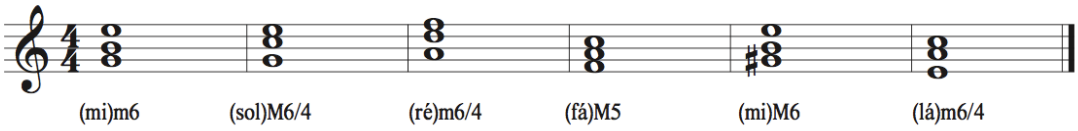


Fig. 6: Acordes em inversão para identificação auditiva.

Cada acorde é tocado duas vezes. Corrigem-se as respostas oralmente e em conjunto.

Ditado polifónico (20 minutos)

Entoa-se a escala de Sol M, a escala de três em três tons, por terceiras e o arpejo.

Antes de se iniciar o ditado, alertar que o som grave é escrito na clave de fá com as hastes para baixo, e o som agudo na clave de sol com as hastes para cima. Ao piano, toca-se uma vez o excerto completo, quatro vezes cada frase e por fim o excerto completo novamente (entre cada repetição dá-se mais ou menos um minuto de espera).



Fig. 7: Ditado polifónico: adaptado de *A new approach to sight singing* (1997), duet 5., p.106.

Faz-se a correção do exercício no quadro. Após a correção, todos entoam a linha superior e todos entoam a linha inferior. Divide-se a turma em dois grupos: um canta a voz superior e outro a voz inferior; depois troca.

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano, coluna, ficha de trabalho.

Fontes: Berkowitz, S., Fontrier, G. & Kraft, L. (1997). *A new approach to sight singing,* 4th ed., p. 106.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação dos alunos.

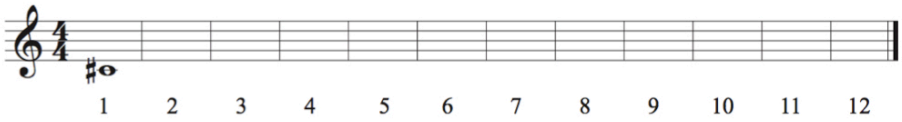
ANEXOS

Ficha de Trabalho

1. Ditado de sons (dodecafónico).

Número de repetições: 4. Para cada repetição, uma tarefa:

1. Assinala com uma seta ascendente ou descendente conforme o som que ouves;
2. Escreve o intervalo: 2, 3, 4...
3. Escreve a qualidade do intervalo: m, M, P...
4. Confirma o que escreveste.



2. Escrita da melodia do baixo e identificação da função tonal.



3. Ditado polifónico.



Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 9

A aula foi supervisionada.

A estratégia adotada para a abordagem à escala cromática revelou-se simples e direta uma vez que os alunos não evidenciaram qualquer dificuldade na sua compreensão; no entanto, aquando do ditado de sons dodecafónico, ressalva-se a pertinência de se ter abordado a enarmonia; realizou-se o ditado de sons pelas quatro etapas estabelecidas e como tínhamos a indicação do intervalo, os alunos teriam de respeitar o intervalo que assinalaram, ou seja, auditivamente lá#/sib é semelhante, mas em questões de teoria não poderíamos escrever sib se indicamos que o intervalo a partir de sol# era uma 2M.

Aquando do exercício do ditado da melodia do baixo com identificação da função tonal também não restaram dúvidas; os alunos compreenderam facilmente o objetivo do exercício e perceberam porque é que as funções se escrevem de determinada forma.

No ditado polifónico também não surgiram grandes dificuldades, apesar de os alunos olharem para a atividade de uma forma depreciativa. A grande dificuldade dos alunos tem sido a entoação do ditado polifónico, a duas vozes; para o efeito, tenho realizado a estratégia de fazerem uma pequena análise de cada melodia (identificar a condução da melodia, os intervalos grandes, os graus conjuntos), todos entoarem a linha superior e a linha inferior, e só depois dividir a turma para cantarem a duas vozes, continuando assim a desenvolver as competências da perceção musical, que Costa (1996) considera tão importantes.

De um modo geral a aula correu bem; sinto que as atividades desenvolvidas têm ido ao encontro dos gostos dos alunos e têm sido realizadas com o grau de dificuldade equilibrado; sinto, também, que a turma começa a respeitar-me mais.

BIBLIOGRAFIA

Costa, P. (1996). *Canto Coral no 2º grau: uma alternativa para a continuidade do ensino de música nas escolas.* Universidade do Rio de Janeiro – UNI-RIO, Centro de Letras e Artes (Monografia Prom III).

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 10

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 3º grau **Data: 31 jan 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 15** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolvimento do sentido rítmico;

Desenvolvimento da memória musical;

Aprofundar os conhecimentos teórico/práticos já adquiridos;

Desenvolvimento da sensibilidade auditiva ao nível rítmico, melódico e harmónico;

Desenvolvimento da relação entre audição e notação sobre polifonia;

Desenvolvimento da expressão vocal e afinação;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ritmo:

Células rítmicas de divisão binária e compasso simples;

Células rítmicas de divisão ternária e compasso composto;

Melodia:

Melodias em textura polifónica;

Harmonia:

Funções harmónicas I-IV-V;

Acordes M, m e inversões;

Escalas:

Escala cromática;

Enarmonia;

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Ditado rítmico a uma parte, compasso simples (10 minutos)

Inicia-se a aula com um ditado rítmico a uma parte, feito por memorização.

Durante 4x, os alunos devem apenas ouvir e memorizar a frase percutida. Depois das 4x, solicita-se aos alunos que reproduzam vocalmente aquilo que ouviram. Depois de entoado, pede-se que escrevam aquilo que memorizaram.



Fig. 1: Ditado rítmico: compasso simples.

Faz-se a correção do exercício no quadro. Percute-se a frase em conjunto.

Ditado rítmico a duas partes, compasso composto (15 minutos)

Faz-se improvisação rítmica num compasso composto 9/8, utilizando células de divisão ternária. A pulsação é marcada pelos pés do professor. A improvisação segue a seguinte dinâmica: todos improvisam em simultâneo, pergunta-resposta entre professor e aluno, improvisação em simultâneo.

Procede-se, em seguida, ao ditado polirrítmico de divisão ternária, tocado 4x ao piano. Informa-se os alunos que serão dois compassos, dando a indicação do 9/8.

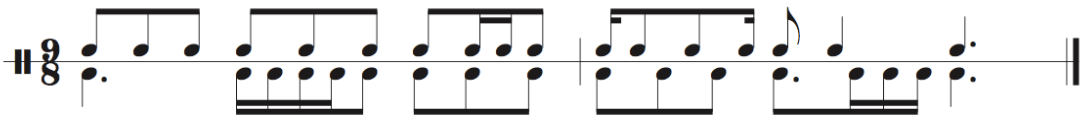


Fig. 2: Ditado polirrítmico: compasso composto.

Faz-se a correção do exercício no quadro. No final da correção, percute-se o excerto em conjunto: para a linha superior com uma caneta na mão direita, e para a linha inferior com a mão esquerda na mesa.

Escala cromática a partir de uma tonalidade e ditado de sons (15 minutos)

Pede-se aos alunos que construam a escala cromática a partir da tonalidade de Ré Maior. Com isto pretende-se que os alunos tenham atenção à armação de clave e aos bequadros necessários para que a escala fique cromática.



Fig. 3: Escala cromática a partir da tonalidade de Ré Maior.

Antes de se passar ao ditado de sons dodecafónico, aborda-se o conceito de enarmonia. Começa-se pelos intervalos de 4A e 5dim, que auditivamente soam exatamente iguais, mas que na teoria escrevem-se de forma diferente e têm significados diferentes. Depois, pede-se que pensem no acorde diminuto, que precise de um intervalo de 3m e de 5dim; apesar de sabermos que dó-fá# e dó-solb soam exatamente da mesma forma, na teoria teríamos de escrever dó-mib-solb e não dó-mib-fá#.

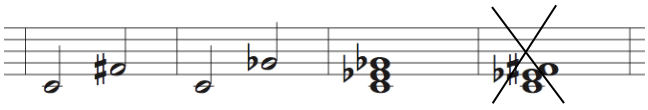


Fig. 4: Enarmonia.

Entrega-se a ficha de trabalho e realiza-se um ditado de sons dodecafónico. Será repetido 4x e de forma bastante lenta para que os alunos possam pensar na relação intervalar entre as notas. Para cada repetição, uma tarefa:

1. Assinalar com uma seta ascendente ou descendente conforme o som que ouvem;
2. Escrever o intervalo: 2, 3, 4...
3. Escrever a qualidade do intervalo: m, M, P...

4. Confirmar o que escreveram.



Fig. 5: Ditado de sons dodecafónico.

Procede-se à correção do exercício no quadro, assinalando os intervalos. No final da correção, entoa-se o ditado, dois tempos para cada nota; o piano toca a nota depois de os alunos a entoarem.

Identificação auditiva de acordes em inversão (10 minutos)

Questionar aos alunos que estratégia podem usar para identificar uma inversão do acorde auditivamente (entoar a nota mais aguda - arpejo descendente de três notas – o número de notas que faltarem para chegar à tónica representa a inversão). Todos os alunos fazem a identificação auditiva por escrito no caderno.

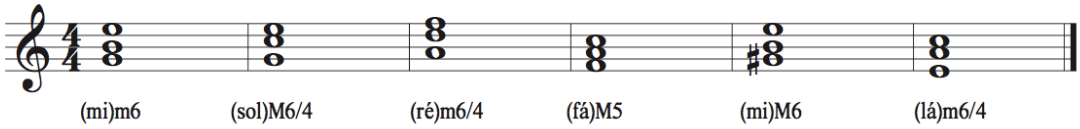


Fig. 6: Acordes em inversão para identificação auditiva.

Cada acorde é tocado duas vezes. Corrigem-se as respostas oralmente e em conjunto.

Ditado da melodia do baixo e identificação da função tonal (15 minutos)

Inicia-se a atividade com o reconhecimento auditivo das funções tonais.

Depois, faz-se um ditado da melodia do baixo onde os alunos devem escrever a melodia do baixo com indicação da função tonal.



Fig. 7: Ditado da melodia do baixo e identificação da função tonal.

Procede-se à correção do exercício no quadro e entoa-se a melodia do baixo em simultâneo com o excerto de *Can't Help Falling in Love*, de Elvis Presley. Informa-se que o excerto está em RéM, e pede-se aos alunos que escrevam a melodia do baixo em RéM tendo em conta as funções tonais então escritas.

Ditado polifónico (20 minutos)

Entoa-se a escala de DóM, a escala de três em três tons, por terceiras e o arpejo.

Ao piano, toca-se uma vez o excerto completo, quatro vezes cada frase e por fim o excerto completo novamente (entre cada repetição dá-se mais ou menos um minuto de espera). Pede-se aos alunos que na primeira audição não escrevam nada com o intuito de se focarem na condução da melodia, nos padrões rítmicos, etc.



Fig. 8: Ditado polifónico: adaptado de *Music for Sight Singing* (2011), duet 4.83, p.62.

Faz-se a correção do exercício no quadro. Após a correção, todos entoam a linha superior e todos entoam a linha inferior. Divide-se a turma em dois grupos: um canta a voz superior e outro a voz inferior; depois troca.

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano, coluna.

Fontes: Ottman, R., Rogers., N. (2011). *Music for sight singing,* 8th ed., p. 62.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação dos alunos.

ANEXOS

Ficha de Trabalho

1. Ditado de sons (dodecafónico).

Número de repetições: 4. Para cada repetição, uma tarefa:

1. Assinala com uma seta ascendente ou descendente conforme o som que ouves;
2. Escreve o intervalo: 2, 3, 4...
3. Escreve a qualidade do intervalo: m, M, P...
4. Confirma o que escreveste.



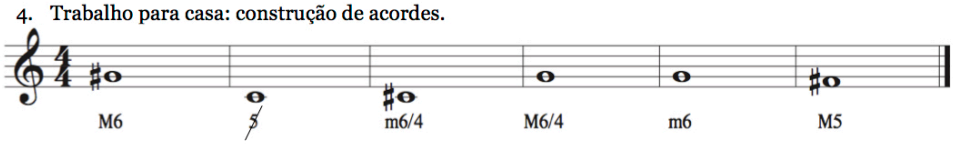
2. Escrita da melodia do baixo e indicação da função tonal.



3. Ditado polifónico.



4. Trabalho para casa: construção de acordes.



Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 10

Os alunos executaram sem dificuldades os ditados rítmicos propostos, apesar de assinalarem alguma dificuldade na compreensão da síncopa no compasso composto; por este motivo, penso que será importante desenvolver estratégias que facilitem essa compreensão na próxima aula. Os conteúdos de enarmonia e escala cromática a partir de uma tonalidade foram facilmente compreendidos; na opinião do professor, as estratégias utilizadas foram adequadas e eficazes. Aquando do ditado de sons dodecafónico surgiram algumas dificuldades na construção a partir dos intervalos; na opinião do professor cooperante, deve-se ao facto de o ditado de sons ter intervalos *naturais* a partir de notas alteradas. Ou seja, apesar de os intervalos não serem complicados para o nível dos alunos, o facto de se ter intervalos a partir de notas alteradas (dó#-lá#, 6M) pode suscitar dificuldades acrescidas nos alunos. Alertou, ainda, que nesta altura é importante desenvolver o máximo de competências nos alunos e que este tipo de exercício potencia esse desenvolvimento, mas pode ser arriscado se começarmos a fazer exercícios com um grau de dificuldade muito acrescida para o nível dos alunos. Neste sentido, penso que devo repensar o tipo de ditado de sons, por forma a que não se sintam tantas dificuldades.

Não se verificaram dificuldades na identificação auditiva de acordes em inversão. Aquando do ditado da melodia do baixo, os alunos tiveram alguma dificuldade em reconhecer a passagem do vi para o iii; ultrapassou-se a dificuldade quando lhes foi pedido que pensassem no intervalo auditivo entre uma nota e outra. A transposição para Ré Maior fez-se rapidamente e entoou-se facilmente e de forma afinada sobre o excerto auditivo de Elvis Presley. É curioso que aquando de um excerto auditivo que os alunos já conhecem não se verificam problemas de entoação, independentemente de entoarem a melodia ou as funções tonais; a mesma afinação não acontece quando os alunos entoam algo que não conhecem tão bem. Neste sentido, penso que será importante dinamizar mais estratégias que fomentem a memorização do exercício antes da entoação final.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 11

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 3º grau **Data: 07 fev 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 16** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolvimento do sentido rítmico;

Aprofundar os conhecimentos teórico/práticos já adquiridos;

Desenvolvimento da sensibilidade auditiva ao nível rítmico, melódico e harmónico;

Desenvolvimento da relação entre audição e notação;

Desenvolvimento da expressão vocal e afinação;

Desenvolver a relação entre os conhecimentos da formação musical e o quotidiano musical dos alunos;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Teoria:

Acorde Maior e menor em inversões e acorde diminuto no estado fundamental.

Escalas:

Menor natural, harmónica e melódica.

Harmonia:

Funções tonais I-IV-V;

Ritmo:

Células rítmicas de divisão binária  ,  ;

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Correção do trabalho de casa (10 minutos)

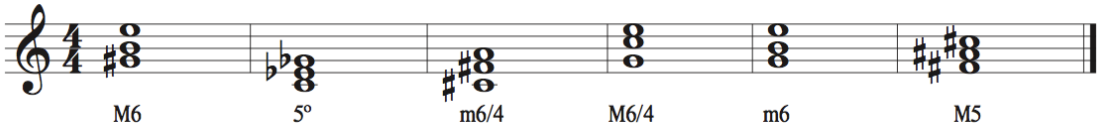


Fig. 1: Construção de acordes em inversão.

Corrige-se o trabalho de casa de forma coletiva. No caso de existirem dúvidas, esclarecem-se.

Construção, identificação e entoação de escalas menores (15 minutos)

Por forma a rever o conteúdo teórico relativo à construção de escalas menores, solicita-se a construção da escala *ré m harmónica* e *mi m melódica,* relembrando as diferenças entre elas. Aquando da construção, relembra-se o processo de pensamento para a construção da escala pretendida.

Uma vez construídas, procede-se à identificação auditiva de escalas menores; cada escala é tocada ao piano duas vezes seguidas. Escalas a trabalhar: *ré m natural, sol m harmónica, dó m melódica, ré m harmónica, lá m melódica, mi m melódica.*

Com o nome de notas entoa-se a escala de lá menor natural, lá menor harmónica e lá menor melódica, a fim de se corrigir eventuais hesitações na afinação; antes de se iniciar a entoação da escala seguinte, relembra-se a diferença entre as escalas. Depois, de forma sequenciada, entoam-se as três escalas: natural-harmónica-melódica.

Identificação auditiva de intervalos e ditado de sons (15 minutos)

Tocam-se intervalos ao piano: uma vez o intervalo melódico e em seguida o intervalo harmónico; depois, pede-se à turma que os identifique auditivamente.



Fig. 2: Intervalos melódicos.

Realiza-se um ditado de sons, 12 sons, repetido quatro vezes. Informa-se os alunos que o ditado de sons começa no lá3 e que não será dodecafónico.

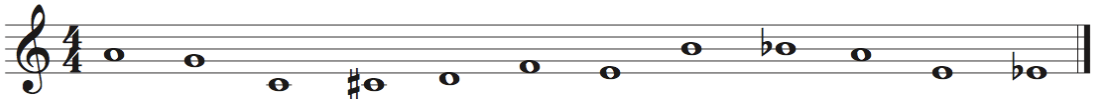


Fig. 3: Ditado de sons.

Procede-se à correção do exercício e entoa-se o ditado, dois tempos para cada nota; o piano toca a nota depois de os alunos a entoarem.

Ditado rítmico a duas partes, compasso simples (15 minutos)

Inicia-se com uma dinâmica de imitação: o professor percute uma célula e os alunos imitam, sendo que a pulsação é marcada pelos pés do professor. Para se chegar às células rítmicas previstas para o 3º grau (), deve-se começar pela imitação do mais simples às mais complexas; questiona-se aos alunos como se pode escrever a célula então percutida.

Procede-se, em seguida, ao ditado rítmica a duas partes, tocado 4x ao piano. Informa-se os alunos que serão dois compassos, dando a indicação do 4/4.



Fig. 4: Ditado polirrítmico: compasso simples.

Faz-se a correção do exercício e percute-se o excerto em conjunto: para a linha superior com uma caneta na mão direita, e para a linha inferior com a mão esquerda na mesa.

Ditado da melodia do baixo e indicação da função tonal (20 minutos)

Faz-se um ditado da melodia do baixo onde os alunos devem escrever a melodia do baixo com indicação da função tonal.

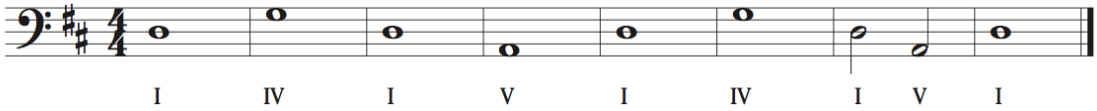


Fig. 5: Ditado da melodia do baixo e indicação da função tonal.

Procede-se à correção do exercício no quadro. Entoa-se a melodia do baixo, entoando também os graus conjuntos para se chegar à nota (que será a linha do baixo no excerto a trabalhar); depois, escreve-se o arpejo de cada acorde e entoa-se (que será a linha superior do excerto a trabalhar):



Fig. 6: Estratégias para se chegar ao *Dubadap Da*.

Distribui-se a folha com o excerto adaptado *Dubadap da* (em anexo) e entoa-se as partes 1 e 3. Divide-se a turma em dois grupos: um canta a parte 1 e outro a parte 3; depois troca.

A Formação Musical no quotidiano musical dos alunos (15 minutos)

Com o objetivo de se estabelecer uma relação entre os conhecimentos adquiridos na formação musical e o quotidiano musical dos alunos, pedir-se-á que escolham uma música do seu agrado, independentemente do género; através desse excerto identifica-se o compasso, a tonalidade (Maior ou menor), algumas células rítmicas, etc.

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano, coluna.

Fontes: Fuhre, U. (s/d). *Dubadap Da, Jazzkanon*.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação dos alunos.

ANEXOS

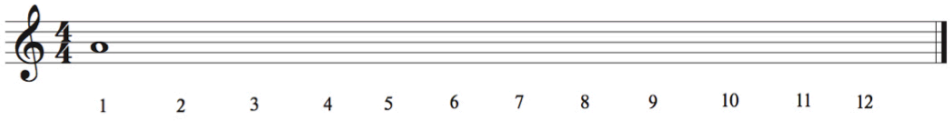
Ficha de Trabalho

1. Identificação auditiva de intervalos.

1x: ____ - ____ - ____ - ____ - ____ - ____ - ____ - ____ - ____

2x: ____ - ____ - ____ - ____ - ____ - ____ - ____ - ____ - ____

2. Ditado de sons.



1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

3. Ditado rítmico a duas partes: compasso simples.



4. Escrita da melodia do baixo e indicação da função tonal.



____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____ ____

5. Trabalho para casa: escolhe uma canção que gostes de ouvir no teu dia-a-dia.

Nome da canção e autor: _____

Identifica:

- o compasso: _____
- a tonalidade (maior ou menor): _____
- outros aspetos que consigas identificar (motivos rítmicos, instrumentação,...):

_____

_____



Bom trabalho!

Dubadap Da

Esquema Harmónico: I | IV | I | V | I | IV | I-V | I ||



©

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 11

A aula decorreu conforma planificada. Não se verificaram dificuldades acrescidas nos exercícios propostos; os alunos trabalharam com facilidade sobre os conteúdos selecionados para esta aula.

Verificou-se um entusiasmo diferente no exercício prático relacionado com as funções tonais, o *Dupadab Da,* onde os alunos identificaram rapidamente o arpejo e os graus conjuntos relativos às melodias 1 e 3. A junção em dois grupos funcionou bastante bem e não se verificaram questões de desafinação. O último exercício, relacionado com a Formação Musical no quotidiano musical dos alunos, surgiu de uma conversa com o professor cooperante, onde chegamos à conclusão de que existem alunos que não conseguem transportar para a prática aquilo que aprendem na teoria; ou seja, são capazes de identificar funções, ditados melódicos e polifónicos, etc., em contexto de sala de aula da Formação Musical, mas quando lhes é pedido que façam o mesmo com músicas que normalmente ouvem, não conseguem.

Neste sentido, reconhecer auditivamente conteúdos simples que são trabalhados semanalmente na Formação Musical nas músicas do quotidiano, como o compasso e a tonalidade, parece-me um exercício eficaz para que o aluno se desenvolva enquanto músico pleno, além de que lhes proporciona aplicar na prática aquilo que aprendem em teoria; tal como nos diz Paulo Freire (1989), "A teoria sem a prática vira "verbalismo", assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade" (p. 67).

De um modo geral a aula correu bem, os objetivos estabelecidos foram alcançados e os conteúdos delineados foram aprofundados.

BIBLIOGRAFIA

Freire, P. (1989). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 12

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 3º grau **Data: 14 fev 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 17** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolvimento do sentido rítmico;

Desenvolvimento da sensibilidade auditiva ao nível rítmico, melódico e harmónico;

Desenvolvimento da relação entre audição e notação;

Desenvolvimento da expressão vocal e afinação;

Desenvolvimento de competências de entoação afinada;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Escalas:

Menor natural, harmónica e melódica.

Melodia:

Intervalos (melódicos e harmónicos);

Harmonia:

Graus tonais I-IV-V.

Acordes Maiores/menores e inversões;

Ritmo:

Polirritmia;

Compasso simples e composto;

Células rítmicas de divisão binária e ternária;

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Identificação auditiva e entoação de escalas menores (10 minutos)

Relembram-se as diferenças entre as três escalas menores.

Tocam-se cinco escalas ao piano, duas vezes seguidas cada escala; pede-se os alunos que procedam à sua identificação (menor natural, menor harmónica, menor melódica).

Entoa-se com o nome de notas a escala de lá menor natural, lá menor harmónica e lá menor melódica, a fim de se corrigir eventuais hesitações na afinação; antes de se iniciar a entoação da escala seguinte. Entoa-se a mesma escala com o nome de notas, de forma sequenciada, pela seguinte ordem: natural, harmónica e melódica. As entoações são acompanhadas ao piano.

Identificação auditiva de acordes em inversão (10 minutos)

Tocam-se acordes invertidos ao piano e pede-se aos alunos que os classifiquem. Caso se verifiquem grandes dificuldades, pede-se que adotem a estratégia de entoar a nota mais aguda que ouvem mais duas notas descendentes; o número de notas que faltarem para chegar à tónica representam a inversão do acorde.

Serão tocados seis acordes, duas vezes cada, para que os alunos os classifiquem quanto à qualidade e à inversão: DóM6, Mim6/4, SolM5, Lám6, Rém5, FáM6/4, Dó-

Identificação auditiva de intervalos e ditado de sons (15 minutos)

Tocam-se intervalos ao piano: uma vez o intervalo melódico e em seguida o intervalo harmónico; depois, pede-se à turma que os identifique.



Fig. 1: Intervalos melódicos.

Realiza-se um ditado de sons, 12 sons, repetido quatro vezes. Informa-se os alunos que o ditado de sons começa num fá# e que não será dodecafónico.

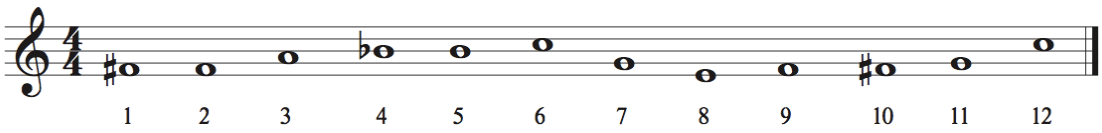


Fig. 2: Ditado de sons.

Procede-se à correção do exercício no quadro. No final da correção, entoa-se o ditado, dois tempos para cada nota; o piano toca a nota depois de os alunos a entoarem.

Ditado rítmico a duas partes, compasso simples (15 minutos)

Procede-se ao ditado polirrítmico de divisão binária, tocado ao piano. Informa-se os alunos que serão dois compassos, dando a indicação do 4/4.

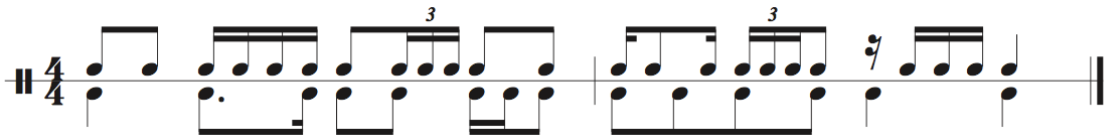


Fig. 3: Ditado polirrítmico: compasso simples.

Faz-se a correção do exercício no quadro. No final da correção, percute-se o excerto em conjunto: para a linha superior com uma caneta na mão direita, e para a linha inferior com a mão esquerda na mesa.

Ditado rítmico a duas partes, compasso composto (15 minutos)

Procede-se, em seguida, ao ditado polirrítmico de divisão ternária, tocado ao piano. Informa-se os alunos que serão dois compassos, dando a indicação do 6/8.

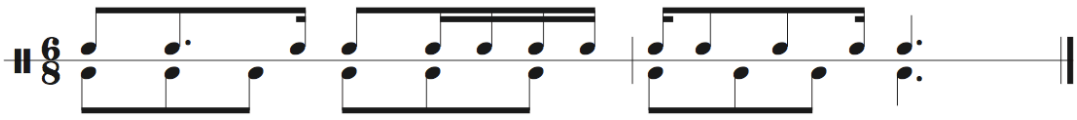


Fig. 4: Ditado polirrítmico: compasso composto.

Faz-se a correção do exercício no quadro. No final da correção, percute-se o excerto em conjunto: para a linha superior com uma caneta na mão direita, e para a linha inferior com a mão esquerda na mesa.

Ditado polifónico (20 minutos)

Entoa-se a escala de DóM, a escala de três em três tons, por terceiras e o arpejo.

Ao piano, toca-se uma vez o excerto completo, quatro vezes cada frase e por fim o excerto completo novamente (entre cada repetição dá-se mais ou menos um minuto de espera). Pede-se aos alunos que na primeira audição não escrevam nada com o intuito de se focarem na condução da melodia, nos padrões rítmicos, etc.



Fig. 5: Ditado polifónico: adaptado de *Music for Sight Singing* (2011), duet 4.83, p.62.

Faz-se a correção do exercício no quadro. Após a correção, todos entoam a linha superior e todos entoam a linha inferior. Divide-se a turma em dois grupos: um canta a voz superior e outro a voz inferior; depois troca.

Dubadap Da (5 minutos)

No final da aula revê-se o excerto *Dubadap da* (I-IV-V) e entoam-se as partes 1 e 3 com as turmas divididas em dois grupos: um grupo canta a parte 1 e outro a parte 3.

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano.

Fontes: Ottman, R., Rogers., N. (2011). *Music for sight singing,* 8th ed., p. 62.

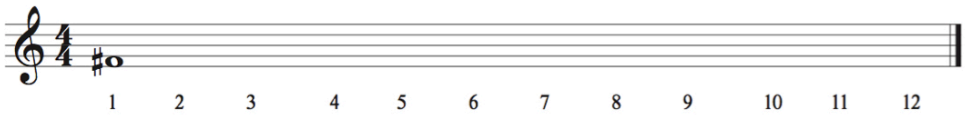
AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação dos alunos.

ANEXOS

Ficha de Trabalho

1. Ditado de sons.



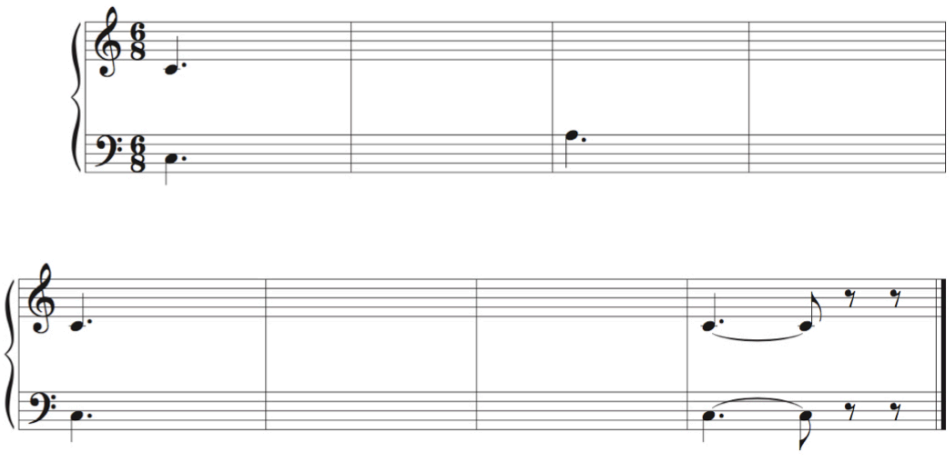
2. Ditado rítmico a duas partes: compasso simples.



3. Ditado rítmico a duas partes: compasso composto.



4. Ditado polifónico.



Bom trabalho!

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 12

Os alunos chegaram com um atrasado de 10 minutos. Foram realizados todos os exercícios planeados à exceção do ditado rítmico a duas partes no compasso composto.

Os alunos evidenciaram dificuldades na identificação auditiva de intervalos; para o efeito, foi-lhes aconselhado a usarem o Dó Móvel com a respetiva entoação/audiação dos graus conjuntos entre os sons ouvidos. A dificuldade na identificação auditiva de intervalos refletiu-se, depois, na realização do ditado de sons; de forma a ultrapassar essa dificuldade tentei que os alunos pensassem em intervalos isolados do ditado de sons utilizando as estratégias atrás descritas: o dó móvel e a entoação/audiação dos graus conjuntos entre os sons ouvidos. Na correção do ditado de sons, e tendo em conta que o objetivo do ditado de sons é a avaliação por intervalos, o professor cooperante sugeriu-me que deixasse o aluno escrever o seu ditado até ao fim e depois analisar onde estão os problemas, pois só assim conseguimos perceber se o aluno conseguiu identificar os intervalos pretendidos, ainda que tenha errado uma ou outra nota.

O ditado rítmico no compasso simples correu extremamente mal; os alunos não conseguiram identificar as células e não conseguiram avançar do primeiro compasso. Tentei ultrapassar este obstáculo isolando os compassos, ditando um compasso e depois o outro, e ditando de forma bastante lenta. Esta estratégia ajudou os alunos na realização do exercício, no entanto não me satisfez. Além disto, o professor cooperante considerou o exercício bastante longo: devo optar por um ditado rítmico de 6 tempos, quer no compasso simples, quer no compasso composto.

Depois de refletir, cheguei à conclusão que a dificuldade do exercício pode estar relacionada com a ausência de estratégias de preparação para o exercício: em determinada altura, o professor cooperante informou-me de que seria bom avançar para um exercício diretamente sem a realização de estratégias, como forma de *testar* os alunos; foi o que pretendi fazer. No entanto, não tive em consideração a

dificuldade do exercício a ser realizado sem uma preparação prévia, e este foi o erro. Tal como nos diz Moreira (2015), as estratégias devem fazer parte do trabalho do professor para que os alunos as possam conhecer, selecionar e utilizar, desenvolvendo os seus processos cognitivos. Deste modo, posso considerar que para a realização de atividades mais complexas, devo antecipá-las com exercícios estratégicos de preparação; se por outro lado quero avançar diretamente para o exercício como que em contexto de prova, então devo fazer uma atividade menos complexa.

BIBLIOGRAFIA

Moreira, A. E. C. (2015). *O papel docente na seleção das estratégias de ensino*. Desafios atuais para a educação: XVI Semana da Educação, VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, pp. 497-508.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 13

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 3º grau **Data: 21 fev 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 18** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Descriminação auditiva de sons e intervalos (identificação e classificação);

Desenvolvimento de competências de entoação afinada;

Desenvolvimento do sentido rítmico;

Desenvolvimento da relação entre audição e notação sobre polifonia;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Melodia:

Intervalos (melódicos e harmónicos);

Harmonia:

Funções tonais I-IV-V;

Acordes em inversão;

Ritmo:

Polirritmia;

Compasso simples e composto;

Células rítmicas de divisão binária e ternária;

Conceitos teóricos:

Intervalos em mudança de clave;

Escala menor natural, harmónica e melódica;

Inversão dos acordes maiores e menores;

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Informa-se os alunos que na aula seguinte será a prova escrita e que a presente aula servirá de revisões para o teste.

Ditado rítmico a duas partes, compasso simples (10 minutos)

Procede-se diretamente a um ditado polirrítmico de divisão binária, tocado ao piano. Informa-se os alunos que serão dois compassos, dando a indicação do 3/4.



Fig. 1: Ditado polirrítmico: compasso simples.

Faz-se a correção do exercício no quadro. No final da correção, percute-se o excerto em conjunto.

Ditado rítmico a duas partes, compasso composto (10 minutos)

Procede-se diretamente ao ditado polirrítmico de divisão ternária, tocado ao piano. Informam-se os alunos que serão dois compassos, dando a indicação do 9/8.



Fig. 2: Ditado polirrítmico: compasso composto.

Faz-se a correção do exercício no quadro. No final da correção, percute-se o excerto em conjunto.

Identificação visual e auditiva de intervalos e ditado de sons (20 minutos)

Faz-se uma identificação visual de intervalos em mudança de clave no quadro com a colaboração da turma. Relembram-se os índices das diferentes claves.

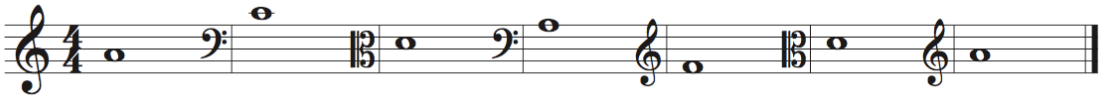


Fig. 3: Exercício para identificação visual de intervalos entre claves.

Depois, passa-se à identificação auditiva de intervalos. Ao piano toca-se duas vezes cada intervalo: uma vez o intervalo melódico e em seguida o intervalo harmónico.

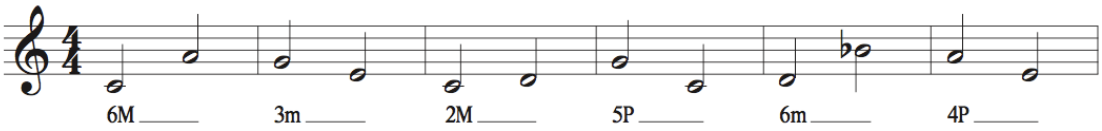


Fig. 4: Exercício para identificação auditiva de intervalos.

Realiza-se um ditado de sons. Informa-se que o ditado inicia no dó4. Toca-se a escala de DóM e a respetiva escala cromática.

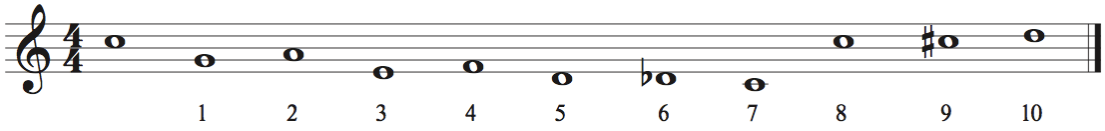


Fig. 5: Ditado de sons.

Procede-se à correção do exercício no quadro. No final da correção, entoa-se o ditado, dois tempos para cada nota; o piano toca a nota depois de os alunos a entoarem.

Construção e classificação auditiva de acordes em inversão (15 min):

Cada aluno constrói um acorde. Corrige-se no quadro e questiona-se se há dúvidas em relação à construção dos acordes. Esclarecem-se as dúvidas existentes.

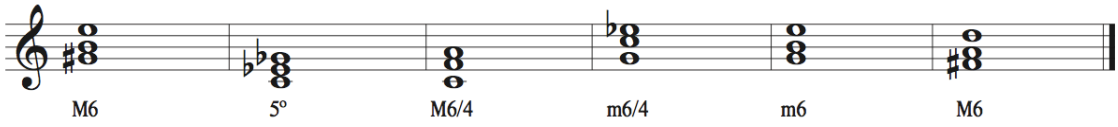


Fig. 6: Construção de acordes em inversão.

Em seguida, faz-se a classificação auditiva de acordes em inversão. Relembra-se a estratégia do arpejo descendente para se encontrar a tónica e a inversão do acorde.

1	2	3	4	5	6
(dó) M6	(mi) m6/4	(sol) M5	(ré) m6/4	(dó) dim.	(lá) m6

Fig. 7: Acordes para identificação auditiva.

Construção e identificação auditiva de escalas menores (15 min):

Em grupo, constrói-se a escala de sol menor natural, harmónica e melódica (ter especial atenção aos bequadros).

Em seguida, faz-se a identificação auditiva de escalas menores.

1	2	3	4	5	6
(lá) menor natural	(ré) menor harmónica	(mi) menor harmónica	(dó) menor melódica	(ré) menor natural	(lá) menor melódica

Fig. 8: Escalas menores para identificação auditiva.

Ditado Polifónico (20 minutos)

Entoa-se a escala de Sol M, o harpejo, a escala por terceiras e os graus tonais I-IV-V. Ao piano, toca-se seis vezes o excerto (uma vez que corresponde apenas a uma frase).



Fig. 9: Ditado polifónico: adaptado de *A new approach to sight singing* (1997), duet. 1, p. 106.

Faz-se a correção do exercício no quadro. Após a correção, divide-se a turma em dois grupos: um canta a voz superior e outro a voz do baixo; depois troca.

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano. Fontes: Berkowitz, S., Fontrier, G. & Kraft, L. (1997). *A new approach to sight singing,* 4th ed., p. 106.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação dos alunos.

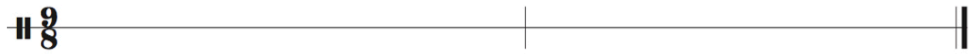
ANEXOS

Ficha de Trabalho

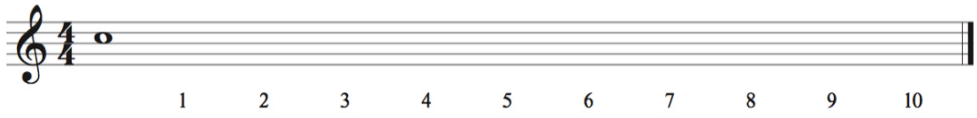
1. Ditado rítmico a duas partes: compasso simples.



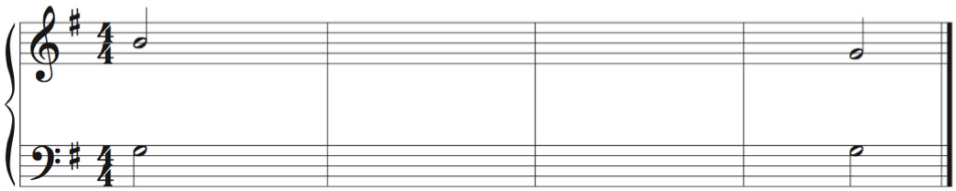
2. Ditado rítmico a duas partes: compasso composto.



3. Ditado de sons.

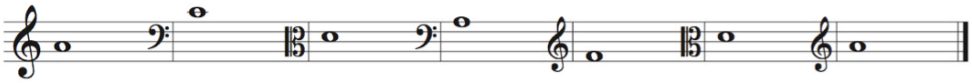


4. Ditado polifónico.

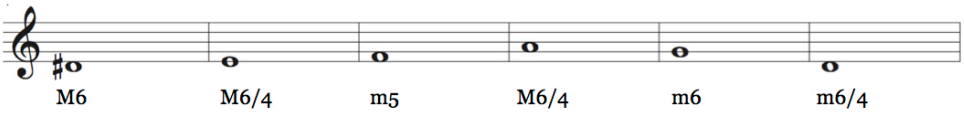


Exercícios teóricos de preparação para o teste escrito:

1. Identificação visual de intervalos em mudança de clave:



2. Construção de acordes em inversão:



3. Construção de escalas:

Fá menor harmónica:



Sol menor melódica:



Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 13

A aula iniciou com um atraso de 30 minutos; por este motivo, pedi aos alunos que tivessem atenção redobrada durante a hora restante, uma vez que se tratava de uma aula de revisões para o teste escrito.

Os alunos colaboraram e mantiveram o foco até ao final da aula. Todos os exercícios planificados foram realizados e consegui esclarecer todas as dúvidas existentes nos alunos, relacionadas com a construção das escalas menores e as suas relativas Maiores e com a identificação visual de intervalos em mudança de clave. De um modo geral a aula correu bem.

Na opinião do professor cooperante, os alunos estão muitíssimo bem preparados para o teste escrito do 2º período e o trabalho desenvolvido com eles até ao momento foi positivo.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 14

Estabelecimento de Ensino: Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 3º grau **Data: 28 fev 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 19** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Avaliação das competências adquiridas sobre os conteúdos trabalhados ao longo do 2º período.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ritmo:

Ritmo a duas partes;

Compasso simples e composto;

Células rítmicas de divisão binária e ternária;

Melodia:

Intervalos (melódicos e harmónicos);

Harmonia:

Acordes maiores e menores;

Teoria:

Intervalos em mudança de clave;

Inversão dos acordes maiores e menores;

Escala menor harmónica e melódica;

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Ditado rítmico a uma parte (5 minutos): tocado ao piano, repetido quatro vezes.



Ditado rítmico a duas partes (5 minutos): tocado ao piano, repetido quatro vezes.



Ditado de intervalos (5 minutos): tocado ao piano, repetido duas vezes cada intervalo.

1	2	3	4	5
6M	3m	2M	5P	6m

Ditado de sons (5 minutos): tocado ao piano, repetido quatro vezes.

Antes de se iniciar o ditado, toca-se a escala de ré menor.



Identificação auditiva de acordes em inversão (5 minutos): tocados ao piano, repetido duas vezes cada acorde.

1	2	3	4	5
(dó) M6	(mi) m6/4	(sol) M5	(ré) m6/4	(lá) m6

Identificação auditiva de escalas (5 minutos): tocadas ao piano, duas vezes cada escala.

1	2	3	4
(ré) menor harmónica	(mi) menor natural	(dó) Maior	(lá) menor melódica

Ditado melódico (15 minutos): tocado ao piano. Repete-se a melodia quatro vezes. Antes de se iniciar o ditado, pede-se aos alunos que entoem a escala de sol maior.



Adaptado de Gomes, 2011, p. 55, exercício 6.

Ditado polifónico (15 minutos): tocado ao piano.

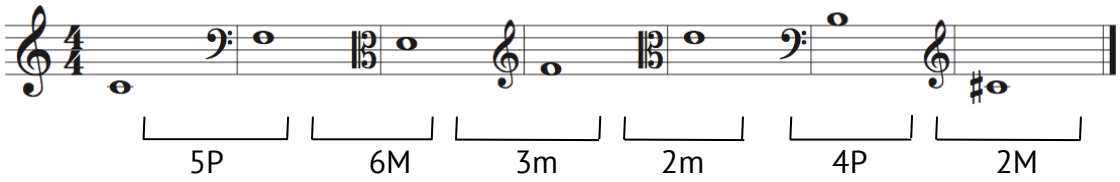
Repete-se a melodia quatro vezes. Antes de se iniciar o ditado, pede-se aos alunos que entoem a escala de sol maior.



Adaptado de *A new approach to sight singing,* 1997, p. 106, exercício 4.

Realização dos exercícios teóricos (30 minutos): cada aluno realiza ao seu ritmo os exercícios teóricos do teste escrito.

Identificação visual de intervalos em mudança de clave:



Construção de acordes:



Construção de escalas:

Ré menor harmónica e Sol menor melódica.

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano.

Fontes:

Berkowitz, S., Fontrier, G. & Kraft, L. (1997). *A new approach to sight singing,* 4th ed., p. 106.

Gomes, A. & Vasconcelos, C. (2011). *Música ao nosso ritmo: formação musical 1º e 2º graus*, pp. 55.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta e com base na reação dos alunos aquando da realização dos exercícios.

O teste escrito será avaliado sobre as seguintes cotações:

	TESTE ESCRITO									
	1	2	3	4	5		6	7		8	
	Ritmo 1	Ritmo 2	Intervalos	Dit. Sons	Acordes		Escalas	Ditado melódco		Ditado polifónico	
				intervalos	qualidade + inversão			melodia + ritmo		melodia + ritmo	
	2,5 (10x0,25)	2,5 (10x0,25)	1,5 (5x0,3)	2 (10x0,2)	0,5 (5x0,1)	1 (5x0,2)	1 (4x0,25)	2 (14x0,15)	0,5 (10x0,05)	3 (16x0,19)	0,5 (16x0,03)
aluno											
aluno											
aluno											
aluno											
aluno											
aluno											

	9	10	11
	Intervalos	Acordes	Escalas
	1 (6x0,17)	1 (6x0,17)	1 (2x0,5)
aluno			
aluno			
aluno			
aluno			
aluno			
aluno			

	TESTE ESCRITO	
	Cot. Final	
	20	100%
aluno		
aluno		
aluno		
aluno		
aluno		
aluno		

(Cotações estabelecidas de acordo com o programa da formação musical do conservatório).

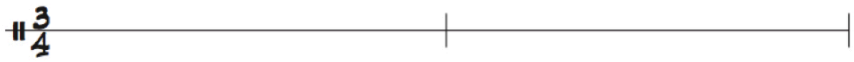
Assinatura do Professor Cooperante

ANEXOS

Conservatório de Música da Maia
Prova escrita de Formação Musical
3º Grau / 2º Período
2019/2020

Nome: _____ Data: ___ / ___ / _____
Classificação: _____

1. Ditado rítmico a duas partes: compasso simples.



2. Ditado rítmico a duas partes: compasso composto.



3. Ditado de Intervalos:

1	2	3	4	5

4. Ditado de sons:



5. Identificação auditiva de acordes em inversão:

1	2	3	4	5

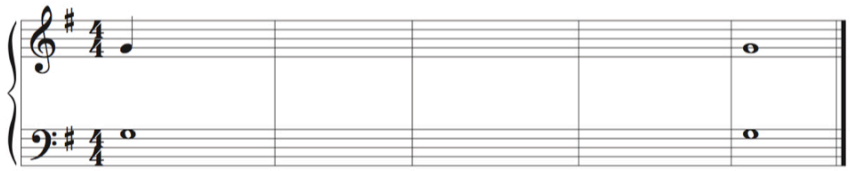
6. Identificação auditiva de escalas:

1	2	3	4

7. Ditado melódico.



8. Ditado polifónico.



9. Identificação visual de intervalos em mudança de clave:



10. Construção de acordes:



11. Construção de escalas:

Ré menor harmónica:



Sol menor melódica:



REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 14

Os alunos evidenciaram um nervosismo fora do normal no início da aula; deste modo, por conselho do professor cooperante, tentei acalmar a turma e esclarecer as dúvidas ainda existentes. Com o esclarecimento das dúvidas os alunos começaram a acalmar e foram encontradas as condições necessárias para se realizar a prova escrita ao fim de 15 minutos.

Ao longo da execução da prova escrita mantive a minha postura habitual, tentando sempre dar reforço positivo aos alunos que começavam a desistir do exercício. De um modo geral, os resultados das provas escritas evidenciam algumas dificuldades nos ditados rítmicos e no ditado polifónico, pelo que será necessário entender o que é que falhou em situação de teste, uma vez que em situação de aula não se verificaram dificuldades acrescidas.

ENSINO SECUNDÁRIO

OBSERVAÇÃO Nº 1

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 6º grau **Data: 11 out 2019** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº 4** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

REGISTO DE OBSERVAÇÃO

17:59 – Exercícios do livro Modus Novus

O professor pergunta aos alunos se já têm o livro pedido (*modus novus*) e informa que os exercícios desse livro são ainda muito complicados, mas que irão trabalhar sobre ele. O professor apresenta o livro: informa que o livro nos traz exercícios que contrariam tudo aquilo que aprendemos até então. Informa que é algo diferente da música tonal e que isso nos vai dar muita liberdade, uma vez que o tonalismo nos prende na medida em que temos de obedecer a uma série de regras. Apresenta, então, um primeiro exercício; um exercício dedicado ao cromatismo, no qual se deve fazer ritmo e cromatismo em simultâneo.



Fig. 1: exercício a) da pág. 17, Modus Novus.

O professor alerta para o mi#, na medida em que deve ser lido e entoado quanto mi# e não enquanto fá. Os alunos tentam entoar o exercício, dando um tempo para cada nota. O professor alerta novamente para o mi#, depois de os alunos cantarem um tom descendente do fá#. Pede aos alunos que cantem novamente e, apesar de correr melhor, a entoação do sol inicial não foi igual à entoação do sol em que terminaram. Aqui, o professor explica aos alunos a *síndrome dos sois*, e informa que

o “ó” tem tendência a subir ou a descer, daí desafinarem quase sempre no sol; assim, o professor pede aos alunos que entoem a nota sol com mais cuidado. Além disso, pede que marquem o compasso, e que entoem com o ritmo correto e com marcação de compasso correto. Os alunos repetem, então, o exercício de entoação. No final da entoação, os alunos acabaram no sol correto.

Passam para o segundo exercício.



Fig. 2: exercício b) da pág. 17, Modus Novus.

O professor começou por abordar a escala hexafona (de tons inteiros), mas percebendo que os alunos não estariam ainda preparados para essa escala, decidiu abortar e voltar à execução da entoação do exercício anterior. O professor informa que houve dificuldades e pede que trabalhem esse exercício em casa.

Passam para o exercício seguinte que tem a ver com o intervalo de 4P.



Fig. 3: exercício c) da pág. 17, Modus Novus.

Para o efeito, o professor sugere que pensem na afinação da guitarra, do contrabaixo e da orquestra, que é normalmente feita na relação intervalar da 4P. O professor pede aos alunos que trabalhem os três exercícios em casa.

18:18 – Entoação melódica com acompanhamento

Os alunos entoam uma melodia de Bizet, enquanto o professor a acompanha ao piano. A melodia embora seja tonal, já não é propriamente fácil. O professor informa os alunos que está a acompanhar em LáM, e que terá de ser a voz a ir procurar a afinação. Quando os alunos se perdem um bocadinho, o professor ajuda, entoando com eles. No final de entoarem, o professor questionou a turma se percebeu o que aconteceu: os alunos são solistas de instrumento e não estão habituados a ser

solistas de voz; então, informa que se tivermos a habilidade de cantar a solo de forma afinada, seremos igualmente capazes de tocar de forma afinada. Repetem a entoação da melodia. Os alunos perdem-se e o professor pede que recomecem; no final, o professor dá os parabéns aos alunos por terem sido capazes de fazer algo bastante difícil, dando um reforço positivo.

Os alunos mostram bastantes dificuldades na afinação; o professor pede que repitam a entoação do compasso 24. Verifica-se uma dificuldade em afinar na nota dó. Assim, o professor pergunta a tonalidade (LáM) e pede que os alunos cantem a escala, parando no dó. Com a afinação no dó, continuam a entoação.

O professor informa que o secundário é um ciclo cheio de *coisas* novas, e que valerá a pena para serem músicos bastante mais completos.

18:26 – Exercício rítmico com mudança de compasso

Iniciam com um exercício de improvisação rítmica, com mudança de compasso simples para composto e vice-versa. Durante quatro tempos, improvisam entre semínimas, colcheias ou semicolcheias, primeiro no simples e depois no composto, com palmas. Alguns alunos perdem-se e o professor alerta que é preciso sentir e contar muito bem o tempo e a pulsação para não se perderem entre simples e composto. Repetem o exercício e correu muito melhor. Depois, enquanto o professor improvisa ritmos, os alunos devem marcar o compasso e contar 1/2 (4/4) ou 1/2/3 (6/8). Em seguida, os alunos devem ser capazes de dizer o mesmo, mas improvisando o ritmo em simultâneo. Um dos alunos apresenta algumas dificuldades: o aluno tem problema de dessincronização, entre a mão e a voz. O professor diz-lhe que inicialmente tinha algumas dificuldades em sincronizar o piano com a voz... mas com tempo conseguiu: senta-se ao piano, toca e canta a música "Deixa-me Rir" do Jorge Palma, para exemplificar ao aluno que com trabalho tudo se consegue.

Desta vez, de forma individual, o professor diz 1/2 e 1/2/3, e o aluno deve improvisar com palmas; passa ao aluno seguinte quando o professor entender. No final, o professor questiona aos alunos quais são as suas maiores dificuldades: o

simples, ou o composto? Os alunos, curiosamente, acertam nas suas dificuldades, que se prendiam maioritariamente com a passagem entre compassos, começando a correr. O professor informa que com a prática tudo se consegue, os alunos só precisam de praticar.

Passam, então, ao ditado rítmico com mudança de compasso. O professor informa que o que deve estar sempre bem presente é a sensação de pulsação: t=t. O professor faz o ditado rítmico com recurso a uma nota do piano. Entre cada repetição de exercício, o professor pede a pulsação e a divisão aos alunos. O professor repete o exercício 4x. No final, o professor pede voluntários para corrigir.



Fig. 4: ditado rítmico com mudança de compasso.

Um dos alunos diz que teve dificuldades no compasso simples. O professor alerta que as células não são difíceis, e que o desafio era contar 1/2/3 e 1/2 aquando da audição para sentir a mudança de *chip*. Depois de corrigido, os alunos percutem com um lápis o ritmo escrito, com a ajuda do professor que diz 1/2/3 e 1/2 ao mesmo tempo. Depois de repetirem a leitura 3x, o professor informa que devem praticar em casa para conseguirem fazer de forma correta a mudança de compasso.

18:48 – Acorde de 7 diminuta e acorde de 7 menor

O professor questiona a turma como se constrói o acorde de

7 diminuta: 3m, 5dim, 7dim

7 menor: 3m, 5P e 7m

Depois, o professor pede aos alunos que distingam auditivamente os acordes. Os alunos esperavam apenas acordes de 7 menores e diminutos, mas o professor adicionou também acordes de 7 Maiores e Dominantes; os alunos não acertaram.

O professor explica a turma que a diferença entre o acorde de 7 menor e de 7 Dominante é a 3º do acorde. Depois, os alunos cantam os acordes na vertical, primeiro 7dim ascendente e descendente, depois 7m ascendente e descendente,

depois 7D ascendente e descendente. Os alunos sentiram algumas dificuldades, por isso o professor repete o exercício da entoação dos acordes.

18:55 – Exercício polifónico

O professor toca acordes e informa que os alunos devem ser capazes de perceber qual é o som grave e o som agudo num grupo de sons; os alunos devem cantar a nota mais grave e mais aguda que ouvirem. Uma das alunas diz que não consegue ouvir notas graves e só responde porque os outros alunos respondem; o professor diz à turma que é muito importante deixarem repousar o acorde para que consigam ouvir tudo. O professor toca um acorde na última inversão, com um intervalo de 2ª, e os alunos tem dificuldades. O professor toca só o grave e o agudo e pede aos alunos que cantem; depois, toca o acorde novamente e pergunta aos alunos se ouvem as notas cantadas anteriormente. Ainda assim, os alunos sentiram dificuldades. O professor passa para outro acorde.

19:02 – Ditado polifónico

O professor começa a tocar o exercício e os alunos dizem que o conhecem, então decide fazer outro. O professor prepara o ditado no quadro para os alunos passarem para o caderno; apenas lhes é dada a primeira nota do baixo e da voz superior. Antes de começarem o ditado, cantam a escala de SolM ascendente e descendente, em harpejo, em terceiras, e por graus conjuntos (sol-lá-si-lá-sol), sobre cada grau da escala. Depois de estarem na tonalidade, passam ao ditado, que é tocado a 4 vozes pelo professor, ao piano.



Fig. 5: ditado polifónico.

Um dos alunos estava com dificuldades na memorização; o professor pediu que entoasse o que memorizou para que pudesse perceber onde estava a dificuldade. O professor toca o ditado seis vezes. Um dos alunos vai ao quadro corrigir.

O professor pergunta aos alunos o feedback, ao qual os alunos respondem que pensavam que ia ser pior; informam ainda que conseguiam ouvir bem a voz superior, mas não conseguiam ouvir a voz do baixo. O professor percebeu que a aluna que estava com dificuldades em ouvir os baixos dos acordes conseguiu escrever umas partes do baixo, e dá-lhe um reforço positivo porque afinal conseguiu ouvir alguma coisa! O professor corrige o exercício escrito no quadro e percebe que os alunos confundiram a voz do soprano com a voz do alto. Para esclarecer a dúvida, o professor voltou a tocar o exercício e aborda questões da análise e composição, uma vez que é mais normal o soprano fazer o retardo, em vez de fazer harpejos. Depois, os rapazes cantam a voz do baixo e as meninas a voz do soprano.

A aula termina pelas 19h15, e o professor refere os trabalhos de casa.

REFLEXÃO

O professor dinamiza a sua aula num clima de entreajuda e respeito entre todos, tentando sempre perceber onde os alunos sentem dúvidas para as esclarecer da melhor forma. As indicações do professor são claras e objetivas e os exercícios desenvolvidos permitem que a aula tenha uma dinâmica interessante; os alunos estão constantemente numa participação ativa e aprendem ao fazerem, demonstrando que o professor se faz acompanhar de métodos ativos para o seu processo de ensino-aprendizagem (Paiva, Parente, Brandão & Queiroz, 2016).

Destaco as estratégias utilizadas antes do ditado rítmico com mudança de compasso, que permitiram aos alunos entrarem, efetivamente, na dinâmica do exercício. Sem essas estratégias, seria mais complicado para os alunos realizarem com sucesso o exercício pretendido. Desta forma, volto a mencionar Freire (2017), na medida em que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas sim criar as demais estratégias para alavancarem a construção e produção do conhecimento. Além disso, destaco o reforço positivo que o professor dá constantemente aos seus

alunos, e todas as explicações que se revelam muito importantes para a compreensão de novos conteúdos (Skinner *in* Abib, 2001).

BIBLIOGRAFIA

Abib, J. A. D. (2001). Teoria Moral de Skinner e Desenvolvimento Humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 14 (1),* pp. 107-117.

Freire, P. (2017). A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. *Inter-Ação, Goiânia, 42 (1),* pp. 87-104.

Paiva, M., Parente, J., Brandão, I. & Queiroz, A. (2016). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *Sanare Sobral, 15 (02),* pp. 145-153.

OBSERVAÇÃO Nº 2

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 6º grau **Data: 18 out 2019** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº 5** **Número de alunos: 5** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

REGISTO DE OBSERVAÇÃO

17:55 – Exercícios do livro Modus Novus

O professor começa por questionar os alunos qual foi a temática da última aula. Os alunos informam que estiveram a ver o modus novus e o professor pergunta qual é o relacionamento dos alunos com o livro; não obteve resposta. O professor informa que a forma de não criar nervosismo em relação ao modus novus é deixar um exercício bem sempre que o começarmos, pois se não o fizermos vamos começar a sentirmo-nos muito mal com ele. Passam aos exercícios.



Fig. 1: exercício a) da pág. 17, Modus Novus.

O professor dá a primeira nota, marca o compasso e começam. Como os alunos não entoaram de forma audível, o professor pede que à turma que não se autoproteja; pede que cantem, independentemente de estar certo ou errado, e informa a turma que gostou do que ouviu, dando reforço positivo. O professor pergunta à turma se perceberam qual foi a nota que esteve menos bem durante a performance; os alunos não se aperceberam. O professor informa que é o fá, e aconselha a turma a pensarem em mi# para resolverem questões de afinação. Entoam uma vez chamando-lhe mi#, e uma segunda vez chamando-lhe fá: resultou. Passam ao segundo exercício.



Fig. 2: exercício a) da pág. 17, Modus Novus.

Como a turma não estava a conseguir em conjunto, o professor pede que entoassem de forma individual. O professor ouve a entoação de cada aluno e explica-lhe o que esteve menos bem na sua performance, e assim sucessivamente; depois de ouvir todos os alunos, o professor alerta a turma que é muito importante que todos os sons sejam cantados de forma absoluta. O ideal é que os alunos consigam realizar os exercícios de forma sequenciada, por *bocadinhos*, ou seja, cantar bem x intervalo, e depois então prosseguir com o exercício. Para além disso, o professor explica aos alunos o que é que se pretende avaliar num exercício atonal: a relação intervalar nota a nota, e não a "sonoridade" do exercício com uma possível "tónica".

Os alunos não estavam a conseguir fazer a passagem de sol-lá-sib, então o professor pediu que entoassem sol-la-si-do#-ré em modo Maior, baixando progressivamente meio tom. Depois, pediu que entoassem sol-la-sib-la-sol. Depois de os alunos entoarem o modo maior e o modo menor, já conseguiram realizar o exercício. O professor alerta os alunos que é melhor isolarem uma parte que está menos bem, e trabalha-la muito bem, do que estarem a insistir em algo que já está bem. O professor pede que na próxima aula tragam os exercícios e o próximo muito bem estudados.

18:19 – Cadências

O professor questiona os alunos o que é uma cadência. Os alunos respondem que é a forma como a frase termina e o professor acrescenta que se trata da forma harmónica que justifica o final da frase. Depois, toca algumas cadências:

- cadência autentica perfeita: V-I
- cadência autentica imperfeita: V-I com um dos acordes em inversão (a resolução é diferente)
- cadência plagal: IV-I

- cadência suspensiva: termina em *suspense* normalmente no V
ou meia cadência (inconclusiva).

O professor explica à turma a cadência picarda, e informa que Bach gosta muito de a utilizar. Numa tonalidade menor, termina em Maior, e dá um exemplo ao piano. Informa que o que muda é o modo do acorde; em Lám, terminamos em LáM.

O professor informa que no secundário devem ser entendidas as funções tonais e os acordes básicos. Toca o baixo e os acordes dos seguintes graus I-IV-ii-V-Vi-IV-V-I e vai alertando que há acordes menores e Maiores, perguntando à turma o que estão a ouvir. Depois de concluir a progressão, pergunta qual foi a cadência; os alunos respondem que foi uma cadência autêntica perfeita. Depois, o professor pergunta que tipo de acorde existe em cada grau da escala: I Maior, ii menor, iii menor, IV Maior, V Maior, Vi menor, Vii diminuto.

O professor pergunta aos alunos porque é que o Vi é menor e explica que é menor porque é a relativa menor do I. Depois, pergunta porque é que ii e iii são menores, e explica que são as relativas menores do IV e V. Por isso é que temos tonalidades próximas diretas, indiretas e afastadas. Uma tonalidade próxima é uma tonalidade que não difere nenhuma nota da original ou só difere uma nota: lám, FáM (sib) e SolM (fá#) são tonalidades próximas de DóM porque não diferem ou só diferem uma nota da tonalidade; depois temos as tonalidades indiretas, que são rém e mim, que têm as mesmas alterações que as relativas Maiores. Para o efeito, o professor dá exemplos de músicas com tonalidades próximas diretas e indiretas, e toca ao piano músicas populares portuguesas: Quim Barreiros, Bailinho da Madeira, etc. Isto para que os alunos percebam que as conduções harmónicas "mais fáceis" acontecem por uma razão, e não por um acaso.

18:36 – Audição e escrita da linha do baixo

Os alunos passam para um exercício que consta em escrever a linha do baixo dos acordes que o professor vai tocar, à qual chama *melodia*. Depois, por baixo de cada nota do baixo, vão escrever as funções tonais e ao terminar o exercício, colocam a

cadência. O professor pergunta se alguém não percebeu o exercício. No enunciado, o professor apenas dá a primeira nota da linha de baixo.



Fig. 3: escrita da linha do baixo, com registo de graus tonais e cadência.

O professor toca o exercício de acordes quatro vezes, dando mais ou menos 1 minuto entre cada execução. O professor pergunta aos alunos como é que pensam que lhes correu o exercício; se alguém sentiu dificuldade em realizar o exercício; se alguém não o conseguiu realizar: todos conseguiram. O professor corrige com a ajuda dos alunos. Um dos alunos diz que escreveu outras notas; o professor toca novamente o exercício e diz que o ideal é que os alunos tentem entoar aquilo que escreveram sobre a última execução do professor para que percebam se fizeram bem ou não.

18:48 – Identificação auditiva de acordes de 7

O professor toca acordes de 7 e pede aos alunos que identifiquem quais são: 7dim, 7D, 7m. O professor percebe que os alunos estão com algumas dificuldades e decide entoar a evolução do acorde de 7.



Fig. 4: evolução do acorde de 7.

Começam na 7dim, depois 7m, depois 7D e por fim 7M. O professor pergunta se toda a gente está à vontade com a construção de acordes. Um aluno diz que não e o professor volta a explicar como se constroem os acordes de 7:

7dim: 3m + 5dim + 7dim

7m: 3m + 5P + 7m

7D: 3M + 5P + 7m

7M: 3M + 5P + 7M

Depois da explicação, o professor dá um trabalho de casa que consiste em identificar, classificar e entoar os acordes de 7.



Fig. 5: trabalho de casa.

18:59 – Modos Gregorianos

O professor questiona os alunos quais os modos gregos: dórico (ré), frígio (mi), lídio (fá), mixolídio (sol) e informa que para já irão trabalhar sobre o modo dórico, o modo de ré. O professor harmoniza o modo ao piano e os alunos entoam. O professor pergunta como se chama a última nota do modo, uma aluna diz *finalis*; o professor pergunta como se chama a 5ª nota do modo, informando que é a *repercursa*. Alerta que nos modos não pensamos em graus porque a escrita é essencialmente melódica.

Depois, o professor entoa melodias no modo dórico e os alunos imitam; o professor toca a pulsação em ré8 ao piano. Depois da imitação, o professor entoa uma frase no modo e pede a um aluno que lhe responda. O professor pede aos alunos que não compliquem porque é algo muito simples de se fazer e dá um reforço positivo aos alunos que apresentam melhorias em algum aspeto. Os alunos apresentam alguma tendência a ir ao sib, mas rapidamente se autocorrigem para o si natural.

A aula terminou pelas 19h09, com o professor a relembrar o trabalho de casa.

REFLEXÃO

Ao longo da aula o professor dá várias explicações que fazem com que os alunos realmente entendam o conteúdo, ao invés de apenas o executarem. Assim, a explicação dada sobre as tonalidades próximas diretas e indiretas revelou-se realmente interessante para que os alunos entendessem os motivos dos graus menores num modo maior; talvez até ao momento os alunos nunca se tivessem questionado sobre tal facto. É o exercício de nos questionarmos constantemente

sobre os factos que nos faz ter mais conhecimento sobre eles (Schein, 2006). Além disso, o professor deu exemplos da música popular portuguesa o que, na minha ótica, pode ter permitido aos alunos pensarem na música que normalmente é menosprezada como uma música que afinal também tem uma lógica de composição com as bases da formação musical.

Na minha opinião, a estratégia de se entoar o fá pensando em mi# permitiu aos alunos compreender a relação entre os meios tons do exercício; vindos de vários anos de trabalho num âmbito extremamente tonal, acredito que os primeiros contactos com exercícios atonais possam ser mais complicados, principalmente quando não nos conseguimos desfazer da relação tonal trabalhada até então.

Destaco, ainda, o facto de o professor ter explicado à turma o que se pretende avaliar num exercício atonal; de facto, quando não sabemos o que está a ser avaliado durante a nossa performance, executamos os exercícios da forma que nos parece ser mais adequada, apesar de poder não ser a pretendida. Este desconhecido pode, realmente, proporcionar aos alunos sentimentos negativos em relação às situações de avaliação, uma vez que não são informados do que vai ser avaliado (Santos, 1994). Assim, perceber qual a função de um exercício e o que se pretende avaliar/conseguir com ele pode influenciar a performance do aluno durante um exercício na medida em que se pode adaptar ao pretendido.

BIBLIOGRAFIA

Santos, N. A. (1994). *Desvelando o jogo da avaliação entre professor e aluno*. Dissertação de Mestrado – PUC – São Paulo.

Schein, Z. P. (2006). O papel do questionamento: intervenções do professor e do aluno na construção do conhecimento. *Cad. Bras. Ens. Fís., 23 (1),* pp. 68-92.

OBSERVAÇÃO Nº 3

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 6º grau **Data: 24 jan 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº 14** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: supletivo**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

REGISTO DE OBSERVAÇÃO

17:50 – Improvisação rítmica t=t

Inicia-se a aula com uma improvisação rítmica em t=t. Primeiro, o professor improvisa um compasso simples e cada aluno responde improvisando um compasso composto; a mesma dinâmica repete-se iniciando-se no composto, mudando para o simples. Ao longo das improvisações os alunos misturam ritmos compostos nos compassos simples e verifica-se que a maior dificuldade se encontra em mudar de composto para simples.

18:10 – Improvisação rítmica p=p

Improvisaram todos juntos em p=p, primeiro do simples para o composto, e depois do composto para o simples. Nas mudanças de compasso em p=p os alunos não têm qualquer dificuldade, uma vez que pensam à colcheia.

Verificando melhorias, o professor informa que vão fazer das improvisações t=t e p=p uma rotina de aula.

18:12 – Identificação auditiva de intervalos

O professor toca intervalos em harmonia, informa qual é a nota mais aguda e os alunos devem ser capazes de identificar a nota mais grave. Depois, os alunos entoam as duas notas identificadas (a aguda e a grave) e dizem o nome das notas:



O professor informa que a nota mais aguda é o Ré; o aluno deve identificar auditivamente a nota mais grave. Depois, entoa descendentemente com o nome das notas do Ré até identificar o Lá.



Depois, o professor faz exatamente o mesmo exercício, informando desta vez a nota mais grave. Os alunos devem conseguir identificar a nota mais aguda.

A partir deste intervalo o professor inicia a temática dos acordes de 7ª.

Os alunos entoam o acorde de 7m; o professor questiona se se pode construir outro acorde com aquele intervalo: 7 dominante.

18:25 – Acordes de 7

O professor explica a construção e a evolução do acorde de 7 da seguinte forma:

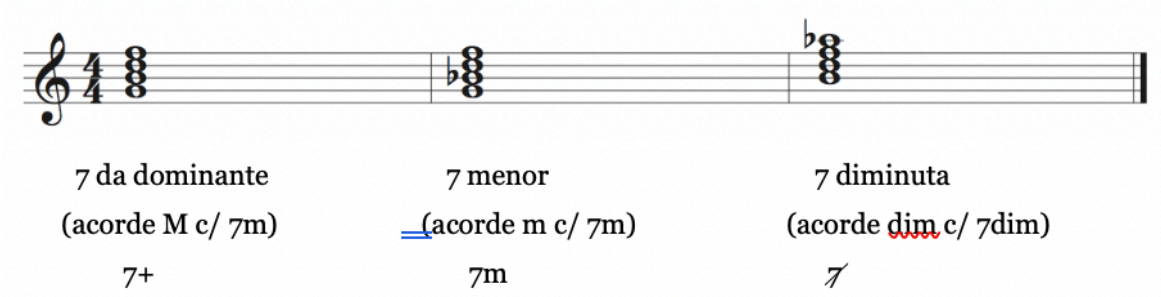


Fig. 1: Evolução dos acordes de 7.

Depois, os alunos entoam a evolução dos acordes de 7: diminuta – menor – dominante. Repetiram o exercício três vezes.

O professor explica que o + do acorde de 7 da dominante significa que atingiu a sensível. A cifra original seria $\begin{matrix}7\\5\\+3\end{matrix}$ porque o intervalo da 3ª atinge a sensível da tónica:



Fazem, depois, uma identificação auditiva de acordes de 7. O professor pede aos alunos que pensem na base do acorde e só depois na 7ª. Depois, mistura acordes de 7 com acordes de 5 e pede aos alunos que identifiquem. Pede aos alunos que cantem as notas extremas sempre que existirem dúvidas em relação a um acorde.

O professor dá estratégias de estudo em casa: podemos entoar a evolução dos acordes de 7 em casa, da 7+ para a 7 ou ao contrário.

18:48 – Identificação auditiva de intervalos harmónicos

Voltam ao exercício de identificação das *notas* nos intervalos harmónicos. O professor diz o nome da nota mais grave e pede a nota superior. Para ajudar, o professor aborda as notas ressonantes, que podem ser uma boa ajuda na identificação dos intervalos. Em questões de harmonia é preciso não desesperar logo à partida, deixar soar para identificar. Dar destreza ao ouvido é necessário.

18:55 – Ditado Polifónico

O professor fazer um ditado polifónico. Toca 5x os dois compassos.

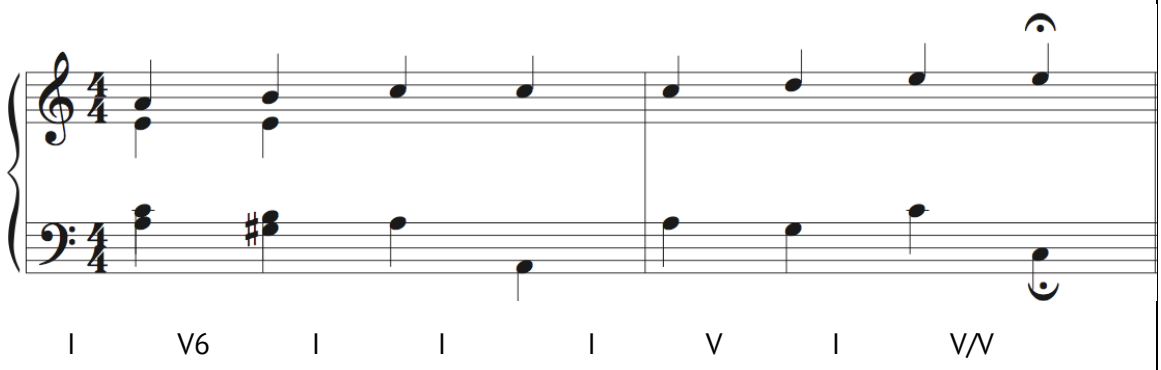
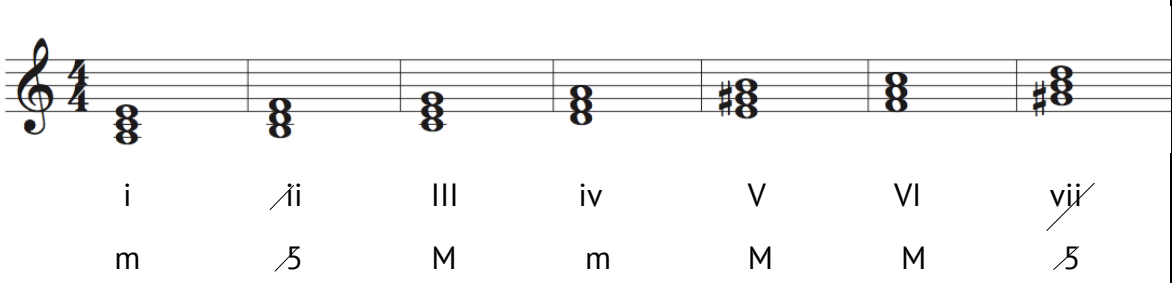


Fig. 2: Ditado Polifónico.

Corrige-se o exercício 5 minutos depois. Um dos alunos não conseguiu escrever nada, o professor toca novamente para auxiliar.

Faz-se, depois, a análise das funções tonais e da cadência do coral: o professor ressalva que é muito importante que os alunos sejam capazes de associar os acordes aos graus dentro de uma tonalidade.

Em vez da dominante secundária V/V (que faz com que se module para Dó), os alunos identificaram como VII. O professor explica que o V e o VII são iguais tanto na escala menor como na escala Maior, por causa da escala menor harmónica. Explica que a escala menor harmónica surgiu para escrever harmonias que a escala menor natural precisa para se tornar Tonal, caso contrário sente-se um modalismo; o acorde menos não aproxima à tónica, pelo que apenas com sol# se sente essa aproximação:



REFLEXÃO

Mais uma vez foi possível verificar-se as várias explicações dadas pelo professor que fazem com que os alunos realmente entendam o conteúdo, ao invés de apenas o executarem. Além disso, fez-se constante revisão a conteúdos de anos anteriores por forma a solidificar a aprendizagem atual, dando ênfase ao Modelo Espiral do Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick e June Tillman, que transmite a ideia de que a aprendizagem funciona em rede, na medida em que há uma conexão com esquemas musicais construídos anteriormente para se poder agir sobre novas organizações (Swanwick, 2014 in França, 2018).

Assim, o modo como expomos novos conteúdos aos nossos alunos em muito influencia os seus resultados, sendo que é realmente importante conhecermos vários métodos de os transmitir e, mais do que isso, conhecer os possíveis resultados dessa transmissão. Sob o ponto de vista construtivista, é da responsabilidade do professor proporcionar situações significativas e de desafio ao aluno para que lhe fomente o interesse e, por sua vez, o desenvolvimento musical (Kebach, 2007).

BIBLIOGRAFIA

França, G. R. (2018). A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a Epistemologia Genética: relação e dissociações entre os pensamentos de Keith Swanwick e Jean Piaget. *Anais do V Simpom 2018 – Simpósio brasileiro de pós-graduandos em música.*

145-156.

Kebach, P. F. C. (2007). Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? *Revista da ABEM, 17,* 39-48.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 1

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 6º grau **Data: 07 fev 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 16** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolvimento do sentido rítmico;

Aprofundar os conhecimentos teórico/práticos já adquiridos;

Desenvolvimento da sensibilidade auditiva ao nível rítmico, melódico e harmónico;

Desenvolvimento da relação entre audição e notação;

Desenvolvimento da descriminação auditiva no campo atonal;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ritmo:

Mudança de compasso: t=t, p=p

Harmonia:

Funções tonais;

Dominantes secundárias;

Cadências;

Melodia:

Intervalos compostos: 9ª 10ª 11ª

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Ditado rítmico com mudança de compasso t=t (15 minutos)

Inicia-se a sentir apenas a divisão entre o compasso simples e o compasso composto, t=t. Os alunos fazem improvisação rítmica enquanto digo a divisão 1 2, 1 2, 1 2, 1 2 | 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3. Termina-se com improvisação rítmica numa dinâmica de pergunta-resposta entre os alunos. Faz-se um ditado rítmico bastante simples, t=t, que terá por base o tema *We can work it out* dos Beatles.

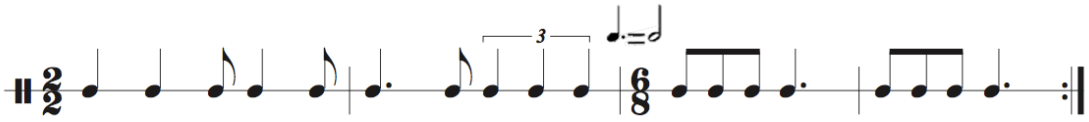


Fig. 1: Ditado rítmico t=t.

Faz-se a correção do exercício e percute-se o excerto em conjunto. Depois, pede-se aos alunos que ouçam o excerto *We can work it out* dos Beatles a fim de reconhecerem onde acontece a mudança de compasso trabalhada até então.



Fig. 2: *We can work it out,* Beatles, a partir do minuto 00'37".

Aquando da audição, marca-se o compasso e diz-se a divisão. Depois, percute-se a frase completa em simultâneo com o excerto.

Ditado rítmico com mudança de compasso p=p (15 minutos)

Repete-se a dinâmica anterior, sentindo a divisão entre o compasso simples e o compasso composto, p=p. Os alunos fazem improvisação rítmica enquanto digo a divisão 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3 | 1 2, 1 2, 1 2, 1 2. Termina-se com improvisação rítmica numa dinâmica de pergunta-resposta entre os alunos. Faz-se um ditado rítmico, p=p.

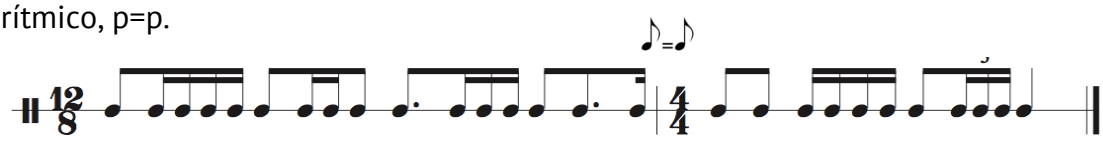


Fig. 3: Ditado rítmico p=p.

Faz-se a correção do exercício e percute-se o excerto em conjunto.

Identificação auditiva de intervalos e ditado de sons (15 minutos)

Tocam-se intervalos ao piano. Informa-se a turma de que serão tocados intervalos simples e intervalos compostos; cada intervalo é tocado 2x, harmonicamente e melodicamente; pede-se à turma que os identifique por escrito.



Fig. 4: Intervalos melódicos.

Sem alterarem a resposta anterior, toca-se novamente os intervalos e pede-se façam a identificação. No final comparam-se as respostas entre a primeira audição e a segunda.

Toca-se a escala cromática e realiza-se um ditado de sons dodecafónico.



Fig. 5: Ditado de sons.

Procede-se à correção do exercício e entoa-se o ditado, dois tempos para cada nota; o piano toca a nota depois de os alunos a entoarem.

Entoação melódica atonal (10 minutos)



Fig. 6: Excerto retirado de *Modus Novus* (Edlund, 1990, p.18).

No caso de surgirem grandes dificuldades, pede-se aos alunos que analisem os intervalos do excerto por forma a facilitar a entoação.

Ditado da melodia do baixo e indicação da função tonal (15 minutos)

Aborda-se, novamente, as dominantes secundárias (V/V e V/vi) por forma a rever o conteúdo abordado na aula anterior. Faz-se um ditado da melodia do baixo onde os alunos devem escrever a melodia do baixo com indicação da função tonal, tendo em conta as inversões e as dominantes secundárias; devem, ainda, identificar a cadência.



Fig. 7: Ditado da melodia do baixo e indicação das funções tonais/cadência.

Procede-se à correção do exercício no quadro e entoa-se.

Ditado polifónico (20 minutos)

Entoa-se a escala de Sol M, os graus da escala por terceiras e o arpejo. O ditado polifónico será realizado através de um excerto musical gravado, onde se ouvirá

uma vez o excerto completo, quatro vezes cada frase e novamente o excerto completo. Aquando da primeira audição de cada frase pede-se que não escrevam e que tentem memorizar a voz superior para depois escreverem; o mesmo faz-se para a linha do baixo. Se os alunos não conseguirem ouvir o pretendido através da gravação, o piano toca as vozes extremas em simultâneo com o excerto áudio.

29. J.S. Bach, *Freu dich sehr, o meine Seele*.

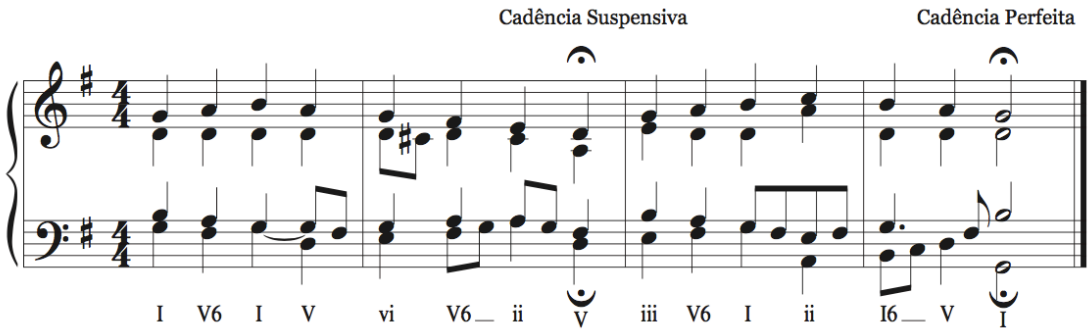


Fig. 8: Ditado polifónico: J.S. Bach, *Freu dich sehr, o meine Seele*.

Corrige-se o exercício no quadro. Pede-se aos alunos que identifiquem as funções tonais e as cadências. Depois da correção, entoa-se o excerto em dois grupos.

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano, coluna.

Fontes: Edlund, L. (1990). *Modus Novus*.

AVALIAÇÃO DA AULA

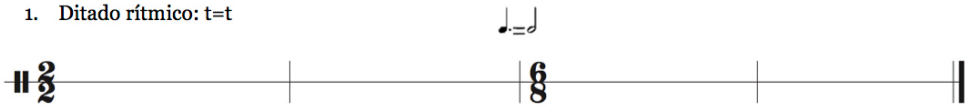
A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação dos alunos.

Assinatura do Professor Cooperante

ANEXOS

Ficha de Trabalho

1. Ditado rítmico: t=t



2. Ditado rítmico: p=p

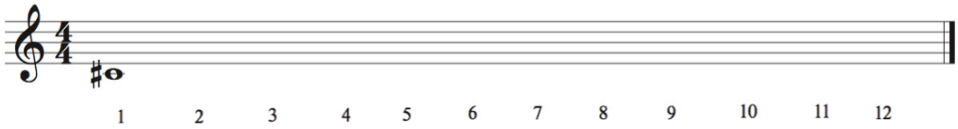


3. Identificação de intervalos até à 11ª.

1x: ____ - ____ - ____ - ____ - ____ - ____ - ____ - ____

2x: ____ - ____ - ____ - ____ - ____ - ____ - ____ - ____

4. Ditado de sons (dodecafónico).



5. Escrita da melodia do baixo com indicação das funções tonais (inversões, dominantes secundárias).

Cadência _____



6. Ditado polifónico: **J.S. Bach, *Freu dich sehr, o meine Seele.***

Cadência _____ Cadência _____



Bom trabalho!

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 1

Os alunos chegaram com um atraso de 15 minutos; a aula não decorreu totalmente conforme planificada: o exercício de entoação atonal e o ditado polifónico não foram realizados.

Não se verificaram dificuldades acrescidas nos ditados rítmicos t=t e p=p; os alunos interiorizaram bem as diferenças entre as mudanças e realizaram os exercícios com facilidade. Ficaram surpresos ao ouvir o excerto dos Beatles e entusiasmados ao reconheceram facilmente a mudança de compasso então trabalhada.

No exercício de identificação auditiva de intervalos compostos verificaram-se dificuldades acrescidas; além de terem dificuldades na identificação de intervalos que ultrapassam a 8ª, os alunos sentem também dificuldades em identificar intervalos dentro da 8ª, como uma 3M ou uma 6M. Por este motivo, foi dispensado mais tempo que o inicialmente previsto no exercício, uma vez que senti a necessidade de recorrer a estratégias variadas para que os alunos conseguissem fazer a identificação auditiva; a maior dificuldade dos alunos estava relacionada com a relação entre 2ª/9ª e 3ª/10ª. Depois de varias estratégias utilizadas, das quais entoar os graus conjuntos entre os dois sons ouvidos e relacionar músicas com os intervalos*, os alunos realizaram o ditado de sons dodecafónico sem dificuldades.

Nos últimos 20 minutos de aula optei por serem os alunos a decidir aquilo que pretendiam fazer de acordo com as suas necessidades. Por um lado, os alunos tinham iniciado um novo conteúdo que ainda não estava completamente consolidado, as dominantes secundárias, e por esse motivo o ditado da melodia do baixo seria um exercício importante; por outro lado, os alunos não realizam um ditado polifónico há algum tempo, sendo um exercício igualmente importante. Com consciência das necessidades enquanto turma, os alunos optaram por realizar o ditado da melodia do baixo, pedindo que lhes fizesse uma revisão relacionada com as dominantes secundárias e com as inversões nas funções tonais. A revisão dos conteúdos foi abordada com uma linguagem muito simples e com recurso ao piano,

fazendo constante ligação entre teoria e prática, o que permitiu aos alunos perceber os novos conteúdos.

Penso que o facto de lhes ter dado a possibilidade de escolherem aquilo que pretendiam fazer fez com que refletissem sobre as suas necessidades, tendo-os muito mais atentos e com foco no exercício que estavam a realizar. Neste sentido, Parker (2011) realça que os alunos, tal como qualquer outra pessoa, gostam de ter algum controlo sobre o seu meio, sendo que "é muito importante que nos seja dada a oportunidade de tomarmos as nossas próprias decisões, tal como é igualmente essencial que aprendamos a fazer bons juízos ao tomarmos tais decisões. É também necessário que assumamos a responsabilidade pelas decisões que tomamos" (p. 46).

*estratégia utilizada em último recurso, uma vez que não me parece eficaz ou produtivo pensar numa música para identificar um intervalo que se encontra noutra música.

BIBLIOGRAFIA

Parker, H. C. (2011). *Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade. Um guia para pais, educadores e professores*. Porto Editora.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 2

Estabelecimento de Ensino: Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 6º grau **Data: 6 mar 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 20** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: articulado**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver as competências de leitura solfejada;

Promover sentido e rigor rítmico;

Desenvolver competências de entoação atonal;

Desenvolver técnicas de leitura e improvisação musical;

Promover a valorização/apreciação da sua expressão musical e da dos outros.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Atonalismo:

Melodia atonal;

Entoação;

Ritmo:

Mudança de compasso t=t, p=p;

Compassos irregulares: improvisação;

Leitura:

Solfejo 1ª

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Em jeito de revisão para a prova oral, que será realizada na próxima semana, irão realizar-se exercícios retirados dos livros de leituras utilizados pela turma, de forma a rever as quatro áreas de saber em avaliação na prova oral: leituras rítmicas com mudança de compasso, solfejo na clave Dó1, entoação atonal e improvisação rítmica em compassos irregulares.

Entoação atonal (20 minutos):

Faz-se uma pequena análise de intervalos, a fim de se perceber qual o intervalo predominante (4P). Depois, pede-se aos alunos que entoem o intervalo a partir de várias notas, ascendente e descendentemente a fim de preparar a entoação.

Toca-se a escala cromática e a escala hexafona. Entoa-se o exercício todos juntos; depois, divide-se a turma em três grupos e a cada grupo pertence uma linha, sendo que a primeira e a última serão entoadas em conjunto.



Fig. 1: *Modus Novus,* pp. 18-19.

Solfejo na clave dó1 (20 minutos):

Adaptam-se os exercícios de solfejo do livro de leituras dos alunos para a leitura solfejada em Clave Dó1. Faz-se a leitura solfejada sem que se perca a pulsação. Utilizam-se estratégias de divisão da turma por grupos para dinamizar o solfejo.

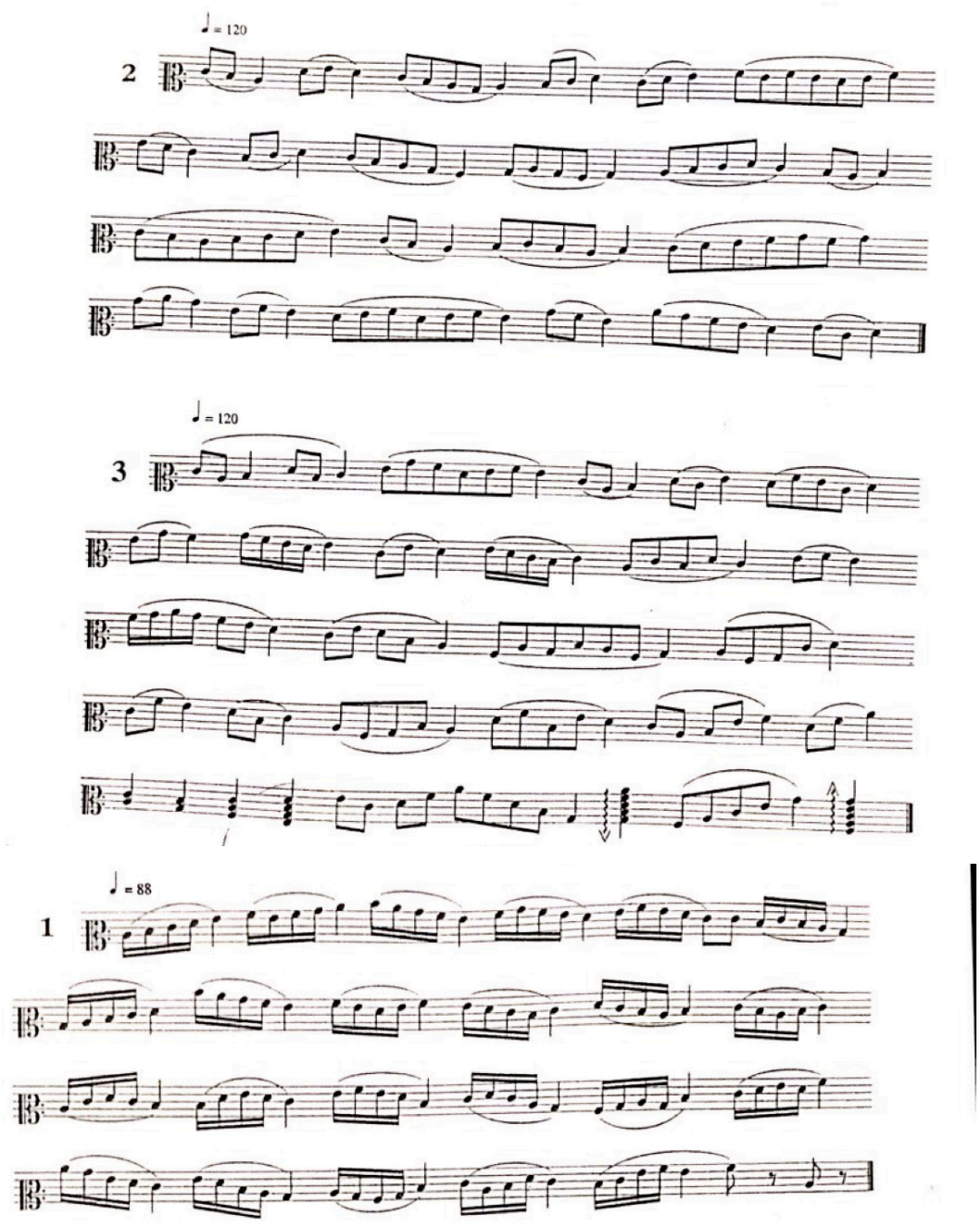


Fig. 2: Seleção de solfejo em clave dó2 do livro de leituras (pp. 9-10).

Leitura rítmica com mudança de compasso t=t (15 minutos)

Anotam-se no quadro os compassos a utilizar na leitura; pede-se aos alunos que marquem o compasso e que digam a divisão em t=t 1 2, 1 2, 1 2 | 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3... Inicia-se a leitura.



Fig. 3: Adaptação de *Jeux de rythmes et jeux de clés 6* (1988), p. 32.

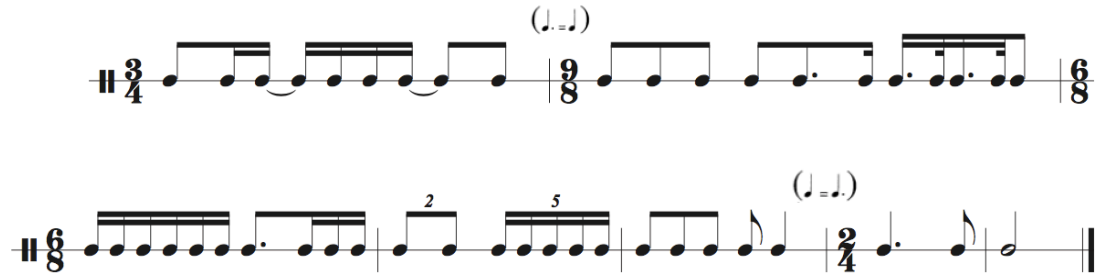


Fig. 4: Adaptação do livro de leituras p.3, exercício 4.

Leitura rítmica com mudança de compasso p=p (15 minutos)

Faz-se a estratégia anterior, desta vez sentindo a divisão em p=p. Inicia-se a leitura.



Fig. 5: Adaptação de *Jeux de rythmes et jeux de clés 6* (1988), p. 32.

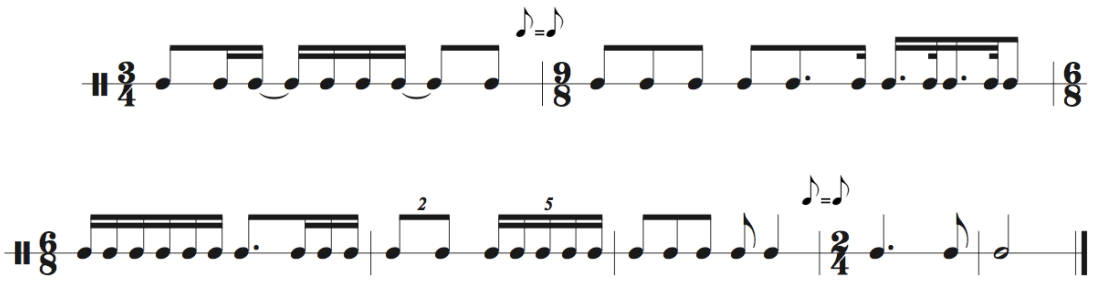


Fig. 6: Adaptação do livro de leituras p.3, exercício 4.

Improvisação (15 minutos):

Improvisação rítmica livre nos compassos irregulares 7 15

8 16

Analisam-se primeiro os compassos, de forma a que os alunos identifiquem a divisão simples e a divisão composta.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

Piano;

Fontes:

Livro de leituras do 7º grau, do Conservatório de Música da Maia.

Jollet, J. (1988). *Jeux de rythmes et jeux de clés 6,* p. 32.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta e com base na reação dos alunos aquando da realização dos exercícios.

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 2

A aula iniciou com um atraso de 15 minutos e terminou com 30 minutos de antecedência devido à audição de solistas, na qual participaram alunos da turma; neste sentido, foram trabalhadas todas as áreas do saber planificadas, mas com menos quantidade de exercícios. A turma mostrou-se bastante à vontade com o solfejo em clave Dó1, no entanto sentiram alguma dificuldade na entoação atonal e nas leituras rítmicas com mudança de compasso.

Neste sentido, pedi aos alunos que analisassem as frases atonais selecionadas por forma a identificarem os intervalos predominantes e a escala existente; em seguida, pedi-lhes que entoassem meios-tons, intervalos de 4P e a escala hexafona, o que lhes permitiu compreender como realizar o exercício. Depois de identificados os locais *problemáticos* do exercício, os alunos entoaram-no com mais facilidade.

O mesmo aconteceu com as leituras rítmicas com mudança de compasso; os alunos sentem dificuldades em passar do compasso simples para o compasso composto. Neste sentido, a estratégia de contar a divisão apontando para as frases rítmicas facilitou a compreensão do exercício. Na execução das quiálteras também se sentiram dificuldades uma vez que num exercício se encontravam duas duínas seguidas e noutro uma duína e uma quintína seguidas. Para isto, utilizei o metrónomo com a divisão composta e isolei os compassos *problemáticos*, os alunos repetiram-no várias vezes; passei o metrónomo apenas para a pulsação e depois retirei o metrónomo. Esta estratégia ajudou os alunos a compreenderem a execução da célula sobre a divisão/pulsação. Além disso, os alunos não estavam a executar corretamente a quintína; então, no compasso  pedi aos alunos que executassem as células com números (1-2, 1-2-3-4-5), e depois que chamassem *hi-po-pó-ta-mo* à quintína, sempre sobre a divisão do metrónomo. As dificuldades foram ultrapassadas e fez-se sem grandes dificuldades a execução do exercício.

Assim, tal como nos diz Moreira (2015), o uso de estratégias diversas devem fazer parte do trabalho do professor para que os alunos as possam conhecer, selecionar e utilizar, desenvolvendo os seus processos cognitivos.

BIBLIOGRAFIA

Moreira, A. E. C. (2015). *O papel docente na seleção das estratégias de ensino*. Desafios atuais para a educação: XVI Semana da Educação, VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, pp. 497-508.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 3

Estabelecimento de Ensino: Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 6º grau **Data: 13 mar 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 21** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: supletivo**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Avaliação das competências adquiridas sobre os conteúdos trabalhados ao longo do 2º período.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Atonalismo:

Melodia atonal;

Entoação;

Ritmo:

Mudança de compasso t=t, p=p;

Compassos irregulares: improvisação;

Leitura:

Solfejo $\mathbb{S}^{1ª}$

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Será entregue uma prova a cada aluno, na qual constam exercícios retirados dos livros de leituras utilizados nas aulas. Os alunos estão todos em sala. Realiza-se a prova oral por exercícios, ou seja, todos executam o exercício 1, depois o exercício 2, etc.

1. Leitura rítmica com mudança de compasso:

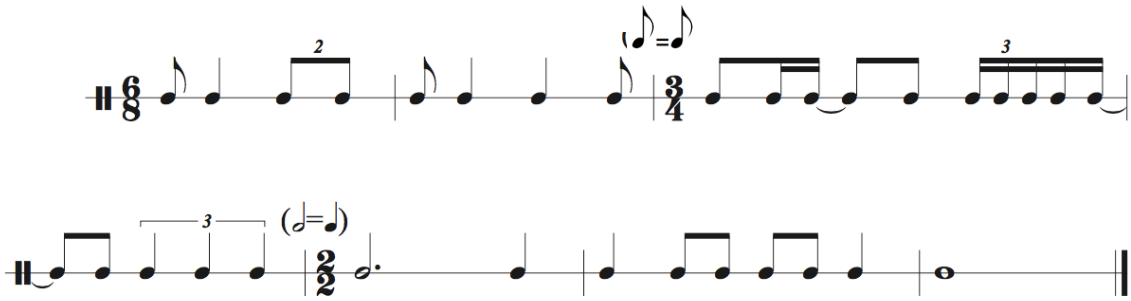


Fig. 1: Exercício 11 do livro de leituras, p. 5.

2. Solfejo 1ª:

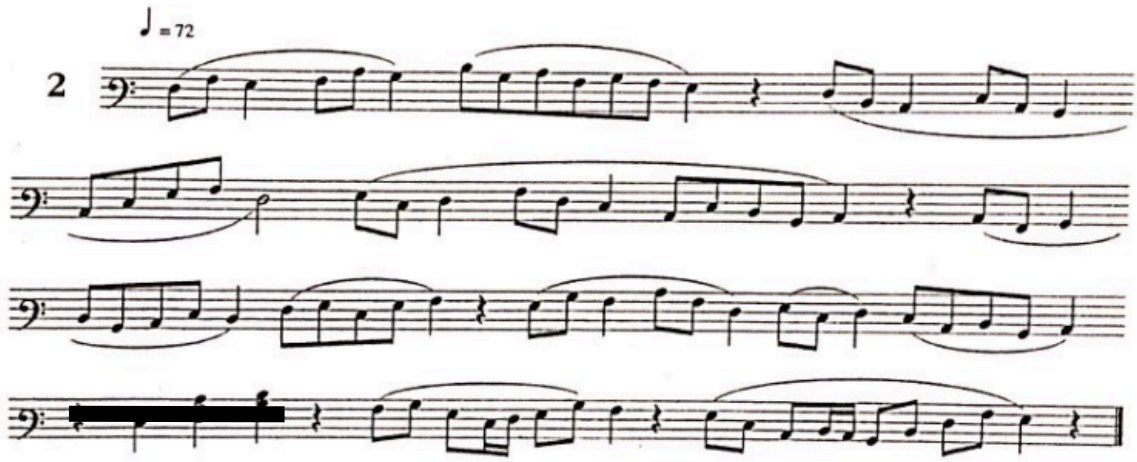


Fig. 2: Seleção de solfejo em clave fá3 do livro de leituras, p. 59.

3. Entoação Atonal:



Fig. 3: *Modus Novus,* p. 29.

4. Improvisação rítmica sobre o compasso irregular **21**

16

RECURSOS E FONTES

Recursos:

Piano;

Fontes:

Livro de leituras do 7º grau, do Conservatório de Música da Maia.

Edlund, L. (1990). *Modus Novus,* pp. 18-19.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta e com base na reação dos alunos aquando da realização dos exercícios.

A prova oral será avaliada sobre as seguintes cotações:

	1	2	3	4	5
	Ritmo m/comp.	Solfejo	Atonal	Melódica (escolha)	Improvisação
	4	5	5	5	1
aluno a					
aluno b					
aluno c					
aluno d					
aluno e					
aluno f					

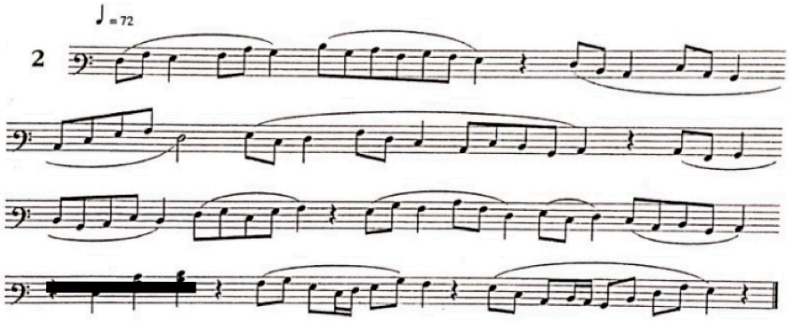
ANEXOS

Conservatório de Música da Maia
Prova oral de Formação Musical
6º Grau / 2º Período
2019/2020

1. Leitura rítmica com mudança de compasso:



2. Solfejo 1ª:



3. Entoação Atonal:



4. Improvisação rítmica sobre o compasso irregular **21**

16

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 3

A aula planificada não foi lecionada devido às medidas de contenção estabelecidas pelo surto de saúde pública Covid-19.

Ensino à distância

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 1

Estabelecimento de Ensino: Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 6º grau **Data: 17 abr 2020** **Ensino à distância**	**Aula nº: 25** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: supletivo**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolvimento do sentido rítmico;

Desenvolvimento da relação entre audição e notação;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Atonalismo;

Intervalos melódicos e harmónicos;

Ritmo:

Compasso simples, células de divisão binária;

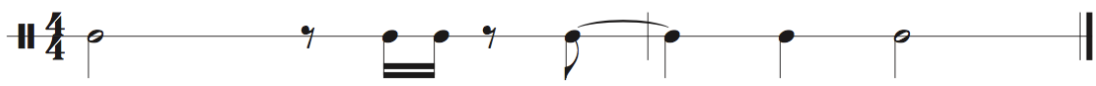
Compasso composto, células de divisão ternária;

DESENVOLVIMENTO DA AULA

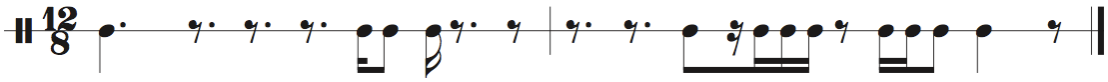
Inicia-se a aula com uma videoconferência, com a duração de 40 minutos, para se explicar como utilizar o programa EarMaster[58], os exercícios aí solicitados e esclarecer eventuais dúvidas existentes.

[58] O programa EarMaster foi adquirido pelo Conservatório de Música da Maia;

1. Ditado rítmico simples:



2. Ditado rítmico composto:



3. Identificação auditiva de intervalos até à 10ª:



4. Ditado de sons:



RECURSOS E FONTES

Recursos: EarMaster e plataforma *online* Zoom.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada com base nos resultados dos alunos.

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 1

A aula planificada desenvolveu-se no EarMaster, um programa de software musical com foco no treino auditivo e prática musical. Neste programa o Professor consegue programar a sua aula com recursos visuais e auditivos para cada exercício, podendo programar ainda os tempos de respostas, limitações de repetições auditivas, entre outros comandos; os alunos realizam os exercícios diretamente no programa e os resultados são imediatamente disponibilizados ao Professor.

Apesar de se trabalhar num regime de ensino à distância inevitavelmente imposto, este programa permite que a aula de Formação Musical seja executada na sua (quase) plenitude: continua-se a trabalhar as partes teórica, escrita, técnica e auditiva privilegiadas na disciplina (Carneiro & Vieira, 2017). Além disto, todas as dúvidas existentes são esclarecidas entre professor-aluno através da plataforma *online* zoom, tendo como base as dificuldades detetadas na realização das tarefas no EarMaster; isto permite que se desenvolva um ensino individualizado focado nas dificuldades de cada aluno, o que nem sempre acontece na sala-de-aula (Arends, 2008).

O programa do Conservatório de Música da Maia estipula que todos os novos conteúdos sejam laborados até ao final do 2º período, sendo que o objetivo do 3º período nesta escola é a manutenção da matéria dada até ao momento. Deste modo, as tarefas atribuídas para cada aula têm o objetivo de cada aluno poder desenvolver e potenciar a sua aprendizagem, numa comunicação constante entre professor-aluno. Uma vez que o trabalho a partir deste programa se iniciou recentemente, prepararam-se exercícios simples com o objetivo de os alunos se ambientarem ao novo método de trabalho.

BIBLIOGRAFIA

Arends, R. I. (2012). *Learning to Teach; ninth edition*. Central Connecticut State University, McGraw-Hill Campanies, Inc.

Carneiro, H., Vieira, M. H. (2017). A disciplina de Formação Musical no ensino especializado da música portuguesa: contributos para a caraterização da sua identidade. *Revista de Estudios e Investigación en psicología y edycación, Extr. (4),* 145-150.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 2

Estabelecimento de Ensino: Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 6º grau **Data: 24 abr 2020** **Ensino à distância**	**Aula nº: 26** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: supletivo**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolvimento do sentido rítmico;

Desenvolvimento da relação entre audição e notação;

Desenvolvimento da sensibilidade audivita;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ritmo:

Compasso simples e compasso composto;

Quiálteras;

Tonalismo e Polifonia:

Funções tonais e dominantes secundárias: V/V e V/vi;

Identificação, memorização e escrita de duas vozes, em quatro.

Educação Auditiva:

Intervalos até à 10ª;

Acordes Maiores, menores, diminutos, Aumentados;

Acordes de 7 menor, 7 diminuta e 7 da dominante;

Leitura:

Solfejo 

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Aula virtual no programa EarMaster[59].

1. Ditado rítmico simples:



Fig. 2: Ditado rítmico simples.

Número de repetições: 4. Exercício elaborado no *Finale* e publicado no EarMaster.

2. Ditado rítmico composto:



Fig. 2: Ditado rítmico composto.

Número de repetições: 4. Exercício elaborado no *Finale* e publicado no EarMaster.

3. Identificação auditiva de acordes:

Exercício elaborado no EarMaster, onde se selecionaram acordes Maiores, menores, diminutos, aumentados, de 7 menor, 7 diminuta e 7 da dominante. Foram selecionadas 10 questões, onde a qualidade do acorde é sorteada pelo próprio programa. Cada acorde pode ser tocado duas vezes e os alunos devem identificar o que estão a ouvir através de um quadro de escolha múltipla.

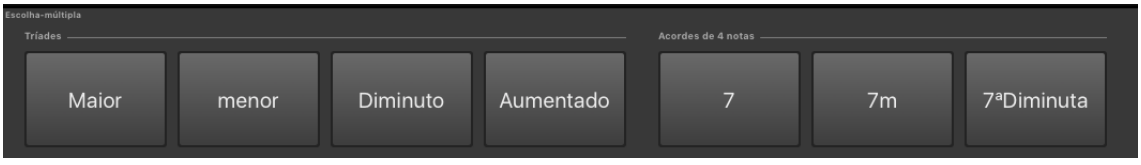


Fig. 3: Quadro de escolha múltipla do EarMaster para identificação auditiva de acordes.

[59] O programa EarMaster foi adquirido pelo Conservatório de Música da Maia;

4. Identificação auditiva de intervalos até à 10ª:

Exercício elaborado no EarMaster, onde se selecionaram todos os intervalos até à 10ªM. Foram selecionadas 10 questões, onde a qualidade do intervalo é sorteada pelo próprio programa. Cada intervalo pode ser tocado duas vezes e os alunos devem identificar o que estão a ouvir através de um quadro de escolha múltipla.



Fig. 4: Quadro de escolha múltipla do EarMaster para identificação auditiva de intervalos até à 10ª.

5. Ditado da melodia do baixo:

Escrita da melodia do baixo, com as dominantes secundárias V/V e V/vi.



Fig. 5: Melodia do baixo.

Número de repetições: 4. Exercício elaborado no *Finale* e publicado no EarMaster.

6. Ditado Polifónico:

Identificação, memorização e escrita das duas vozes extremas, em quatro ouvidas.

Ach Gott und Herr, J.S. Bach, BWV 255



Fig. 6: Coral de Bach: Ach Gott und Herr (BWV 255).

Número de repetições: 4. Exercício elaborado e adaptado no EarMaster.

7. Leitura Solfejada $\mathbb{B}^{1ª}$:

Pede-se aos alunos que preparem um solfejo em Clave de Dó1 do livro de leituras; pede-se que enviem a sua execução para o e-mail ou whatsapp do professor cooperante.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

EarMaster;

Finale.

Fontes:

Livro de leituras do 7º grau, do Conservatório de Música da Maia.

AVALIAÇÃO DA AULA

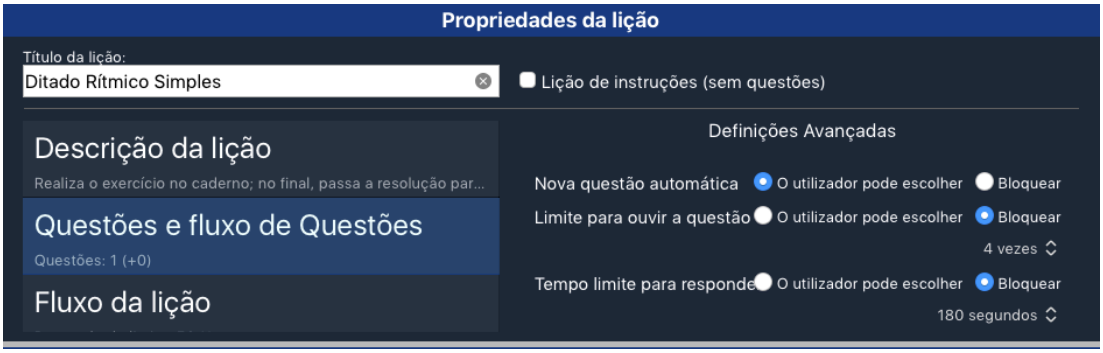
A aula será avaliada com base nos resultados dos alunos e na adesão ao envio dos trabalhos solicitados.

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 2

Após conversar com o professor cooperante sobre a aula virtual então preparada, chegamos à conclusão de que os exercícios inicialmente propostos seriam poucos para completar as horas semanais dos alunos dedicadas à Formação Musical; decidimos, portanto, acrescentar exercícios de educação auditiva, nomeadamente identificação de acordes e de intervalos, além de acrescentarmos um ditado rítmico composto e uma leitura solfejada.

O facto de o Conservatório ter adquirido o EarMaster beneficiou o desenvolvimento das aulas de Formação Musical neste ensino à distância; estão, efetivamente, a ser trabalhados todos os conteúdos programados, com o tipo de exercício habitualmente realizado em contexto de sala de aula. Neste momento, o desafio enquanto professor passa por preparar e testar ao pormenor todos os exercícios lançados no programa, isto porque podemos escolher uma série de fatores que interferem na resolução dos exercícios por parte dos alunos; por exemplo, precisamos de selecionar sempre a pulsação a que queremos que o exercício seja tocado, o uso ou não de metrónomo ao longo do exercício, a quantidade de vezes que os alunos podem repetir a audição, bem como o tempo de espera entre as repetições, os display onde queremos que a resposta seja dada (pauta, piano, grelha de respostas...), entre outros.



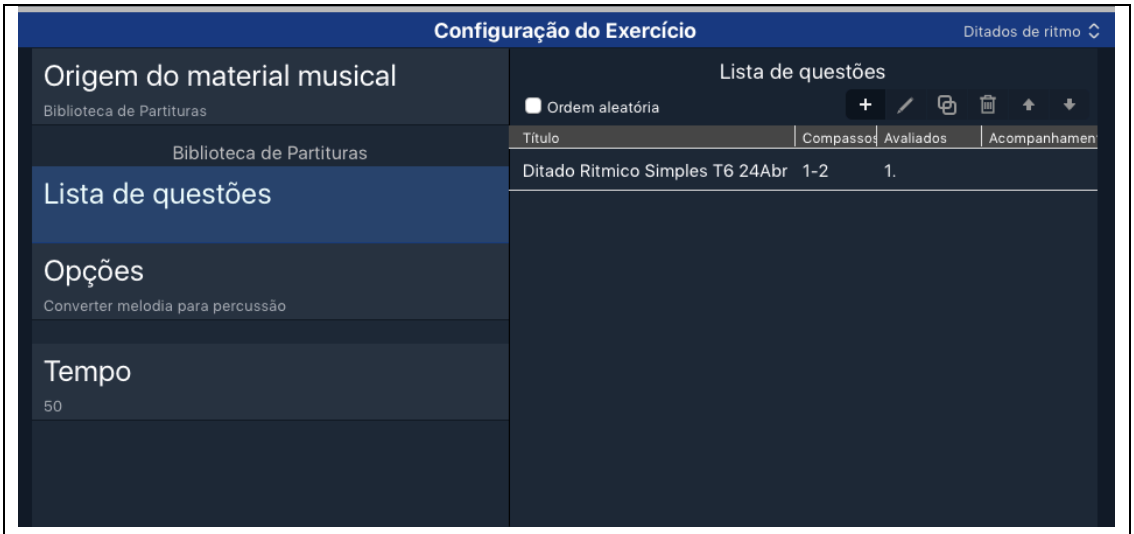


Fig. 1: Editor de Curso no EarMaster.

Preparar uma aula virtual requer, portanto, testes e alterações constantes aos exercícios propostos, por forma a que quando a aula for lançada à turma não se encontrem quaisquer falhas.

Com o intuito de se manter a organização escolar, as aulas lançadas no programa têm o número da aula, ou seja, Lição nº26, e todos os exercícios iniciam com uma lista de instruções que dão conhecimento ao aluno do passo a passo para a realização do exercício; também se está a selecionar o número de repetições que habitualmente se davam em aula presencial, ou seja, 4 repetições para ditados e 2 repetições para intervalos e acordes. Por forma a exigir do aluno, definiu-se que só passa para o exercício seguinte na existência de 80% de respostas certas.

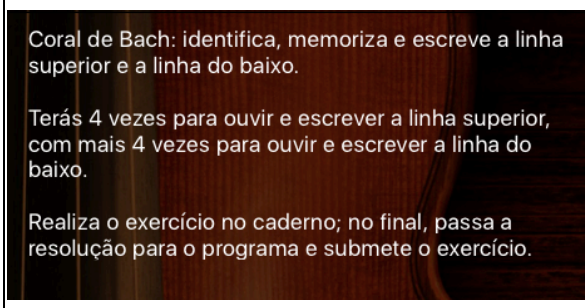


Fig. 2: Exemplo de uma Lista de Instruções.

Parece-me pertinente fazer uso da reflexão de Alexandre Cristo (2020), que nos diz que as soluções tecnológicas para as novas formas de ensino têm já provas dadas de claro impacto positivo nos alunos, sendo referenciadas como alternativa e incentivo à comunidade escolar para que explorem o ensino à distância. Na verdade, nos dias de hoje acedemos a centenas de recursos

educativos através da internet, como vídeos, jogos, conteúdos interativos, plataformas digitais, programas e exercícios de aprendizagem que podem ser, no fundo, autênticas salas de aula virtuais.

> *A iniciativa faz sentido. Mais: neste contexto de emergência e isolamento social, é a única solução viável para, de forma quase imediata, proporcionar aos alunos uma espécie de continuidade de aprendizagem. (...) A pergunta-chave é esta: até que ponto o ensino à distância funciona e os alunos aprendem mesmo? Se quer uma resposta rápida, aqui vai: o ensino à distância é um fraco substituto do ensino presencial. Mas, claro, a sua eficácia varia em função de vários factores, desde a preparação do professor para o ensino à distância ao perfil específico do aluno (Cristo, 2020).*

Assim, entendo que o ensino à distância no Conservatório de Música da Maia está a resultar bastante bem, quer pela aderência dos alunos na realização das tarefas como nos resultados obtidos até ao momento. De facto, os professores encontram-se em constante contacto para que se prepare uma aula eficaz, da qual resulte aprendizagem real, bem como se demonstram sempre disponíveis para o contacto direto com os alunos, o que permite chegar de forma individualizada a cada um, combatendo de forma personalizada as suas dificuldades.

BIBLIOGRAFIA

Cristo, A. H. (2020). *Os alunos aprendem mesmo no ensino à distância? Os professores estão preparados? O que acontece aos alunos mais desfavorecidos? O abandono escolar aumenta? Ensaio de Alexandre Homem Cristo*. Retirado de https://observador.pt a 26 de abril de 2020.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 3

Estabelecimento de Ensino: Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 6º grau **Data: 08 mai 2020** **Ensino à distância**	**Aula nº: 27** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: supletivo**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolvimento do sentido rítmico;

Desenvolvimento da relação entre audição e notação;

Desenvolvimento da sensibilidade audivita;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ritmo:

Compasso simples e compasso composto;

Compasso irregular 5/4;

Atonalismo:

Melodia atonal;

Entoação atonal;

Educação Auditiva:

Intervalos até à 10ª;

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Aula virtual no programa EarMaster[60].

1. Leituras Rítmicas em compasso irregular:

Exercício elaborado no *Finale* e publicado no EarMaster. Os alunos gravam a leitura diretamente no programa, que assume quantas células acertaram, erraram ou atrasaram.



Fig. 1: Leituras rítmicas em compasso irregular.

2. Ditado rítmico simples:



Fig. 2: Ditado rítmico simples.

Número de repetições: 4. Exercício elaborado no *Finale* e publicado no EarMaster.

3. Ditado Rítmico Composto:



Fig. 3: Ditado rítmico simples.

Número de repetições: 4. Exercício elaborado no *Finale* e publicado no EarMaster.

4. Identificação auditiva de intervalos até à 10ª:

Exercício elaborado no EarMaster, onde se selecionaram todos os intervalos até

[60] O programa EarMaster foi adquirido pelo Conservatório de Música da Maia;

à 10ªM. Foram selecionadas 10 questões, onde a qualidade do intervalo é sorteada pelo próprio programa. Cada intervalo pode ser tocado duas vezes e os alunos devem identificar o que estão a ouvir através de um quadro de escolha múltipla.



Fig. 4: Quadro de escolha múltipla do EarMaster para identificação auditiva de intervalos até à 10ª.

5. Ditado de sons:

Identificação auditiva dos intervalos numa sequência de sons:

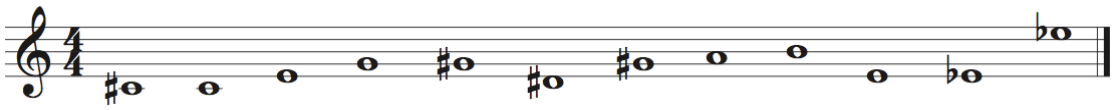


Fig. 5: Ditado de Sons.

Número de repetições: 4. Exercício elaborado no *Finale* e publicado no EarMaster.

6. Ditado Melódico Atonal:

Identificação, memorização e escrita da melodia atonal.



Fig. 6: Prima Vista Zingen, p. 2, exercício 4.

Número de repetições: 4 para cada frase. Exercício adaptado do *Prima Vista Zingen,* elaborado no *Finale* e publicado no EarMaster.

7. Entoação atonal do Modus Novus:

Pede-se aos alunos que preparem uma entoação atonal do Modus Novus; pede-se que enviem a sua execução para o e-mail ou whatsapp do professor cooperante.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

EarMaster;

Finale.

Fontes:

Brandse, W. (s/d). *Prima Vista Zingen,* p. 2.

Edlund, L. (1990). *Modus Novus,* pp. 18-19.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada com base nos resultados dos alunos e na adesão ao envio dos trabalhos solicitados.

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 3

Os exercícios propostos foram realizados sem grandes dificuldades, não tendo sido necessário agendar uma aula síncrona para esclarecimento de dúvidas. Apesar disso, os resultados evidenciam que as melhores cotações estão relacionadas com a melodia (ditado de sons, ditado atonal, ditado de intervalos) do que com o ritmo, que apresenta resultados próximos do 50%.

Provavelmente, estas cotações estão relacionadas com o facto de o ditado rítmico do EarMaster ser tocado em instrumento de altura indefinida, enquanto que nas aulas presenciais eram tocas ao piano. Na próxima planificação terei isto em conta, e programarei os ditados rítmicos a serem tocados pelo piano, por forma a auferir alguma relação entre as cotações e o áudio do ditado.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 4

Estabelecimento de Ensino: Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 6º grau **Data: 18 mai 2020** **Ensino à distância**	**Aula nº: 28** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: supletivo**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolvimento do sentido rítmico;

Desenvolvimento da relação entre audição e notação;

Desenvolvimento da sensibilidade audivita;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ritmo:

Compasso simples e compasso composto;

Modo Dórico:

Melodia modal;

Entoação modal;

Educação Auditiva:

Intervalos até à 10ª;

Acordes Maiores e menores em inversão;

Acordes Aumentados e diminutos;

Acordes 7 da dominante, 7 menor, 7 diminuta

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Aula virtual no programa EarMaster[61].

1. Ditado rítmico simples:



Fig. 1: Ditado rítmico simples.

Número de repetições: 4. Exercício elaborado no *Finale* e publicado no EarMaster.

2. Ditado Rítmico Composto:



Fig. 2: Ditado rítmico simples.

Número de repetições: 4. Exercício elaborado no *Finale* e publicado no EarMaster.

3. Entoação do Modo Dórico:

Por forma a anteceder o ditado e a entoação modal, elaborou-se um exercício no *Finale* e publicado no EarMaster, para que os alunos pudessem entoar o modo dórico: primeiro os alunos ouvem o modo tocado ao piano e depois entoam-no, sendo que o programa indica as notas certas e erradas e a curva melódica entoada.

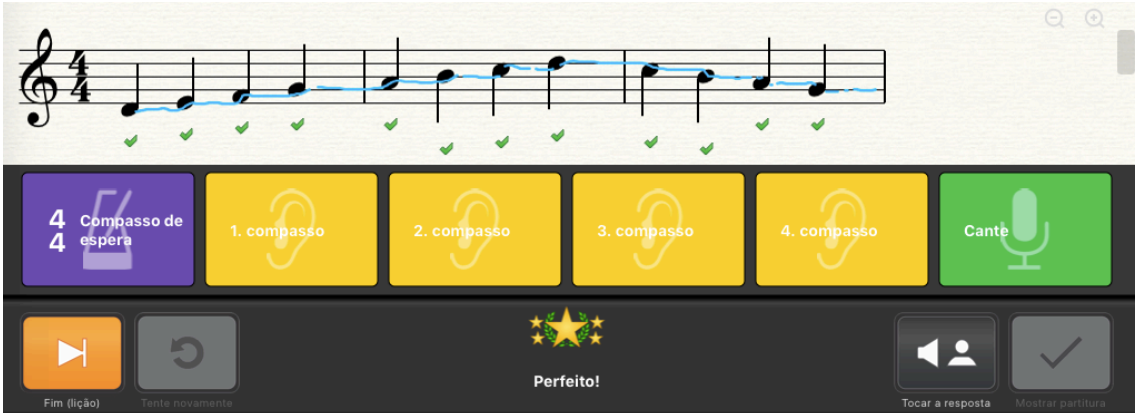


Fig. 3: Quadro de resposta para a entoação do modo dórico.

[61] O programa EarMaster foi adquirido pelo Conservatório de Música da Maia;

4. Ditado Melódico Modal:



Fig. 4: Ditado melódico modal.

Número de repetições: 4. Exercício elaborado no *Finale* e publicado no EarMaster.

5. Leitura Melódica Modal:



Fig. 5: Leitura melódica modal do Livro de Leituras do Conservatório.

Exercício adaptado do livro de leituras do conservatório, elaborado no *Finale* e publicado no EarMaster. À semelhança do exercício 3, os alunos fazem uma leitura melódica entoada diretamente para o programa, que assume as notas certas e erradas e a curva melódica entoada.

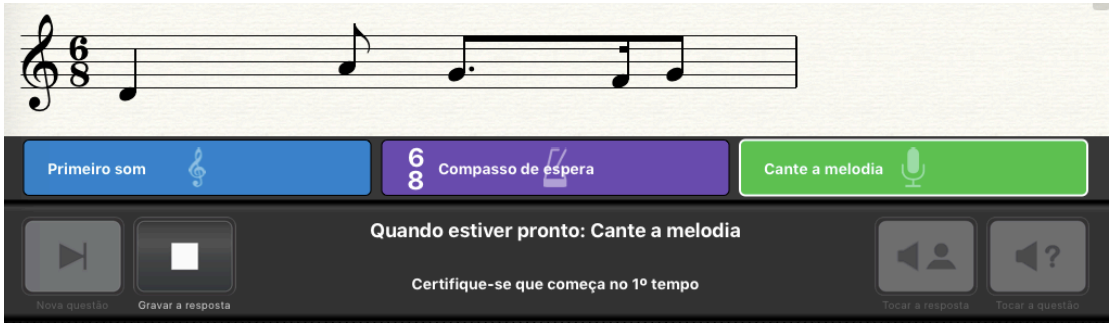


Fig. 6: Quadro de resposta para a entoação da leitura melódica modal.

6. Identificação auditiva de intervalos até à 10ª:

Exercício elaborado no EarMaster, onde se selecionaram todos os intervalos até à 10ªM. Foram selecionadas 10 questões, onde a qualidade do intervalo é sorteada pelo próprio programa. Cada intervalo pode ser tocado duas vezes e os alunos devem identificar o que estão a ouvir através de um quadro de escolha múltipla.



Fig. 7: Quadro de escolha múltipla do EarMaster para identificação auditiva de intervalos até à 10ª.

7. Identificação auditiva de acordes:

Identificação auditiva de acordes maiores e menores em inversão, aumentados e diminutos, 7 da dominante, 7 menor e 7 diminuta. Foram selecionadas 10 questões, onde a qualidade do acorde é sorteada pelo próprio programa. Cada acorde pode ser ouvido duas vezes e os alunos devem identificar o que estão a ouvir através de um quadro de escolha múltipla.

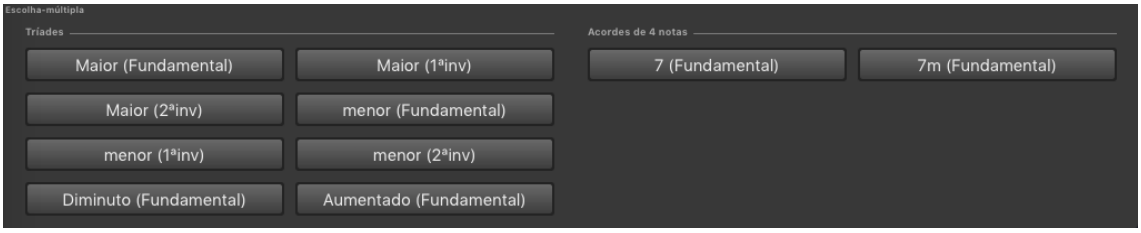


Fig. 8: Quadro de escolha múltipla do EarMaster para identificação auditiva de acordes.

8. Identificação auditiva de progressões harmónicas:

Identificação auditiva de progressões harmónicas simples. Foram selecionadas 10 progressões, que aparecem no exercício de forma aleatório, sorteadas pelo próprio programa. Cada progressão pode ser tocada duas vezes e os alunos devem identificar o que estão a ouvir através de um quadro de escolha múltipla.

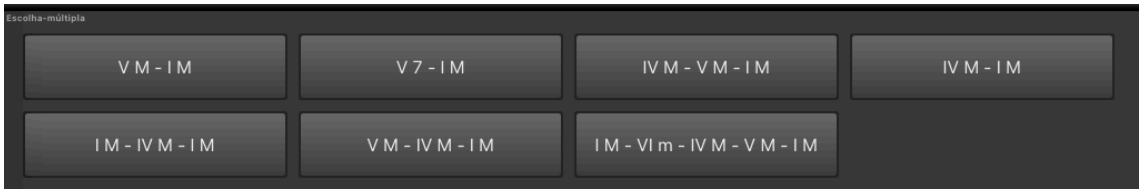


Fig. 9: Quadro de escolha múltipla do EarMaster para identificação auditiva de progressões harmónicas.

Foi ainda pedido aos alunos que pensassem e escrevessem no caderno diário qual seria a cadência para cada progressão harmónica.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

EarMaster;

Finale.

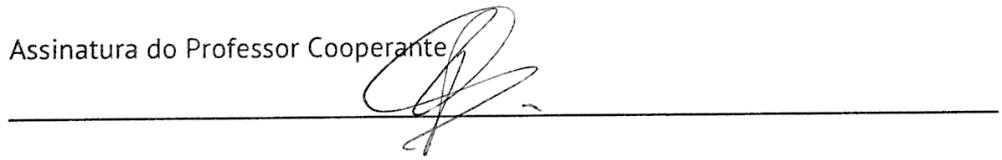
Fontes:

Livro de Leituras do 7º grau, do Conservatório de Música da Maia.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada com base nos resultados dos alunos e na adesão ao envio dos trabalhos solicitados.

Assinatura do Professor Cooperante



REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 4

A par desta aula, houve a necessidade de realizar uma sessão síncrona com a turma, pelos seguintes motivos: esclarecer dúvidas que pudessem estar a existir e alertar os alunos de que os professores têm acesso aos resultados de cada exercício, bem como o tempo que debruçaram sobre eles; uma vez que se verificou que os alunos não estavam a exercer o máximo potencial sobre as aulas dadas no earmaster, houve a necessidade lhes mostrar o quadro de respostas como forma de alerta, principalmente porque a data do teste escrito se está a aproximar.

Após esta conversa, entendemos que a maioria dos alunos estava a realizar os exercício em modo offline, pelo que os resultados não ficavam disponíveis no modo de professor. Além disso, entendemos que os resultados obtidos nos ditados rítmicos tinham, realmente, a ver com o facto de estarem a ser percutidos em instrumento de percussão e não em piano, como habitualmente. Ter-se-á em conta estas dificuldades na próxima planificação.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 5

Estabelecimento de Ensino: Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 6º grau **Data: 25 mai 2020** **Ensino à distância**	**Aula nº: 28** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: supletivo**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolvimento do sentido rítmico;

Desenvolvimento da relação entre audição e notação;

Desenvolvimento da sensibilidade audivita;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ritmo:

Mudança de compasso: t=t e p=p

Compasso simples e compasso composto;

Quiálteras;

Tonalismo e Polifonia:

Funções tonais e dominantes secundárias: V/V e V/vi;

Identificação, memorização e escrita de duas vozes, em quatro.

Educação Auditiva:

Intervalos até à 10ª;

Acordes Maiores, menores, diminutos, Aumentados;

Acordes de 7 menor, 7 diminuta e 7 da dominante;

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Aula virtual no programa EarMaster[62].

1. Ditado rítmico simples:



Fig. 1: Ditado rítmico simples.

Número de repetições: 4. Exercício elaborado no *Finale* e publicado no EarMaster.

2. Ditado Rítmico Composto:



Fig. 2: Ditado rítmico simples.

Número de repetições: 4. Exercício elaborado no *Finale* e publicado no EarMaster.

3. Identificação auditiva de intervalos até à 10ª:

Exercício elaborado no EarMaster, onde se selecionaram todos os intervalos até à 10ªM. Foram selecionadas 10 questões, onde a qualidade do intervalo é sorteada pelo próprio programa. Cada intervalo pode ser tocado duas vezes e os alunos devem identificar o que estão a ouvir através de um quadro de escolha múltipla.



Fig. 3: Quadro de escolha múltipla do EarMaster para identificação auditiva de intervalos até à 10ª.

[62] O programa EarMaster foi adquirido pelo Conservatório de Música da Maia;

4. Identificação auditiva de acordes:

Exercício elaborado no EarMaster, onde se selecionaram acordes Maiores, menores, diminutos, aumentados, de 7 menor, 7 diminuta e 7 da dominante. Foram selecionadas 10 questões, onde a qualidade do acorde é sorteada pelo próprio programa. Cada acorde pode ser tocado duas vezes e os alunos devem identificar o que estão a ouvir através de um quadro de escolha múltipla.

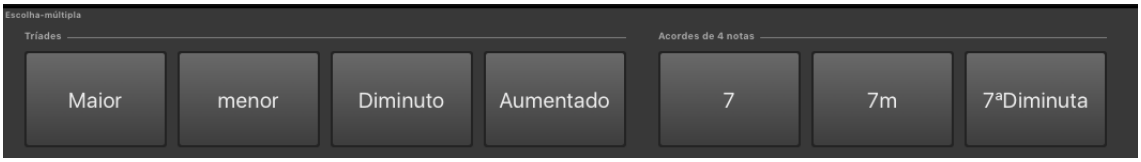


Fig. 4: Quadro de escolha múltipla do EarMaster para identificação auditiva de acordes.

5. Ditado da melodia do baixo:

Escrita da melodia do baixo, com dominantes secundárias.



Fig. 5: Melodia do baixo.

Número de repetições: 4. Exercício elaborado no *Finale* e publicado no EarMaster.

6. Ditado Polifónico:

Identificação, memorização e escrita das duas vozes extremas, em quatro ouvidas.

Ach Gott erhor mein Seufzen, J.S. Bach, BWV 254



Fig. 6: Coral de Bach: Ach Gott und Herr (BWV 255).

Número de repetições: 4. Exercício elaborado e adaptado no EarMaster.

7. Leitura Rítmica com mudança de compasso:

Pede-se aos alunos que preparem duas leituras dos ditados rítmicos com mudança de compasso realizados nas aulas presenciais: uma em t=t e outra em p=p; pede-se que enviem a sua execução para o e-mail ou whatsapp do professor cooperante.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

EarMaster;

Finale.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada com base nos resultados dos alunos e na adesão ao envio dos trabalhos solicitados.

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 5

À semelhança da aula anterior, houve a necessidade de realizar uma sessão síncrona com a turma, pelos mesmos motivos: alertar os alunos de que os professores têm acesso aos resultados de cada exercício, bem como o tempo que debruçaram sobre eles, uma vez que se verificou que, mesmo após a aula síncrona, os alunos não estavam a exercer o máximo potencial sobre as aulas dadas no earmaster.

> Uma terceira implicação é o esforço que as escolas e os professores deverão fazer para que os seus alunos não se "desliguem", caindo numa espécie de situação de abandono escolar. O ensino à distância é particularmente favorável a isso, pelo que as escolas e os professores deverão manter um contacto frequente e motivador com os seus alunos, de modo a manter firme o elo de ligação destes às actividades escolares. No mínimo, isso implica e-mails regulares a dar feedback positivo. No máximo, isso poderá implicar as escolas designarem professores para assumir funções de "tutores". O objectivo seria que estes, em conversas individualizadas, fizessem acompanhamento personalizado aos alunos durante estas semanas (por exemplo, uma vez por semana), discutindo dúvidas e dificuldades (Cristo, 2020).

Por forma a combater este *abandono,* decidiu-se organizar uma aula síncrona para tentar compreender os motivos dos alunos, procurando que estes entendam a necessidade de cumprirem com as tarefas dadas para que possam transitar de ano de forma coerente. Assim,

> (...) a interacção do professor com o aluno é determinante. É sabido que o papel do professor é o factor mais associado, dentro da escola, à sua probabilidade de sucesso escolar. Ora, no ensino à distância, a tendência mantém-se. Quanto mais frequente e de melhor qualidade for a interacção dos professores com os alunos, melhor a aprendizagem e a motivação. Ou seja, apesar de ser à distância, é importante que os professores não assumam papéis meramente administrativos das plataformas digitais e mantenham contacto frequente com alunos — sendo isso aliás essencial para a satisfação de todos os envolvidos (Cristo, 2020).

BIBLIOGRAFIA

Cristo, A. H. (2020). *Os alunos aprendem mesmo no ensino à distância? Os professores estão preparados? O que acontece aos alunos mais desfavorecidos? O abandono escolar aumenta? Ensaio de Alexandre Homem Cristo*. Retirado de https://observador.pt a 26 de abril de 2020.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 6

Estabelecimento de Ensino: Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 6º grau **Data: 05 jun 2020** **Ensino à distância**	**Aula nº: 30** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: supletivo**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Esclarecimento de dúvidas existentes;

Evidenciar os resultados obtidos até ao momento;

Estimular o treino auditivo.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Educação Auditiva:

Intervalos até à 10ª;

Acordes Maiores, menores, diminutos, Aumentados;

Acordes de 7 menor, 7 diminuta e 7 da dominante;

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Aula síncrona pelo Zoom, utilizando o programa EarMaster[63].

Primeiramente, será feita uma breve discussão dos resultados obtidos até ao momento, por forma a que os alunos entendam em que posição sumativa se encontram. Depois, tentaremos conversar a fim de entender as razões de um

[63] O programa EarMaster foi adquirido pelo Conservatório de Música da Maia;

abandono gradual por parte de alguns alunos. Por fim, conforme as dificuldades dos alunos, irão realizar-se exercícios em conjunto no EarMaster, especialmente os de educação auditiva: identificação auditiva de intervalos até à 10ª, acordes Maiores e menores em inversão, Aumentados e Diminutos, 7 menor, 7 diminuta e 7 da dominante.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

EarMaster;

Zoom.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada com base na interação dos alunos com as propostas dos professores.

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 6

Após demonstrarmos os resultados que tínhamos da participação dos alunos nas aulas preparadas, chegamos à conclusão de que alguns alunos já se aproximavam do resultado habitual, ao mesmo tempo que outros estavam bastante distantes desse resultado. Percebemos, por fim, que a discrepância de resultados estava relacionada com a falta de acesso à internet, modo pelo qual é necessário estar ligado ao programa para que os resultados fiquem partilhados em rede. Deste modo, sugerimos aos alunos que passassem a realizar todos os exercícios no caderno antes de os submeterem ao programa para que, na eventualidade de ocorrer alguma falha de rede, possamos ter acesso ao trabalho realizado por outras vias; isto é essencial, uma vez que na substituição do teste escrito do 3º período estão as aulas realizadas no EarMaster, que evidenciam de forma clara os resultados individuais dos alunos em cada exercício e em cada aula.

Depois da discussão dos resultados, realizamos exercícios de identificação auditiva de intervalos até à 10ª e de acordes, uma vez que foram os exercícios onde os alunos evidenciaram ter mais dificuldades. Aquando destes exercícios, fomos fazendo com os alunos o passo a passo para a identificação auditiva, uma vez que verificamos que era essa passa a passa que lhes estava a faltar e a diminuir os resultados. Assim, para a identificação de um acorde, começamos pelo passo dissonante ou consonante, depois para a identificação de 3 sons ou 4 sons, até entendermos que tipo de acorde era; bem como nos intervalos, fazíamos o passo para perceber se estava dentro da 8P ou se excedia a 8P, percebendo que intervalo poderia ser.

Esta aula foi ainda útil para explicar aos alunos os moldes da prova oral que se realizam no decorrer da próxima semana.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 7

Estabelecimento de Ensino: Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 6º grau **Data: 08 jun 2020** **Ensino à distância**	**Aula nº: 31** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: supletivo**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Avaliação da oralidade, relativa ao 3º período.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Atonalismo:

Melodia atonal;

Entoação;

Ritmo:

Mudança de compasso t=t, p=p;

Compassos irregulares: improvisação;

Leitura:

Solfejo 1ª

DESENVOLVIMENTO DA AULA

A prova será enviada aos alunos por email. Num só vídeo, os alunos gravam-se a fazer a execução e enviam para o e-mail do professor cooperante.

1. Leituras rítmicas com mudança de compasso:

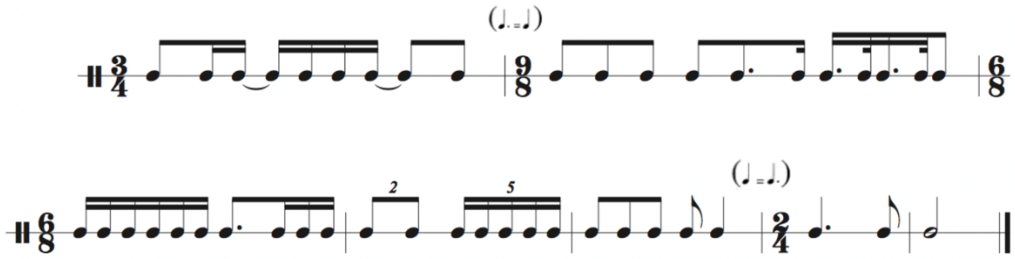


Fig. 1: Adaptação do livro de leituras p.3, exercício 4.

2. Solfejo $\|_{5}^{2}{}^{1^{a}}$:



Fig. 2: Solfejo em clave de dó1.

3. Entoação Atonal:



Fig. 3: *Modus Novus,* p. 29.

4. Entoação Modal com percussão:



Fig. 4: Entoação modal com percussão.

5. Improvisação rítmica:



Fig. 5: Improvisação rítmica sobre o compasso irregular.

RECURSOS E FONTES

Fontes:

Livro de leituras do 7º grau, do Conservatório de Música da Maia.

Edlund, L. (1990). *Modus Novus,* pp. 18-19.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada com base nos vídeos enviados pelos alunos, tendo em conta as seguintes cotações:

	1	2	3	4	5
	Ritmo m/comp.	Solfejo	Atonal	Melódica (escolha)	Improvisação
	4	5	5	5	1
aluno a					
aluno b					
aluno c					
aluno d					
aluno e					
aluno f					

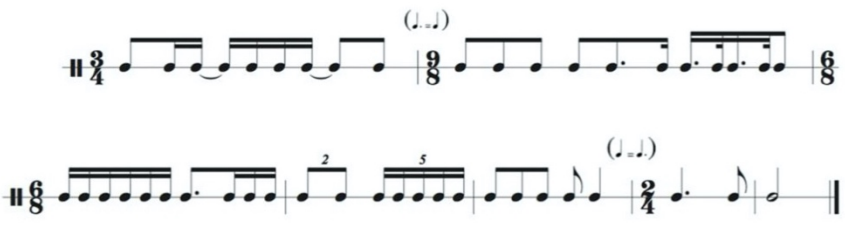
Assinatura do Professor Cooperante

ANEXOS

CONSERVATÓRIO
DE MÚSICA DA MAIA

Prova de Formação Musical de 6º Grau
Prova Oral 3º período
Ano Lectivo 2019 / 2020

Leitura Rítmica com mudança de compasso:



Solfejo em $\flat 1^{a}$ **:**



Entoação Modal com percussão:



Entoação Atonal



Improvisação rítmica com marcação de compasso:



<u>Grava toda a prova e envia até ao próximo dia 12 de junho para o meu email ou WhatsApp</u>

Conservatório de Música da Maia – Ano Lectivo 2019/ 2020

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 7

Os resultados da prova oral foram satisfatórios e o modelo de avaliação parece ser ainda mais eficaz, uma vez que dá oportunidade ao professor de ponderar a sua avaliação com base do que está a ver; além disso, o facto de existir uma prova *física*, neste caso, gravada, permite ao professor tirar dúvidas em relação a determinados parâmetros de avaliação em cada exercício da prova. Desta feita, a subjetividade desta avaliação tornou-se um pouco mais objetiva, uma vez que se pode contar com uma prova *física*, apesar de continuar a ser de caráter qualitativo e, portanto, subjetiva (Libâneo, 2001).
BIBLIOGRAFIA
Libâneo, J. C. (2001). O essencial da didática e o trabalho de professor. A constituição do objeto de estudo da didática. Capítulos 1 e 2, pp. 4-18.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 8

Estabelecimento de Ensino: Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**FORMAÇÃO MUSICAL**
Grau: 6º grau **Data: 15 jun 2020** **Ensino à distância**	**Aula nº: 32** **Número de alunos: 6** **Regime de frequência: supletivo**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolvimento do sentido rítmico;

Desenvolvimento da relação entre audição e notação;

Desenvolvimento da sensibilidade audivita;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ritmo:

Compasso simples e compasso composto;

Compasso irregular 5/4;

Atonalismo:

Melodia atonal;

Entoação atonal;

Educação Auditiva:

Intervalos até à 10ª;

Acordes Maiores, menores, diminutos, Aumentados;

Acordes de 7 menor, 7 diminuta e 7 da dominante;

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Aula virtual no programa EarMaster[64].

1. Ditado rítmico simples:



Fig. 1: Ditado rítmico simples.

Número de repetições: 4. Exercício elaborado no *Finale* e publicado no EarMaster.

2. Ditado Rítmico Composto:



Fig. 2: Ditado rítmico simples.

Número de repetições: 4. Exercício elaborado no *Finale* e publicado no EarMaster.

3. Identificação auditiva de acordes:

Identificação auditiva de acordes maiores e menores em inversão, aumentados e diminutos, 7 da dominante, 7 menor e 7 diminuta. Foram selecionadas 10 questões, onde a qualidade do acorde é sorteada pelo próprio programa. Cada acorde pode ser ouvido duas vezes e os alunos devem identificar o que estão a ouvir através de um quadro de escolha múltipla.

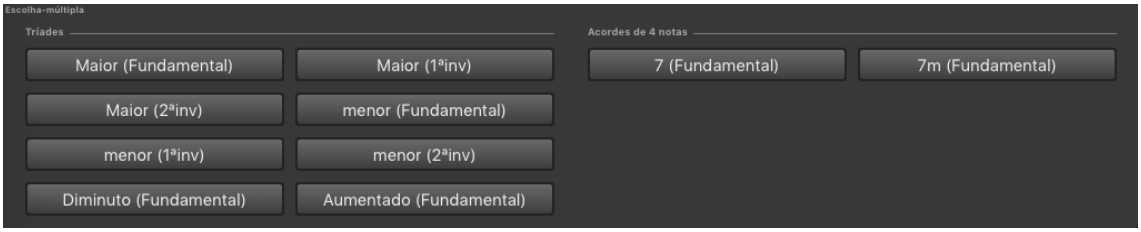


Fig. 3: Quadro de escolha múltipla do EarMaster para identificação auditiva de acordes.

[64] O programa EarMaster foi adquirido pelo Conservatório de Música da Maia;

4. Identificação auditiva de intervalos até à 10ª:

Exercício elaborado no EarMaster, onde se selecionaram todos os intervalos até à 10ªM. Foram selecionadas 10 questões, onde a qualidade do intervalo é sorteada pelo próprio programa. Cada intervalo pode ser tocado duas vezes e os alunos devem identificar o que estão a ouvir através de um quadro de escolha múltipla.



Fig. 4: Quadro de escolha múltipla do EarMaster para identificação auditiva de intervalos até à 10ª.

5. Ditado de sons:

Identificação auditiva dos intervalos numa sequência de sons:



Fig. 5: Ditado de Sons.

Número de repetições: 4. Exercício elaborado no *Finale* e publicado no EarMaster.

6. Entoação Atonal:



Fig. 6: Exercícios 14, 15 e 16 do Modus Novus.

Exercício adaptado do Modus Novus, elaborado no *Finale* e publicado no EarMaster. Os alunos fazem uma leitura melódica entoada diretamente para o programa, que assume as notas certas e erradas e a curva melódica entoada.

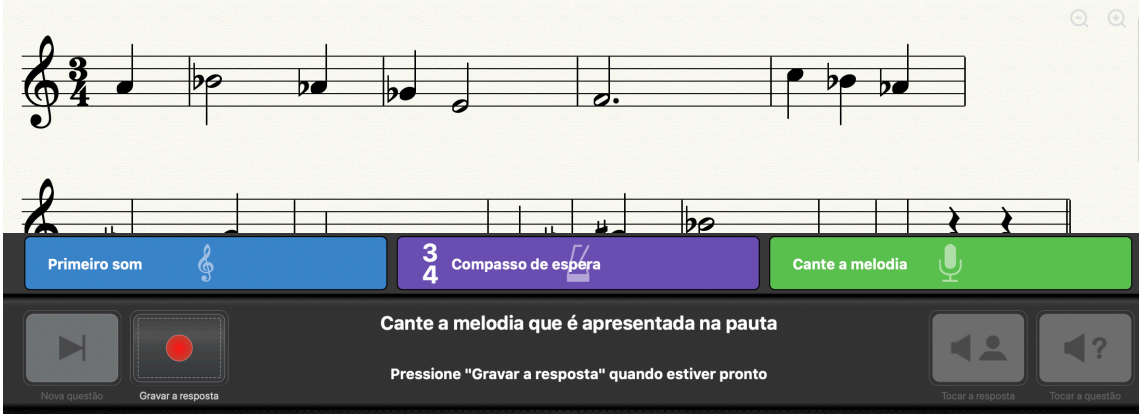


Fig. 7: Quadro de resposta para a entoação da leitura melódica modal.

7. Ditado Melódico Atonal:

Identificação, memorização e escrita da melodia atonal.



Fig. 8: Prima Vista Zingen, p. 1, exercício 2.

Número de repetições: 4 para cada frase. Exercício adaptado do *Prima Vista Zingen,* elaborado no *Finale* e publicado no EarMaster.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

EarMaster;

Finale.

Fontes:

Brandse, W. (s/d). *Prima Vista Zingen,* p. 1.

Edlund, L. (1990). *Modus Novus,* p. 19.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada com base na interação dos alunos com as propostas dos professores.

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 8

Por ser a última aula do ano letivo, decidiu-se que a aula planificada não iria ser aplicada.

MÚSICA DE CONJUNTO

OBSERVAÇÃO Nº 1

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 11 out 2019** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº 4** **Número de alunos: 20** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

REGISTO DE OBSERVAÇÃO

21:20 – Discussão sobre o próximo concerto

O professor conversa com o grupo sobre o próximo concerto, que será no dia 26 de Outubro, informando que têm apenas mais dois ensaios para se prepararem para a performance. Para isso, o professor pede ideias ao grupo para montar o alinhamento para o concerto. Depois de várias sugestões, decidem trabalhar os temas *Alleluia* de Randal Thompson, *Abendlied* de Rheinberger, *Unicornis Captivatur* de Ola Gjeilo, *Praise His Holy Name* de Keith Hampton e *Witness* de Jack Halloran.

21:29 – Aquecimento vocal

Começam por alongar o corpo, esticando os braços até cima, rodando os ombros para trás, segurando os ombros em cima e deixando cair, repetindo isto várias vezes. Inspiram e expiram em tss; repetem. Depois, inspiram e expiram em tss stacatto, e ao comando do professor fixam o tss.

O professor senta-se ao piano e fazem os seguintes exercícios vocais:



Fig. 1: Exercício de aquecimento 1.



Fig. 2: Exercício de aquecimento 2.



Fig. 3: Exercício de aquecimento 3.



Fig. 4: Exercício de aquecimento 4.



Fig. 5: Exercício de aquecimento 5.

21:36 – *Alleluia,* de Randall Thompson

O professor dá o tom e as notas de cada naipe. O grupo organiza-se por naipes e preparam-se para cantarem à capella. A direção do professor é bastante clara e muito simples. O grupo termina a peça e o professor dá os parabéns ao grupo, no entanto, alerta para a dinâmica do início e que o grupo terá de aguentar mais tempo o pianíssimo. Voltam ao início da peça e repetem o ensaio. O professor dá novamente as notas de cada naipe. Durante esta execução o professor vai indicando que tem de ser ainda mais piano, para seguir a dinâmica do *pp*. O professor pede às sopranos que apoiem melhor as notas agudas, sempre sem parar a execução. No final da segunda revisão, o professor pede aos novos alunos que estudem a peça em casa para facilitar os colegas que já a sabem.

21:51 – *Abendlied*, de Josef Rheinberger

O professor dá as notas aos naipes e começam, à capella.

No final da primeira volta de ensaio, o professor pede às sopranos 1 que sustentem melhor a voz, uma vez que cantam quase sempre a mesma nota e precisam de maior coesão. Pede ao grupo que tenha especial atenção ao ataque e recomeçam de início. Terminando a peça, o professor acaba com um sorriso e pede

novamente às sopranos 1 que tenham especial atenção ao apoio e à confiança, e chama atenção aos baixos uma vez que entram sem pensarem na nota.

21:58 – *Unicornis Captivatur,* de Ola Gjeilo

O professor dá as notas aos naipes e começam à capella.

A peça começa com um solo de sopranos. O professor sugere que se componham, pois soa a algo frágil e deve soar a algo cheio; chama atenção para a afinação. Depois de ensaiarem a peça, o professor apenas chama atenção para o fortíssimo, e pede que o grupo o seguro melhor.

22:08 – *Praise His Holy Name,* de Keith Hampton

O professor pede ao grupo que se imaginem já a cantar com os dois coros que estarão presentes no próximo concerto. Senta-se ao piano e acompanha a peça ao piano enquanto *dirige*. Num clima diferente, o grupo começa a bater os pés e a estalar os dedos, ao mesmo tempo que canta e abana o corpo. Depois da primeira execução, o professor corrige o "shout" e pede que sejam mais curtos e mais atirados. Retomam de início. A meio da peça o grupo começa a bater palmas. No final desta performance, o professor pede ao grupo que façam mais acentuações. Retomam de início.

Em todas as repetições verificou-se que o grupo estava com alguma dificuldade em chegar a tempo ao último acorde. O professor sugere que tenham alguma atenção à linha do baixo para chegar a tempo e em simultâneo ao último acorde. Repetiram e funcionou extremamente bem.

O grupo sugere que a música deveria ter um solista como nos coros gospel, e o tenor começou a improvisar. Uma das alunas diz que a partitura sugere que uma das vezes seja só com palmas, o professor averigua e aceita mudar o estabelecido até aqui. Recomeçam a peça, desta vez com as alterações feitas. O grupo está entusiasmado. O professor diz que foi muito bom e sugere que no próximo ensaio

comecem em pianíssimo para depois abrir. Informa de que há momentos em que o grupo perde a energia e que no próximo ensaio terão de se ver isso.

21:26 – *Witness,* de Jack Halloran

O professor dá a nota e começam à capella. O grupo executou a peça sem dificuldades e sem apontamentos necessários ou pertinentes. O professor refere que as peças estão encaminhadas e pede, apenas, que revejam as coisas em casa para que no próximo ensaio se faça mais rápido.

O ensaio terminou pelas 22:30, com o professor a agradecer a presença dos coralistas.

REFLEXÃO

O Ensemble Vocal Notas Soltas é um grupo com uma dinâmica muito especial. Num regime sem avaliação, conta com a presença voluntária de ex-alunos, antigos e atuais professores do Conservatório e alguns alunos do curso secundário de música. É um grupo que se prepara constantemente para concursos e concertos, pelo que as aulas são encaminhadas para ensaios. Ao longo da presente aula foi possível verificar-se o excelente à vontade que têm entre todos, a excelente relação entre o professor e o grupo e o clima de colaboração entre todos.

De destacar o nível de dificuldade das peças ensaiadas e a direção muito simples e muito clara do professor, que fez apontamentos que se tornaram essenciais para o desenvolver das peças.

OBSERVAÇÃO Nº 2

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 18 out 2019** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº 5** **Número de alunos: 20** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

REGISTO DE OBSERVAÇÃO

21:15 – Discussão sobre o concerto de 26 out

O grupo conversa sobre o próximo concerto, que será no dia 26 de Outubro. Relembram o repertório: *Alleluia* de Randal Thompson, *Abendlied* de Rheinberger, *Unicornis Captivatur* de Ola Gjeilo, *Praise His Holy Name* de Keith Hampton e *Witness* de Jack Halloran.

21:16 – Aquecimento vocal

Começam por alongar o corpo, esticando os braços até cima, rodando os ombros para trás, segurando os ombros em cima e deixando cair, repetindo isto várias vezes. Inspiram e expiram em tss, depois em bff, depois em xx; depois, juntam os três e expiram em tss, bff, xx.

O professor senta-se ao piano e fazem os seguintes exercícios vocais:

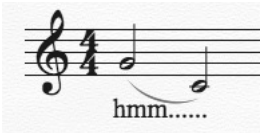


Fig. 1: Exercício de aquecimento 1: portamento em relação de 5P.



Fig. 2: Exercício de aquecimento 2: ascendente.



Fig. 3: Exercício de aquecimento 3: ascendente.



Fig. 4: Exercício de aquecimento 4: ascendente e descendente.



Fig. 5: Exercício de aquecimento 5: ascendente e descendente.



Fig. 6: Exercício de aquecimento 6: descendente.

21:25 - *Alleluia,* de Randall Thompson

O professor dá as notas de cada naipe ao piano e o grupo começa. O professor interrompe e pede mais atenção na entrada das vozes. Recomeçam.

Já a meio da peça, o professor interrompe e pede que façam as colcheias separadas e explica que, analisando a escrita do compositor, entende que se as colcheias estão escritas sem colchetes, será para se cantarem separadamente, caso contrário o compositor teria escrito as colcheias ligas. Depois de dar a sua explicação, o professor chama a atenção às sopranos e pede que façam voz de cabeça.

Na segunda parte da 2ª página, o professor pede para ouvir só contraltos e tenores. Repete a parte dos dois naipes duas vezes e depois junta as restantes. Ao longo da peça, o professor vai dando indicações, pedindo que seja algo mais angelical e que não gosta das respostas pesadas. Informa ainda que há um solo a acontecer nas contraltos, portanto, as as sopranos fazem algo muito neutro, e os homens devem tentar não pesar, fazer algo simples e delicado. Durante a execução,

o professor volta a indicar que pretende algo mais delicado, angelical, mas com carater; sem interromper a performance.

O professor interrompe a execução e pede às sopranos que aproveitem esta peça para se encontrarem enquanto naipe. No final, o professor alerta só para o acorde final, pedindo mais atenção e afinação, e pede para seguirem.

21:42 - A*bendlied*, de Josef Rheinberger

Sem tocar qualquer nota ao piano, o professor pergunta se toda a gente tem o tom. Após indicação de gesto, as contraltos entram, mas as sopranos não. O professor decide, então, tocar as notas ao piano. Logo no início, as sopranos baixaram de tom. O professor decide fazer a peça ao dobro da velocidade para que a tonalidade não se perca; pede que tentem toda a musicalidade do lento, mas no rápido. Como estava a conseguir o pretendido, o professor interrompe e pede que façam precisamente o contrário, ou seja, num andamento muito, muito lento. Depois, o professor informa o grupo que quando cantam muito rápido, a afinação não desce de maneira nenhuma. Quando o passamos para o lento, devemos tentar não perder a afinação de igual modo. O professor dá reforço positivo ao grupo uma vez que conseguiu fazer a mesma dinâmica do lento no rápido, e isso é algo complicado. Para além disso, o professor pede ao grupo que conte *1, 2, 3, respira* e que entre sem indicação de gesto. O grupo tentou, e à terceira tentativa entraram a cantar em simultâneo. O professor informa que a entrada de naipes nunca foi tão boa quanto esta.

O grupo estava a dispersar o nível da concentração. O professor pede ao grupo que se concentrem porque é uma peça que requer muita atenção, alertando os tenores para as notas agudas que estão a ficar *adormecidas*. É possível verificar que as sopranos já evidenciam algum cansaço, uma vez que estão à muito, muito tempo a insistir em notas muito agudas para corrigir passagens de tenores, que não estão assim tão seguros. Ainda em questões de afinação, o professor pede aos baixos que cantem isoladamente a parte deles porque considera que as 4P e 5P não estão a ser cantadas com o intervalo de perfeita afinado. Depois de corrigir a afinação dos

baixos, o professor junta os quatro naipes para voltarem do mesmo sítio. Enquanto dirige, vai dando indicações às sopranos para se soltarem, pedindo ainda aos baixos que se tornem mesmo o reforço para as restantes vozes.

No final da execução desta peça, o professor pede ao grupo que façam trabalho de naipe para corrigirem vozes e para se encontrarem.

21:56 - *Praise His Holy Name,* de Keith Hampton

O professor senta-se ao piano e acompanha o grupo, ao piano; a peça não é, portanto, dirigida. O coro canta com energia e ânimo; é uma peça que emite boas energias no grupo. O professor interrompe para relembrar o "shout" que deve ser bem puxado e reiniciam. Depois do lembrete, o professor alerta que há pessoas a cantar o "shout" sem nota, ou seja, estão apenas a dizê-lo com energia, mas sem afinação. Depois de corrigirem a nota, o grupo melhorou muito a dinâmica e o poder do "shout".

O professor informa que a dinâmica das senhoras está muito bem, e que os homens estão a caminhar para lá. Pede que se sintam mais à vontade com a peça pois é apenas isso que falta que ela seja executada com mais dinâmica. Recomeçam, e fazem-na do início ao fim.

22:05 - *Unicornis Captivatur,* de Ola Gjeilo

O professor pede ao grupo que comece do compasso 31.

Interrompe, corrige a afinação entoando o acorde mi-sol-si, o grupo afina e recomeçam. O professor interrompe novamente e pede ao grupo que não siga a dinâmica do para-arranca; uma vez que se trata de uma peça com mudança de compasso constante, o grupo tem tendência a *saltar*. Recomeçam. O professor volta a interromper e pede ao grupo que seja mais consistente; recomeçam no compasso 52. Sem interromper a performance, o professor pede ao grupo que cantem de forma mais apaixonada. Na mudança de compasso o grupo perdeu a afinação; o professor aproveita para pedir que o *aleluia* seja dito sem h. Dá as notas e continuam do

compasso onde se perderam.

22:16 – Conversa entre o grupo, relacionada com aspetos importantes para a dinâmica, organização e orientação do ensemble.

O professor termina agradecendo a presença de todos.

REFLEXÃO

Esta aula contou com a presença de mais coralistas, principalmente com mais tenores. A presença de mais membros pode ter influenciado o nível de concentração do grupo, mas não destoou o trabalho produtivo da aula. Efetivamente, é um grupo com uma dinâmica muito própria, com uma relação de amizade, proximidade a afeto bastante grande.

Destaca-se, uma vez mais, o gesto muito claro do professor. É percetível a mudança dos registos musicais só analisando o seu gesto: quando entram em registos mais doces, o professor apresenta um gesto leve, solto, de mãos mais abertas; quando entram num registo mais forte, marcado, o gesto do professor fica mais fechado, mais curto e mais pesado. Na minha opinião, o gesto do professor diz muito sobre a dinâmica do seu grupo; quando o gesto é feito com segurança, o grupo executa uma performance com segurança, e vice-versa. Tal como nos diz Nunes (2012), o gesto do maestro é o principal meio de produção de resultados positivos num grupo, portanto, é um aspeto crucial tanto na preparação de repertório como na performance.

Ao longo deste ensaio, destaco as estratégias utilizadas pelo professor para que o grupo não perdesse a afinação, essencialmente a estratégia utilizada no decorrer da peça A*bendlie*. Trata-se de uma peça onde as sopranos têm notas agudas muito longas e manter a afinação pode não ser fácil; dobrar a velocidade com o objetivo de manter a musicalidade que se tem quando a peça é executada a uma velocidade lenta foi, na minha ótica, uma boa estratégia pois permitiu às sopranos recuperar a afinação que se estava a perder. Além disso, destaco a estratégia que o professor

passou ao grupo para que não se perdessem nas entradas de naipes. Efetivamente, a entrada com o gesto do professor não estava a ocorrer em simultâneo; quando o professor pediu ao grupo que se encontrasse e que respirassem em conjunto, a entrada resultou de uma forma perfeita. Esta estratégia evidenciou ao grupo que se podem melhorar quando realizam trabalho em conjunto com um objetivo comum.

Por fim, evidenciar o cansaço vocal das sopranos ao insistir em notas longas para corrigir passagens dos tenores; penso que é algo a ter em conta nas próximas sessões. Como alternativa, pode isolar-se a parte dos tenores para corrigir eventuais falhas, com os restantes naipes em silêncio. Por vezes, uma pausa pode ser mais produtiva que uma insistência prolongada (Leite, 2012).

BIBLIOGRAFIA

Leite, S. A. S. (2012). Afetividade e práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia, 20 (2),* pp. 355-368.

Nunes, M. F. D. R. (2012). *Sustentação de som em performance: respiração e qualidade da emissão vocal coral*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Música de Lisboa, do IPL, para obtenção do grau de mestre em Música - Direção Coral.

OBSERVAÇÃO Nº 3

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 25 out 2019** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº 6** **Número de alunos: 20** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

REGISTO DE OBSERVAÇÃO

21:19 - Conversa entre o grupo, relacionada com aspetos importantes para a dinâmica, organização e orientação do ensemble.

21:24– Aquecimento vocal

Começam por alongar o corpo, esticando os braços até cima, rodando os ombros para trás, segurando os ombros em cima e deixando cair, repetindo isto várias vezes. Inspiram e expiram em tss três vezes (deitam fora ao comando do professor). O professor senta-se ao piano a fazem os seguintes exercícios de aquecimento vocal:



Fig. 1: Exercício de aquecimento 1.

21:27 - 161 Salve Regina (tonus simples)

O grupo entoa o tema, a melodia é tocada ao piano pelo professor. Será uma melodia cantada no concerto de dia 26 de Outubro, mas que será trabalhada em contexto com os restantes grupos.

21:30 – Continuação do aquecimento vocal



Fig. 2: Exercício de aquecimento 2.



Fig. 3: Exercício de aquecimento 3.



Fig. 4: Exercício de aquecimento 4.

21:34 – Ensaiam o alinhamento para o concerto de 26 out 2019

A*bendlied*, de Josef Rheinberger

O professor dá a nota de cada naipe. Entram, à cappella. O grupo canta a peça toda. No final, o professor chama à atenção dos homens para entrarem com a afinação, de forma pensada. Ao recomeçarem, os homens entram de forma muito clara e bonita. O professor dá reforço positivo, dizendo que foi muito bom desta vez.

***Alleluia,* de Randall Thompson**

O professor dá a nota de cada naipe. O professor interrompe e diz que o crescendo/diminuendo foi perfeito. Alerta para o início, uma vez que estão com alguma dificuldade em atingir pianíssimos. Recomeçam, em pianíssimo. O professor vai dando indicações, pedindo que seja mais explicado, mais expressivo, mas sem interromper a performance. Correu muito bem, principalmente na diferença entre as duas dinâmicas da peça: forte e o pianíssimo. O professor informou que no local do

concerto a acústica será diferente e, portanto, a performance será igualmente diferente.

***Unicornis Captivatur,* de Ola Gjeilo**

O professor dá a nota apenas das sopranos que é o naipe que inicia a peça. As dinâmicas estão extremamente bem. O professor corrige os finais de frase, uma vez que estão a cortar logo e devem deixar prolongar um bocadinho. Recomeçam.

O professor interrompe e vê só a linha das contraltos que estavam com alguns problemas de afinação. Informa, ainda, ao grupo que precisa que seja tudo muito mais legatto. Recomeçam. O professor interrompe e informa que os tenores encontraram um mote mas que os baixos não conseguiram acompanhar. Depois, foram até ao final da peça e correu muito, muito bem.

***Praise His Holy Name,* de Keith Hampton**

O professor toca ao piano, sem dirigir. O grupo canta com alegria e energia; o professor interrompe e pede que o *shout* seja cantado como uma nota, tal como pedido na aula anterior. O professor só alerta para o final, que voltou a não sair ao mesmo tempo entre os naipes.

22:16 – Três peças para o concerto de Novembro

Ensaiam *Somebody to Love, Cantata* e o *Cristus* que servirá de repertório para um concerto em Novembro.

REFLEXÃO

Esta aula foi um ensaio de preparação para o concerto do dia seguinte, 26 outubro 2019. Durante o ensaio foi possível verificar-se algumas correções relativamente à afinação e à energia do grupo, no entanto, destaco o facto de o grupo ter um preciso conhecimento relativo às peças, interpretando-as quase sempre sem partituras e sem enganos. É, de facto, um grupo com uma dinâmica muito própria e que encontra o equilíbrio para alcançar metas e objetivos em comuns.

OBSERVAÇÃO Nº 4

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 06 mar 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº 20** **Número de alunos: 20** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

REGISTO DE OBSERVAÇÃO

Aquecimento vocal

O professor cooperante começou a aula com exercícios de respiração. Começaram por inspirar em 4 segundos e expirar em *ss* durante 10 segundos, tendo como objetivo controlar o ar; fazem o mesmo exercício mas expirando em *sch*, sendo que cada coralista termina a sua respiração em *ft*. Inspiram novamente e *atiram* em *st*, stacatto e acelerando. Terminam os exercícios de respiração inspirando e expirando todo o ar guardado.

Passa depois aos exercícios vocais:



Fig. 1. Aquecimento vocal.

***Words*, The Real Group (Anders Edenroth)**

Começam o ensaio com o tema Words. A peça começa com uma espécie de *rap,* e o professor refere que apesar de ter pensado da hipótese de manter uma base harmónica para que o coro entre afinado, decidiu não o fazer para respeitar a partitura em concurso. Assim, deu as notas iniciais aos naipes e começou-se a leitura. O professor deu a indicação de compasso num tempo, mas o coro reagiu noutro; o

professor interrompeu e recomeçou, mais rápido. Depois, isolaram-se algumas partes necessárias para a compreensão de partes mais complicadas da peça; para isto, o professor sentou-se ao piano e separou os naipes, depois juntou estrategicamente sopranos-contraltos e tenores-baixos de forma bastante lenta e sempre com o acompanhamento do piano. Para terminar, reuniu o coro todo novamente e acompanhou a peça ao piano. Pediu aos naipes que fizessem ensaios de naipe para esclarecer algumas partes onde ficaram dúvidas.

***Ave Generosa*, Ola Gjeilo**

Começa por questionar quem será a soprano solista. O professor dá as notas aos coralistas; esta peça foi executada inteiramente à primeira vista. Depois, senta-se ao piano e repete a leitura, ajudando-os com o auxilio do piano. Para a execução do solo, o professor solicitou duas sopranos para fazerem o solo, sendo que uma ajudava a outra. Numa das passagens os coralistas estavam com dificuldades uma vez que existe modulação; o professor pediu que pensassem no Dó como V de Fá#m, tonalidade para o qual modulam. O professor pediu que recomeçassem a leitura e marcou sempre a pulsação com estalidos nos dedos; por vezes, dava as indicações de entrada oralmente (3 e). Fez uma última leitura sem recurso a piano, nem a pulsação; desta vez, dirigiu dando apenas as indicações de respiração/entrada, uma vez que o grupo ainda está em fase de leitura. À semelhança da peça anterior, pediu aos naipes que fizessem ensaios de naipe com esta peça.

***A Little Jazz Mass*, Bob Chilcott**

Fez-se uma passagem nos andamentos *Benedictus* e *Agnus Dei* da *Missa Jazz,* a fim de corrigir algumas hesitações. O professor pede que tenham atenção ao corte do *s* com o gesto dele. Corrigiram-se as hesitações e os andamentos ficaram a soar muito bem.

O professor terminou o ensaio a agradecer a presença de todos e a pedir, por

favor, ensaios de naipe.

REFLEXÃO

Destaca-se, uma vez mais, o gesto muito claro do professor. É percetível a mudança dos registos musicais só analisando o seu gesto: quando entram em registos mais doces, o professor apresenta um gesto leve, solto, de mãos mais abertas; quando entram num registo mais forte, marcado, o gesto do professor fica mais fechado, mais curto e mais pesado. Na minha opinião, o gesto do professor diz muito sobre a dinâmica do seu grupo; quando o gesto é feito com segurança, o grupo executa uma performance com segurança, e vice-versa. Tal como nos diz Nunes (2012), o gesto do maestro é o principal meio de produção de resultados positivos num grupo, portanto, é um aspeto crucial tanto na preparação de repertório como no desenvolvimento da performance.

O facto de ter observado o professor cooperante a dirigir a peça que, por norma, sou eu quem dirige, possibilitou a compreensão de algumas indicações dadas pelo professor cooperante na melhoria do meu gesto; uma das sugestões que o professor me deu foi *que não sofresse tanto pelo coro enquanto o dirigia*. Só neste ensaio, através do papel observador, é que consegui entender onde o professor queria chegar com este conselho: as minhas expressões e postura na direção transmitiam uma ideia de *sofrimento* ao coro, que só consegui perceber ao ver a naturalidade e tranquilidade expressiva do professor a dirigir esta peça. Neste sentido, tal como nos diz Reis (2011), a observação desempenha um papel muito importante na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo-se uma parte essencial para a fonte de inspiração e motivação.

BIBLIOGRAFIA

Nunes, M. F. D. R. (2012). *Sustentação de som em performance: respiração e qualidade da emissão vocal coral*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Música de Lisboa, do IPL, para obtenção do grau de mestre em Música - Direção Coral.

Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. *Cadernos do CCAP – 2*.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 1

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 08 nov 2019** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 7** **Número de alunos: 14** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Ensaio de repertório para concerto.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Lord I want;

Praise his holy name;

Can't help;

Somebody to love;

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento vocal (15 minutos)

Exercício 1: relaxamento e postura:

Esticam-se os braços para cima com as mãos entrelaçadas;

Esticam-se os braços para os lados;

Rotação dos ombros; rotação da nuca, ativando em simultâneo o maxilar.

Exercício 2: respiração:

Inspira-se pelo diafragma e expira-se em *ss* até se sentir que o ar terminou; repete-se o exercício duas vezes em *ss*, seguidas de mais duas vezes em *ff*, cada um ao seu ritmo;

Inspira-se e expira-se segundo a seguinte ilustração:



Fig. 1: Exercício de respiração.

Exercício 3: ativação do palato mole:

De boca fechada e sorrindo, boceja-se em notas agudas;

Exercício 4: exercícios vocais:

Realizam-se os seguintes exercícios vocais, de forma ascendente e descendente.

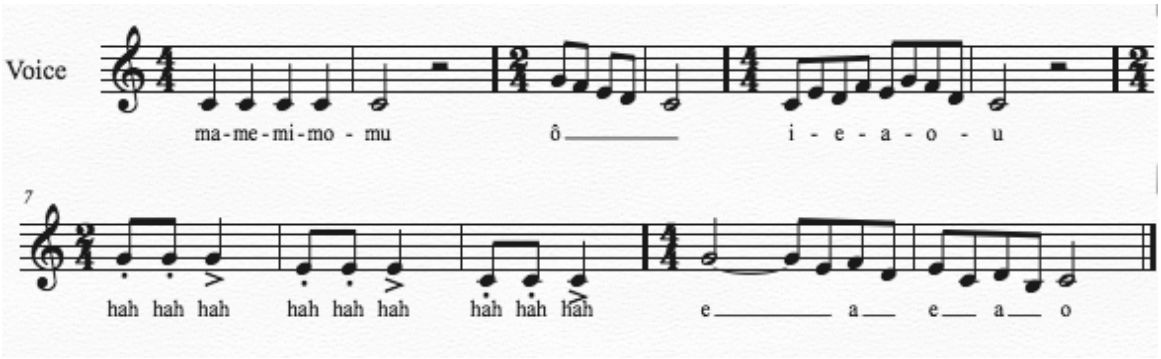


Fig. 2: Exercícios vocais.

Ensaio de repertório para concerto de 09 de Novembro (1h20)

Lord I want;

Praise his holy name;

Can't help;

Somebody to love;

RECURSOS E FONTES

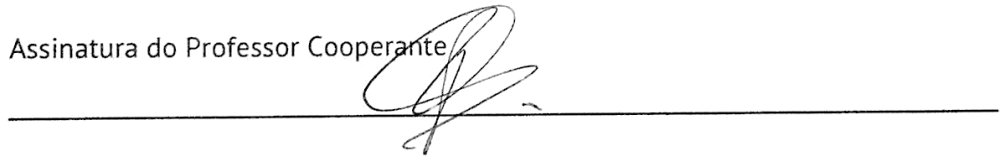
Recursos: Piano.

Fontes: Heizmann, K. (2003). *Vocal Warm-ups: 200 exercises for choral and solo singers,* pp. 8-30.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação do grupo.

Assinatura do Professor Cooperante



REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 1

O aquecimento decorreu como planificado, no tempo estipulado. O grupo aderiu bastante bem aos exercícios propostos e executou-os com empenho e ânimo.

No alinhamento para os exercícios vocais optei por alternar a ordem da sua execução, começando com sílabas mais fechadas e graus mais próximos num ritmo lento (ex.: ma, me, mi, mo, mu; i-e-a-o-u), alargando depois para saltos maiores e sílabas mais abertas num ritmo mais rápido (ex.: ô; hah-hah-hah), com o principal objetivo de promover uma tranquila extensão das cordas vocais. Além disso, tentei alargar a registo vocal de exercício para exercício, com o objetivo de fazer com que as sopranos chegassem ao lá4 e os baixos ao sol2, proporcionando assim a extensão da voz para os temas a serem trabalhados a seguir.

Na opinião do professor cooperante, o aquecimento correu bem e os exercícios foram adequados ao trabalho para a aula. Informou-me, ainda, que com um trabalho adequado as sopranos já alcançaram o ré5 e os baixos o mi2; aconselhou-se a usar sílabas com i quando quiser alcançar notas agudas (ex.: zib-zib-zib) e a fazer uso de notas longas e sustentadas sempre que se for trabalhar repertório mais erudito.

No decorrer do aquecimento procurei manter uma postura tranquila e assertiva.

A restante parte da aula foi dada pelo professor cooperante.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 2

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 15 nov 2019** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 8** **Número de alunos: 14** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver competências no âmbito da leitura/compreensão da obra musical *A little Jazz Mass*.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Leitura melódica a quatro vozes: *A Little Jazz Mass* de Bob Chilcott, Kyrie.

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento vocal (15 minutos)

Exercício 1: relaxamento e postura:

Esticam-se os braços para cima com as mãos entrelaçadas;

Esticam-se os braços para os lados;

Rotação dos ombros;

Rotação da nuca, ativando em simultâneo o maxilar.

Exercício 2: respiração:

Inspira-se pelo diafragma e expira-se em *ss* até se sentir que o ar terminou; repete-se o exercício em *ff*, cada um ao seu ritmo;

Inspira-se e expira-se segundo a seguinte ilustração:

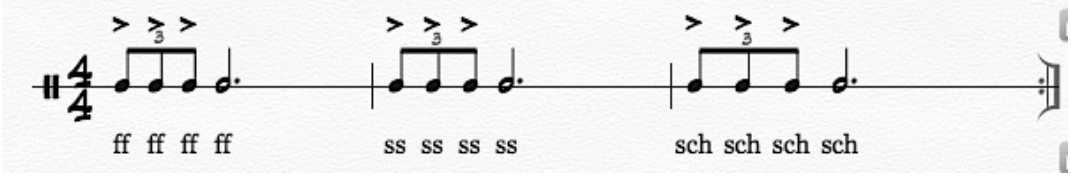


Fig. 1: Exercício de respiração.

Exercício 3: ativação do palato mole:

De boca fechada e sorrindo, boceja-se em notas agudas;

Exercício 4: exercícios vocais:

Realizam-se os seguintes exercícios vocais, de forma ascendente e descendente.

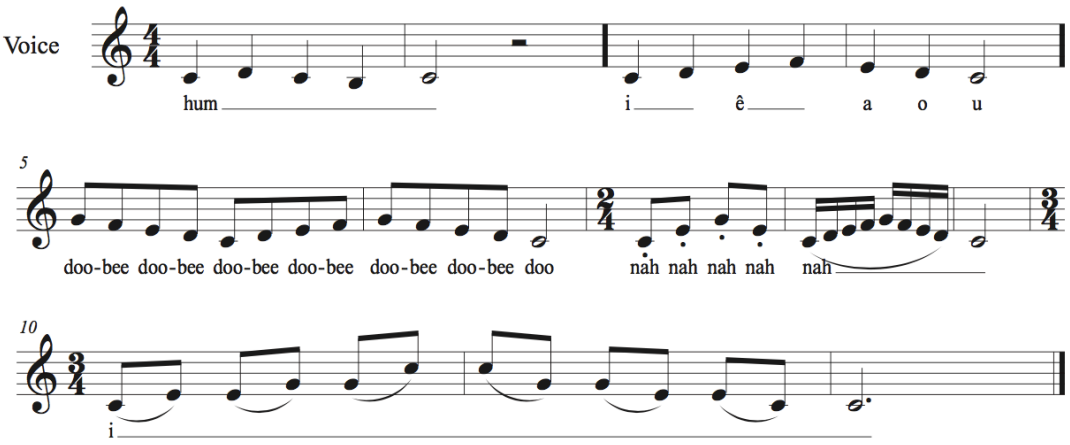


Fig. 2: Exercícios vocais.

Leitura melódica a quatro vozes do Kyrie (1h15)

Faz-se uma leitura por naipes, pela ordem baixo, tenor, contralto e soprano.

Lê-se até ao compasso 10. Junta-se os baixos e os tenores; depois as contraltos e as sopranos; por fim, os quatro. Continua-se a leitura e lê-se até ao compasso 14; depois até ao compasso 22. Junta-se os baixos e os tenores; depois as contraltos e as sopranos; por fim, os quatro. Lê-se os compassos 23-33 com as sopranos 2; junta-se sopranos 1 e 2.

Sempre que necessário, isolam-se partes. Tanto quanto possível, será feita uma leitura geral do Kyrie com acompanhamento ao piano.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

Piano.

Fontes:

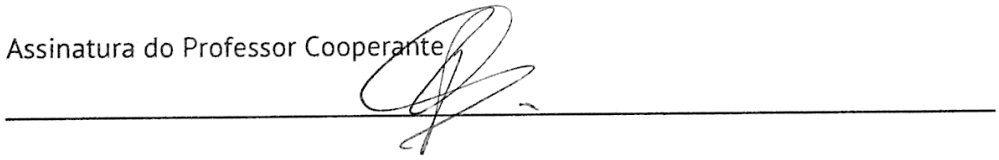
Chilcott, B. (2014). *A Little Jazz Mass for mixed voices,* pp. 5-12.

Heizmann, K. (2003). *Vocal Warm-ups: 200 exercises for choral and solo singers,* pp. 8-30.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação do grupo.

Assinatura do Professor Cooperante



ANEXOS



A Little Jazz Mass

BOB CHILCOTT

1. Kyrie

Easy tempo ♩= c.112

SOPRANO

ALTO

TENOR

BASS

Easy tempo ♩= c.112

PIANO*

f

mp

A.

T.

B.

Ky - ri - e,

Ky - ri - e,

*The piano part can be played as written or used as a guide. Bass and drum kit can join ad lib.

© Oxford University Press 2004 and 2006

Printed in Great Britain

OXFORD UNIVERSITY PRESS, MUSIC DEPARTMENT, GREAT CLARENDON STREET, OXFORD OX2 6DP
Photocopying this copyright material is ILLEGAL.


6
7
mp
S.
A.
T.
B.
Ky - ri - e e - le - i - son, Ky - ri - e e - le - i - son,
e - lei - son, Ky - ri - e e - le - i - son,
e - lei - son, Ky - ri - e e - le - i - son,
e - lei - son, Ky - ri - e e - le - i - son,
E-7
A7
A-7
A-7/D
G
10
cresc.
Ky - ri - e e - le - i - son, Ky - ri -
Ky - ri - e e - lei - son, Ky - ri -
Ky - ri - e e - lei - son, Ky - ri -
Ky - ri - e e - lei - son, Ky - ri -
F#-7
B7
E-7
A7


13
S.
A.
T.
B.
- e e - le - i - son,
Chri - ste,
Chri - ste,
Chri - ste e -
f
f
A-7
A-7/D
GΔ
F#-7
B7
CΔ(add9)
cresc.
f


16
- le - i - son,
Chri - ste,
Chri - ste,
Chri - ste e - le - i - son,
A-9
F#-9
B7
CΔ(add9)
F-


19
mf
Ky - ri - e,
Ky - ri - e
e - le - i -
mf
F-(maj7)
D-9
Bb7(#11)
Bb9
mf
22
S.1
mp
- son.
S.2
mp
- son.
Ky - ri - e,
A.
mp
p
- son.
Ky - ri - e,
T.
B.
mp
p
- son.
Ky - ri - e,
E-7
Δ7
E-7
mp


25
mp
Ky - ri - e e - le - i - son, Ky - ri -
Ky - ri - e, Ky - ri - e,
Ky - ri - e, e - lei - son, Ky - ri -
Ky - ri - e, e - lei - son, Ky - ri -
A7
E-7
A7
28
- e e - le - i - son, Ky - ri - e e -
Ky - ri - e, Ky - rie e - le - i - son,
- e e - le - i - son, Ky - ri - e e -
- e e - le - i - son, Ky - ri - e e -
A-7
A-7/D
G
F#-7 B7
E-7


31
cresc.
-le - i - son, Ky - ri - e e - le - i - son, Chri - ste,
cresc.
Ky - ri - e e - le - i - son, Chri - ste,
cresc.
-lei - son, Ky - ri - e e - le - i - son, Chri - ste,
cresc.
-lei - son, Ky - ri - e e - le - i - son, Chri - ste,
A7
A-7
A-7/D
GΔ
F#-7
B7
cresc.


34
f
S.
A.
Chri - ste, Chri - ste e - le - i - son, Chri - ste, Chri - ste, Chri - ste e -
T.
B.
f
CΔ(add9)
A-9
F#-9
B7
CΔ(add9)
f


37
mf
-le - i - son,
Ky - ri - e,
mf
F-
F-(maj7)
D-9
mf
40
S.
A.
T.
B.
mp
Ky-ri - e
e - le - i - son.
Ky-ri - e,
Bb7 (#4)
Bb9
E-7
A7
E-7


44
Ky - ri - e,
Ky - ri -
A7
E-7
A7
poco rit.
47
f
p
- e e - le - i - son.
A♭13
D♭7(♯9)
poco rit.
G♭13
C♭7(♯9)
E-11(♯13)
attacca

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 2

A aula não decorreu totalmente conforme planeada, uma vez que a seguir ao aquecimento vocal o professor cooperante sentiu necessidade de rever com o grupo o tema *Praise his holy name*, tema de concerto no próximo dia 22 de novembro. Por este motivo, a leitura geral do *Kyrie* ficou para os últimos 45 minutos da aula.

O aquecimento decorreu conforme planeado, com o principal objetivo de promover uma extensão tranquila das cordas vocais dos diferentes naipes. Além dos exercícios planificados, adicionou-se outro no processo de respiração pelo diafragma (repetidamente, *accelerando*), com o intuito de promover um ataque preciso:

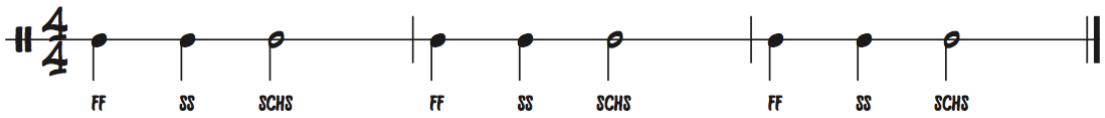


Fig. 1: Exercício de respiração.

Por conselho do professor cooperante, fez-se uma primeira leitura geral com todos os naipes em simultâneo, acompanhada ao piano. O grupo demonstrou grandes competências de leitura, e só hesitou nos compassos de acordes mais complexos.

Depois desta primeira leitura geral, que foi entoada diretamente com a letra, optou-se por fazer uma leitura individual de cada naipe, por compasso; ao contrário do planificado, começou-se pelos baixos, depois juntou-se baixos com altos; baixos, altos e tenores; e por fim, os quatro naipes em simultâneo. Esta mudança ocorreu depois de uma breve explicação do professor cooperante relativamente à função de cada naipe numa peça, fazendo-me repensar a ordem dos naipes em cada acorde/compasso.

De um modo geral, a aula correu bem. O grupo demonstrou entusiasmo para com a nova peça, percebeu todas as indicações verbais dadas e respondeu a todas as indicações de gesto. Na opinião do professor cooperante, devo apenas dar indicações com toda a segurança possível para que o grupo confie na pessoa que

tem na sua frente. Além disso sugeriu que, depois d' *A little jazz mass,* a próxima peça a trabalhar com o grupo deverá ser à *cappela* para que eu possa sentir, realmente, o que é estar em frente a um coro sem o apoio do piano.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 3

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 29 nov 2019** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 9** **Número de alunos: 14** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver competências no âmbito da leitura/compreensão da obra musical *A little Jazz Mass* e *African Noel*.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Leitura melódica a quatro vozes: *African Noel* de Victor C. Johnson.

Leitura melódica a quatro vozes: *A Little Jazz Mass* de Bob Chilcott, Kyrie.

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento vocal (15 minutos)

Exercício 1: relaxamento e postura:

Esticam-se os braços para cima com as mãos entrelaçadas;

Esticam-se os braços para os lados;

Rotação dos ombros;

Rotação da nuca, ativando em simultâneo o maxilar.

Exercício 2: respiração:

Inspira-se pelo diafragma e expira-se em *ss* até se sentir que o ar terminou; repete-se o exercício em *ff*, cada um ao seu ritmo;

Inspira-se e expira-se segundo a seguinte ilustração:

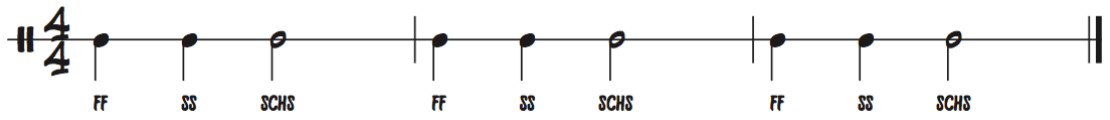


Fig. 1: Exercício de respiração.

Exercício 3: exercícios vocais:

Realizam-se os seguintes exercícios vocais, de forma ascendente e descendente.

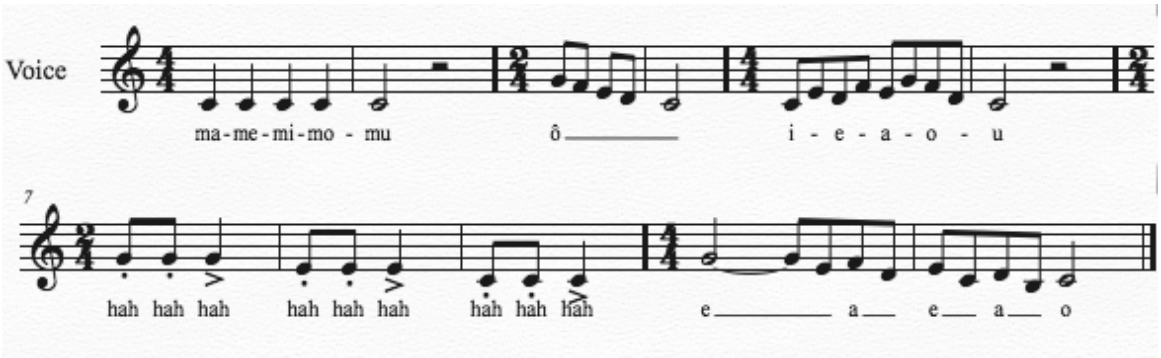


Fig. 2: Exercícios vocais.

Leitura melódica a quatro vozes do African Noel (30 min.)

Faz-se uma leitura geral, os quatro naipes em simultâneo.

Partes a serem isoladas: contraltos compassos 10-14 e 39-42; baixos compassos 43-46; acorde geral compassos 27-30. Sempre que necessário, isolam-se outras partes. Idealmente, usa-se o diapasão para dar as notas aos naipes, uma vez que se trata de uma peça à *cappella*.

Leitura melódica a quatro vozes do Kyrie (30 min.)

Faz-se uma leitura geral, os quatro naipes em simultâneo. Isolam-se as partes que forem necessárias, uma vez que foi uma peça já analisada pelo grupo.

Acompanhada ao piano.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

Piano.

Fontes:

Chilcott, B. (2014). *A Little Jazz Mass for mixed voices,* pp. 5-12.

Heizmann, K. (2003). *Vocal Warm-ups: 200 exercises for choral and solo singers,* pp. 8-30.

Johnson, C. V. (2016). *African Noel.*

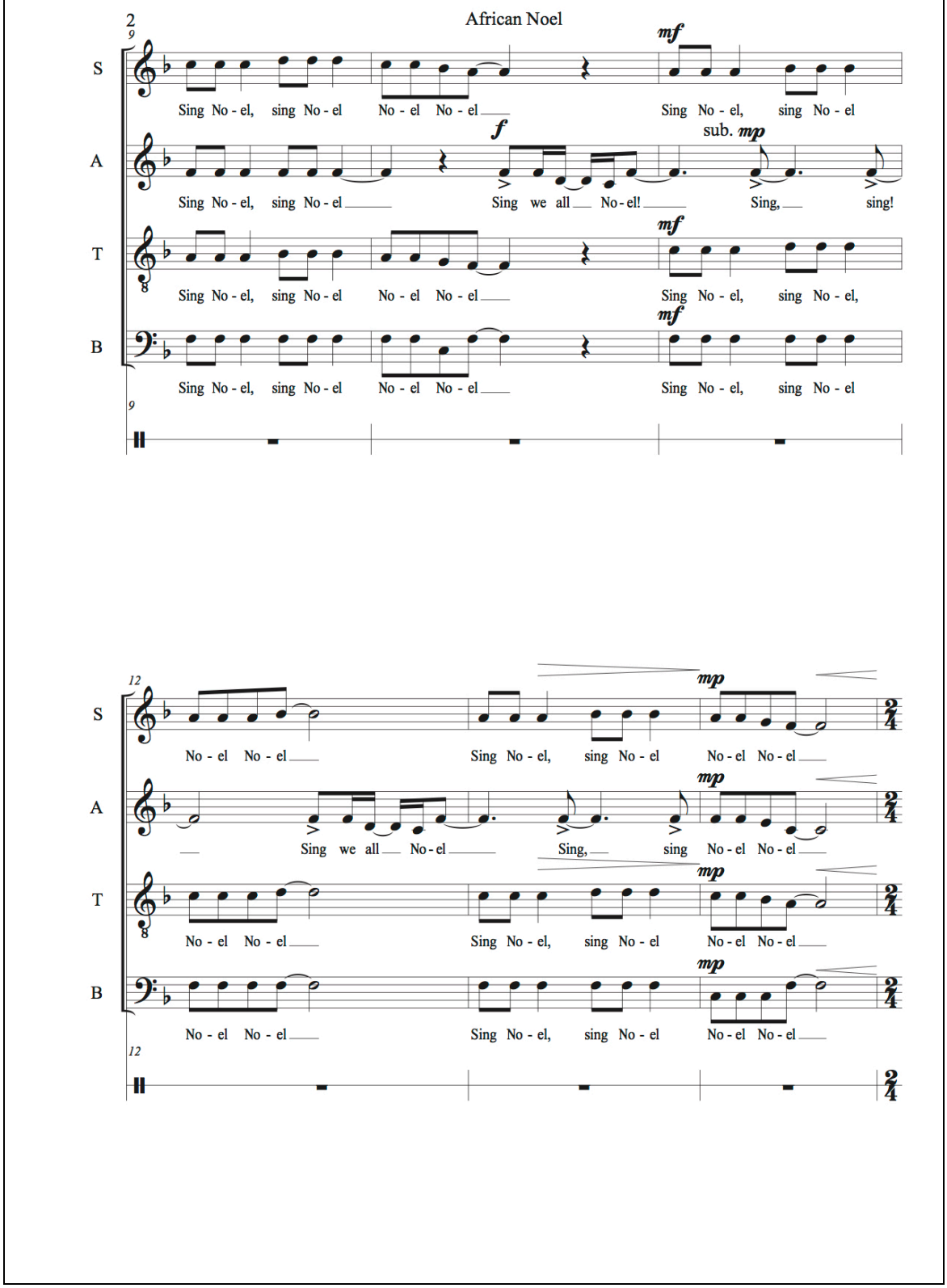
AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação do grupo.

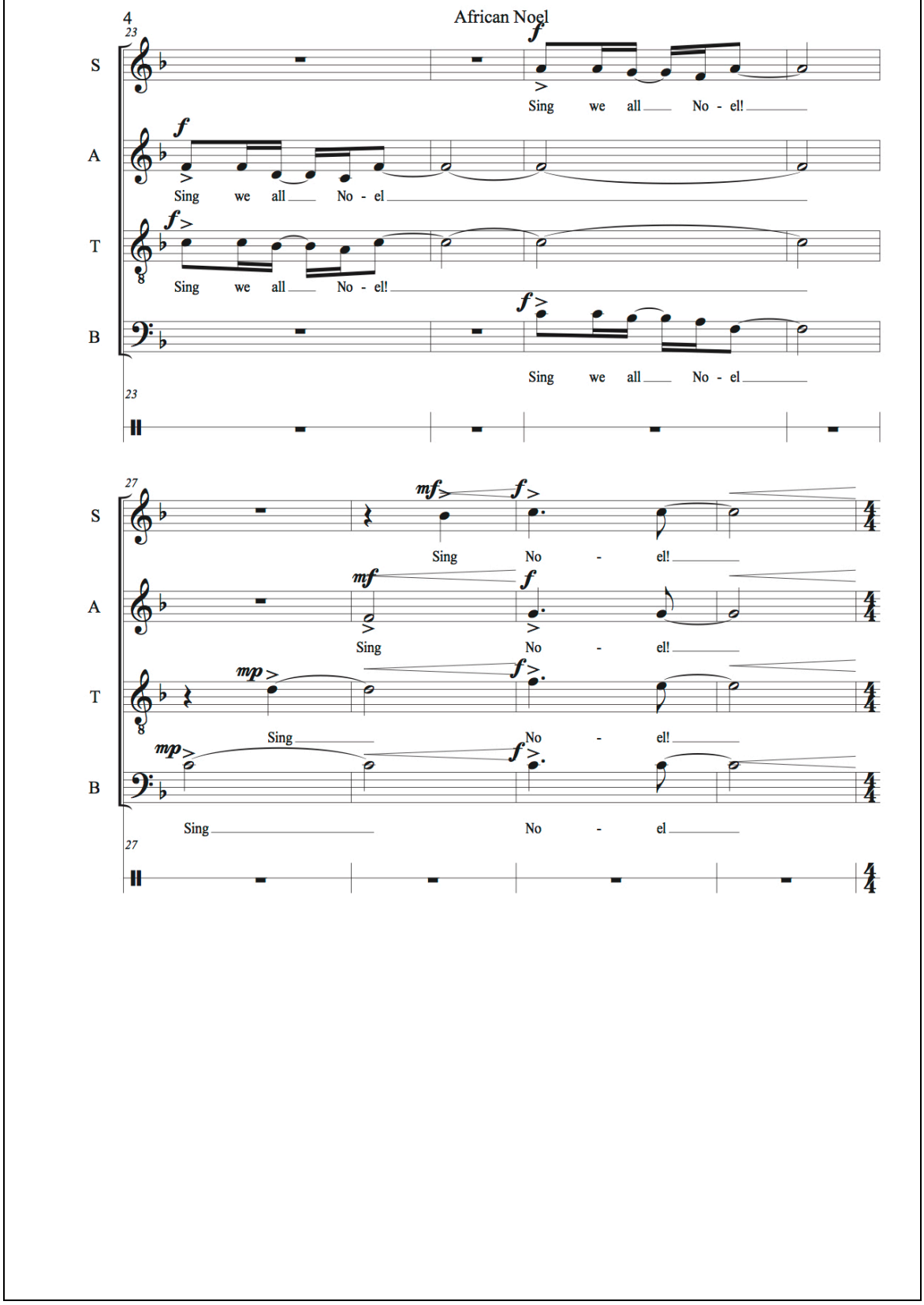
Assinatura do Professor Cooperante

ANEXOS


African Noel
Tradicional African Carol
Victor C. Johnson
Rhythmically, with a steady motion ♩= 120
Soprano
Alto
Tenor
Bass
mp
Sing No-el, sing No-el
No-el No-el
second time only
mf simile
S
A
T
B
©


African Noel
2
9
S
A
T
B
mf
Sing No - el, sing No - el No - el No - el
Sing No - el, sing No - el
f
Sing No - el, sing No - el Sing we all No - el!
sub. mp
Sing, sing!
mf
Sing No - el, sing No - el No - el No - el
Sing No - el, sing No - el,
mf
Sing No - el, sing No - el No - el No - el
Sing No - el, sing No - el
9
12
mp
No - el No - el Sing No - el, sing No - el No - el No - el
mp
Sing we all No - el Sing, sing No - el No - el
mp
No - el No - el Sing No - el, sing No - el No - el No - el
mp
No - el No - el Sing No - el, sing No - el No - el No - el
12

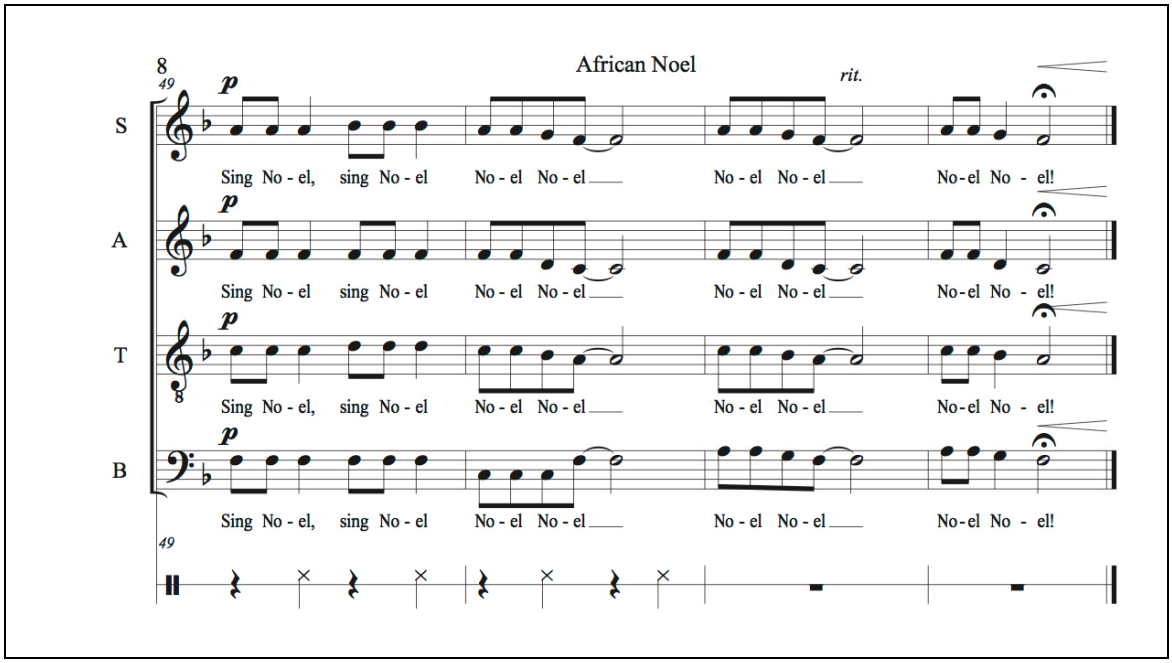

15
S
A
T
B
mp
Sing we al No - el
Sing we all No - el
19
mf


4
African Noel
23
S
A
T
B
f
Sing we all No - el!
Sing we all No - el
Sing we all No - el!
Sing we all No - el
27
mf
Sing No - el!
mp
Sing
No - el
Sing No - el


31
S
A
T
B
ff
Sing No - el, sing No - el No - el No - el Sing No - el, sing no - el
Sing No - el, sing No - el No - el No - el Sing No - el, sing No - el
Sing No - el, sing No - el No - el No - el Sing No - el, sing No - el
Sing No - el, sing No - el No - el No - el Sing No - el, sing No - el
31 Optional handclaps
34
f
No - el No - el! Sing No - el, sing No - el No - el No - el!
No - el No - el Sing No - el, sing No - el, sing! (boldly) Sing we all No - el!
No - el No - el Sing No - el, sing No - el No - el No - el
No - el No - el Sing No - el, sing No - el No - el No - el
34


6
African Noel
37
S
A
T
B
mf
mp
Sing No - el, sing No - el No - el No - el Sing No - el, sing No - el
Sing, sing No - el, No - el No - el Sing, sing,
40
No - el No - el Sing No - el, sing No - el No - el No - el
sing No - el Sing Sing No - el No - el


43
mp
S
Sing No - el, sing No - el No - el No - el Sing No - el, sing No - el
A
Sing No - el, sing No - el No - el No - el Sing No - el sing No - el
T
Sing No - el, sing No - el No - el No - el Sing No - el, sing No - el
B
Sing Sing Sing No - el! Sing Sing
43
46
p
S
No - el No - el Sing No - el, sing No - el No - el No - el
A
No - el No - el Sing No - el sing No - el No - el No - el
T
No - el No - el Sing No - el, sing No - el No - el No - el
B
No - el No - el Sing No - el, sing No - el No - el No - el
46


African Noel
rit.
S
A
T
B
Sing No - el, sing No - el
No - el No - el
No - el No - el
No - el No - el!

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 3

A aula decorreu conforme planeada. Realizou-se o aquecimento vocal, em seguida trabalhamos a leitura entoada do *African Noel* e por fim passamos o *Kyrie* da Missa Jazz. A última meia hora de aula foi lecionada pelo professor cooperante, a fim de montar duas peças para concerto do grupo: uma missa e um medley de natal.

O grupo mostrou-se bastante recetivo à peça *African Noel*, leram tudo à primeira vista, e apenas foi preciso isolar as partes com entradas sucessivas de naipes. Depois de se isolar essas partes, fizemos uma última leitura geral já com as palmas sugeridas na partitura, dando uma dinâmica curiosa à peça. O grupo sugeriu ainda adicionar a parte da percussão que a partitura original tem, seguindo uma linha base e *improvisando* com a criatividade dos elementos do grupo; na minha opinião, esta mistura de trabalho parece-me bastante interessante e, apesar de desafiante, sinto que será bastante produtivo.

O *Kyrie* foi trabalhado com acompanhamento ao piano. Isolaram-se as partes mais complexas, com acordes jazz e passagens cromáticas à distância de meio tom entre os naipes e, depois de ficar seguro, fez-se uma passagem geral. Mais uma vez, o grupo mostrou-se recetivo à peça e reagiram bastante bem às indicações de gesto.

O professor cooperante sugeriu-me algum trabalho relacionado com o gesto, dando indicações que se revelaram importantes, como a respiração para a primeira entrada, que é absolutamente importante para a dinâmica do grupo; o gesto do compasso, que não pode *morrer* ao longo da peça e as indicações com o braço esquerdo que quase não aconteceram. O meu gesto tem de ser objetivo para o grupo, na medida em que eles têm de compreender o que eu quero fazer deles; quando isto não acontece, é porque o meu gesto não está suficientemente claro.

Desta forma, entendo que devo trabalhar o gesto, principalmente a forma como se dão indicações de dinâmicas, acentuações ou entradas com o braço esquerdo. É importante ter bem ciente de que a produtividade do grupo que temos diante nós depende do nosso trabalho e, essencialmente, do nosso gesto (Nunes, 2012). Para

o efeito, o professor cooperante sugeriu que analisasse o trabalho dos maestros Cláudio Abbado e Paulo Lourenço, com o objetivo de tentar observar e imitar o gesto deles, que é bastante simples e assertivo.
BIBLIOGRAFIA
Nunes, M. F. D. R. (2012). *Sustentação de som em performance: respiração e qualidade da emissão vocal coral*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Música de Lisboa, do IPL, para obtenção do grau de mestre em Música - Direção Coral.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 4

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 06 dez 2019** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 10** **Número de alunos: 14** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver competências no âmbito da leitura/compreensão da obra musical *A little Jazz Mass* e *African Noel*.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Leitura melódica a quatro vozes: *African Noel* de Victor C. Johnson.

Leitura melódica a quatro vozes: *A Little Jazz Mass* de Bob Chilcott, Kyrie e Gloria.

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento vocal (15 minutos)

Exercício 1: relaxamento e postura:

Esticam-se os braços para cima com as mãos entrelaçadas;

Esticam-se os braços para os lados;

Rotação dos ombros;

Rotação da nuca, ativando em simultâneo o maxilar.

Exercício 2: respiração:

Inspira-se pelo diafragma e expira-se em *ss* até se sentir que o ar terminou; repete-se o exercício em *ff*, cada um ao seu ritmo;

Inspira-se e expira-se, como se de um comboio se tratasse.

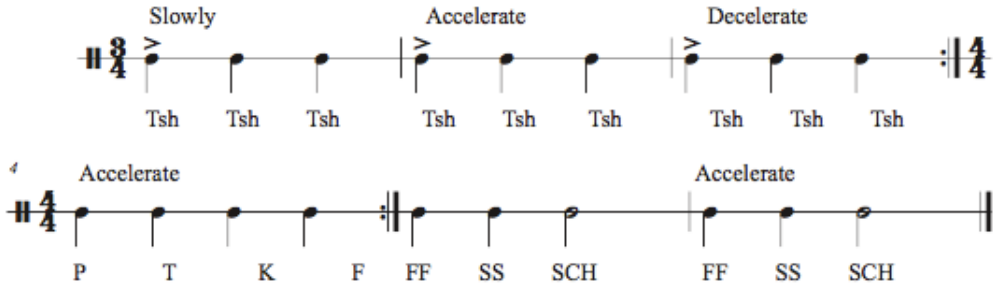


Fig. 1: Exercícios de respiração.

Exercício 3: exercícios vocais:

Realizam-se os seguintes exercícios vocais, de forma ascendente e descendente; o último exercício, faz-se primeiro vozes agudas e depois vozes graves.

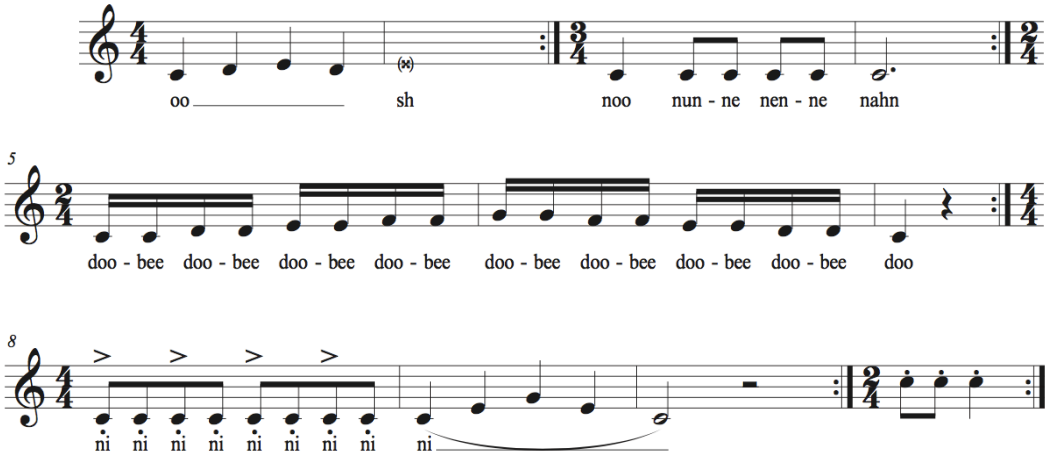


Fig. 2: Exercícios vocais.

Leitura melódica a quatro vozes do African Noel (15 min.)

Faz-se uma revisão geral. Adiciona-se a percussão, que será criada pelo grupo com base no primeiro compasso de referência ao ritmo. Ter-se-á em atenção as acentuações da melodia.

Leitura melódica a quatro vozes do Gloria (30 min.)

Faz-se uma leitura geral, os quatro naipes em simultâneo.

Isolam-se as partes de forma lenta: 62-67; 80-85; 101-102; 109-113;

Além destas, isolam-se as partes que forem necessárias. Ter-se-á em atenção as acentuações da melodia. Leitura com acompanhamento ao piano.

Leitura melódica a quatro vozes do Kyrie (15 min.)

Faz-se uma revisão geral. Ter-se-á em atenção as acentuações da melodia. Leitura com acompanhamento ao piano.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

Piano.

Fontes:

Chilcott, B. (2014). *A Little Jazz Mass for mixed voices,* pp. 5-24.

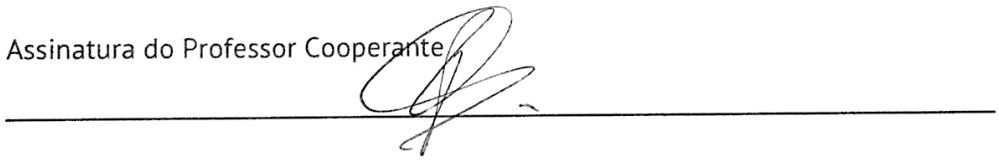
Heizmann, K. (2003). *Vocal Warm-ups: 200 exercises for choral and solo singers,* pp. 8-30.

Johnson, C. V. (2016). *African Noel.*

AVALIAÇÃO DA AULA

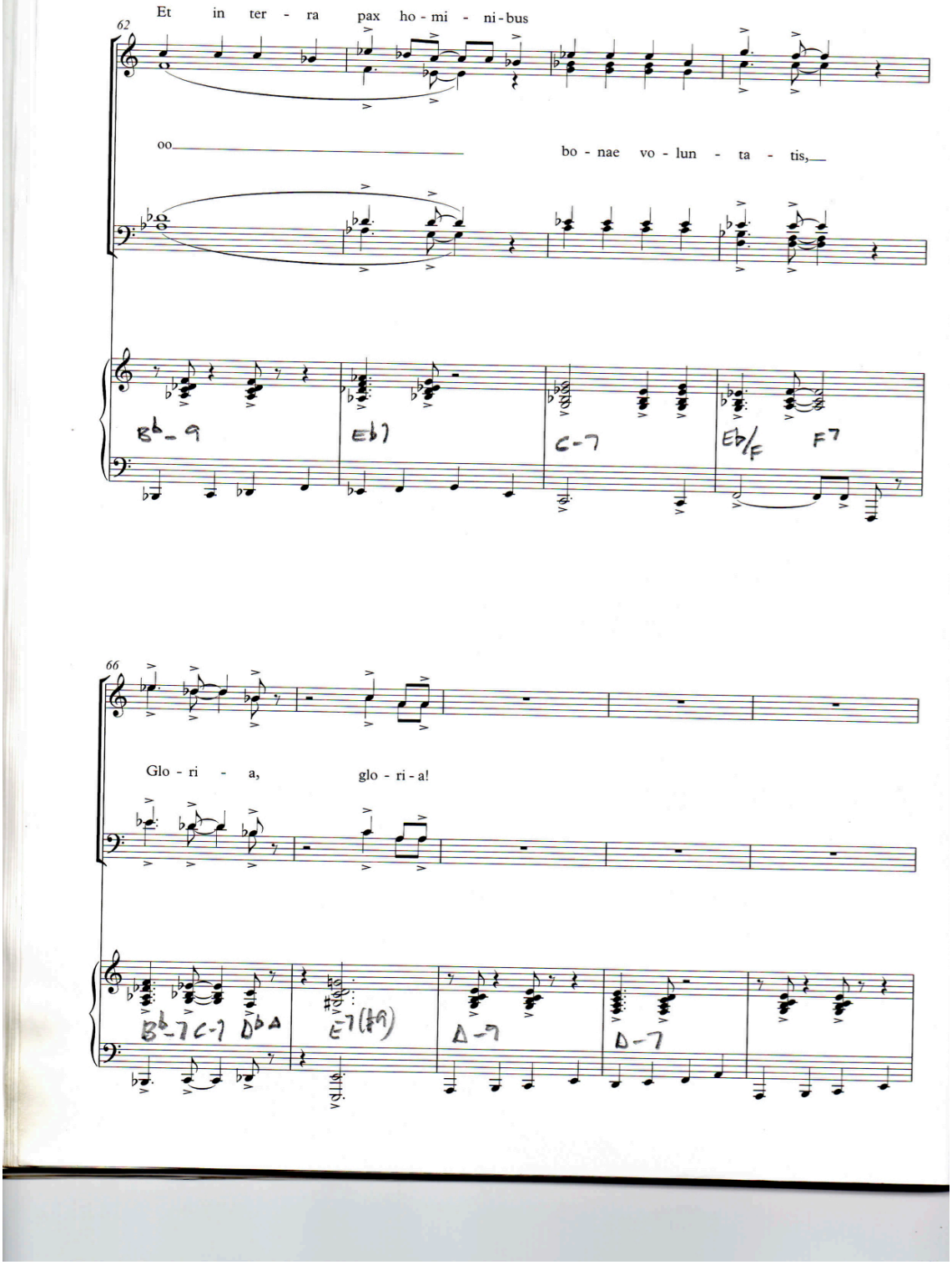
A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação do grupo.

Assinatura do Professor Cooperante



ANEXOS


13
2. Gloria
50
Quick 4 with swing ♩ = c.208
f
A-9
D-7
A-9
D-7
E7(#9)
54
f
S.
A.
Glo - ri - a in ex - cel - sis De - o, glo - ri - a!
T.
B.
f
A-9
D-7
A-9
D-7
E7(#9)
58
Glo - ri - a in ex - cel - sis De - o, glo - ri - a!
A-9
D-7
A-9
D-7


62
Et in ter - ra pax ho - mi - ni - bus
oo
bo - nae vo - lun - ta - tis,
B♭-9
E♭7
C-7
E♭/F
F7
66
Glo - ri - a,
glo - ri - a!
B♭-7 C-7 D♭Δ
E7(♭9)
Δ-7
D-7

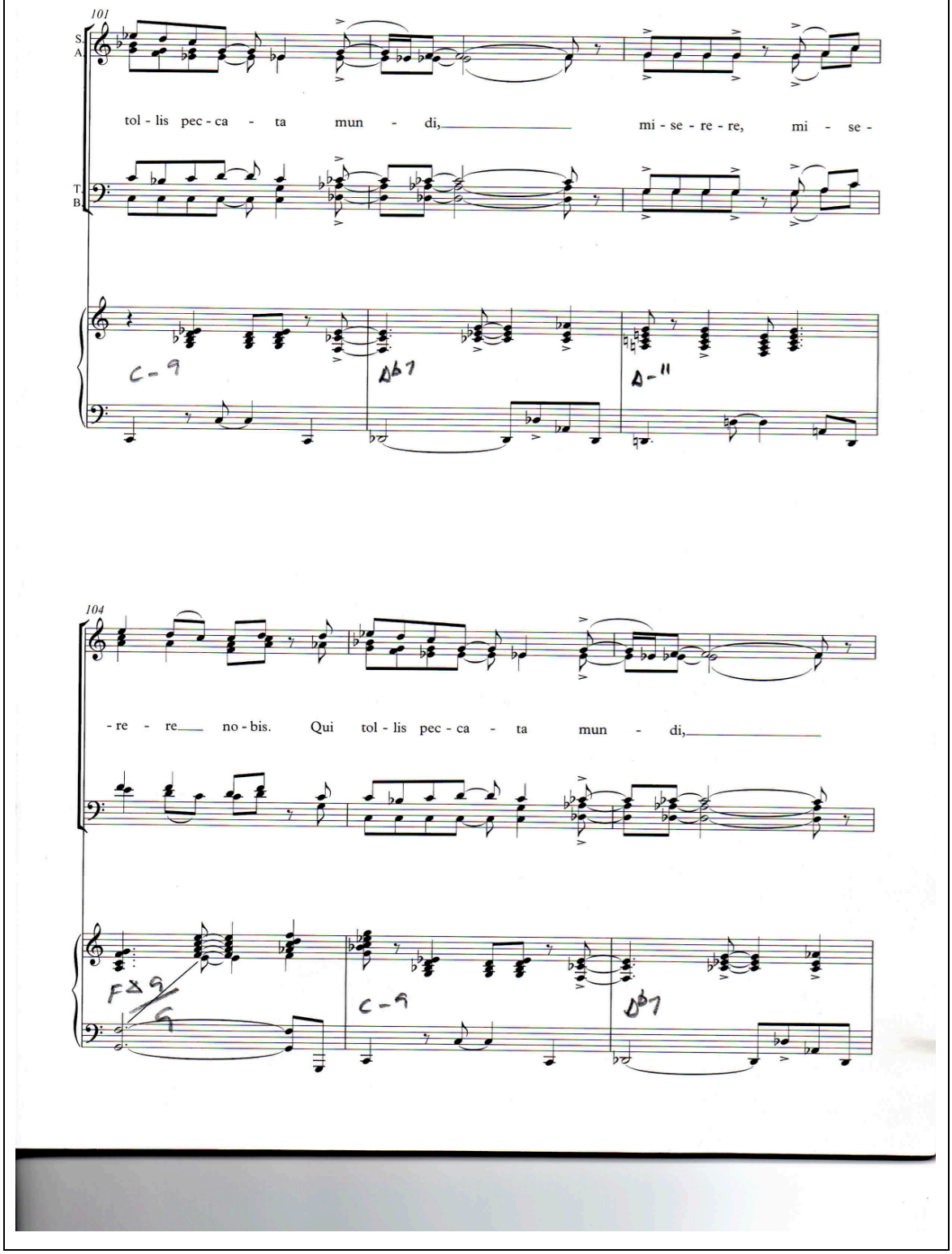

71
S. & A. unis.
f
ah
T. & B. unis.
f
Lau - da - mus_ te,___ be - ne - di - ci - mus te, a - do -
76
- ra - mus_ te, glo - ri - fi - ca - mus_ te.___


Gra - ti - as a - gi-mus ti - bi
80
S.
A.
oo
prop - ter magn - am glo - ri - am
T.
B.
Bb - 9
Eb7
C-7
Eb/F F7
84
ff
Slow feel ♩ = c.76
tu - am. Glo - ri - a!
ff
Slow feel ♩ = c.76
Bb-7 C-7 Db Δ
ff
mp


89
mp espress.
S.
Do - mi - ne De - us, Rex cae - le - stis, De - us Pa - ter om - ni - po -
A.
p
mp
Do - mi - ne De - us, De - us Pa - ter om - ni - po -
T.
p
mp
Do - mi - ne De - us, De - us Pa - ter om - ni - po -
B.
p
mp
Do - mi - ne De - us, De - us Pa - ter om - ni - po -
D-9
[Bass]


92
- tens. Do - mi - ne Fi - li u - ni - ge - ni - te. Je - su
p
mp
- tens. Do - mi - ne Fi - li, Je - su
- tens. Do - mi - ne Fi - li, Fi - li, Je - su
- tens. Do - mi - ne Fi - li, Fi - li, Je - su
Bb9(#11)
C9(add9)
[Piano]


95
Chri - ste, Je - su Chri - ste. Do - mi - ne De - us, A - gnus
Chri - ste, Je - su Chri - ste.
Chri - ste, Je - su Chri - ste.
Chri - ste, Je - su Chri - ste.
D-9
Bb9(#11)
F^9
[Bass]
98
mf
De - i, Fi - li - us Pa - tris. Qui
Qui
Qui
Qui
C^9
F^9
F-9(maj7)


101
S
A
tol - lis pec - ca - ta mun - di, mi - se - re - re, mi - se -
T
B
C-9
Δb7
Δ-11
104
- re - re no - bis. Qui tol - lis pec - ca - ta mun - di,
F△9
C-9
Δb7


107
cresc.
f
sus - ci - pe de - pre - ca - ti - o - nem no-stram. Qui se - des ad dex - te - ram Pa -
cresc.
f
cresc. D-11
F△9
G
f △♭13


110
ff
- tris, mi-se-re-re, mi - se - re - re no-bis.
ff
E7(b9)
G
D♭7
ff D-9
D-(b7)
G
sub. f
(pick up in new tempo)


114 Tempo I ♩= c.208
Tempo I ♩= c.208
118 f
Quo - ni - am Tu so - lus san - ctus, quo - ni - am,
f


122
Quo - ni - am Tu so - lus san - ctus, quo - ni - am.


Tu so - lus, so - lus Do - mi-nus,
126
oo
Tu so - lus al - tis - si - mus,


130
ff
Je - su Chri - ste, Je - su - Chri - ste.
ff
ff
134
Cum San - cto, San - cto Spi - ri - tu in
Je - su - Chri - ste.
oo


24
138
fff
glo - ri - a De - i Pa - tris. A - men, a - men.
fff
fff

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 4

A aula não decorreu totalmente conforme planeada.

Começamos pelo aquecimento, no qual verifiquei algum cansaço por parte do grupo. Depois, passamos ao *African Noel*, onde senti que o meu gesto não está claro o suficiente para aquilo que pretendo que o grupo faça. Repetimos a peça três vezes e decidimos que se adicionam os instrumentos de percussão na próxima *aula*. Fizemos uma passagem geral no *Kyrie* e repetimo-lo duas vezes; houve a necessidade de isolar uma parte dos tenores que não estava a ser entoada corretamente. Avançamos para o *Gloria* e só fizemos leitura até ao compasso 86, fim da primeira parte; trata-se de um andamento bastante mais complexo que o primeiro que, apesar de ter algumas partes em uníssono, as restantes partes são realmente mais complexas. Por este motivo optou-se por isolar bastante bem as partes dos naipes até ao compasso 86 e deixar esta primeira parte *bem* trabalhada. A última vez que se entoou o *Gloria* já soou bastante bem. A última meia hora da *aula* foi dada pelo professor cooperante.

Na opinião do professor cooperante, o meu gesto já melhorou bastante uma vez que já consigo dar indicações de início e entradas de naipes bastante concretas; também já começo a usar a mão esquerda para indicações de dinâmicas e verificou-se que o grupo respondeu a essas indicações. No entanto, devo continuar a trabalhar a postura e a assertividade no gesto, devo automatizar o gesto da mão direita (compasso) para poder pensar no que fazer com a mão esquerda; é importante que a marcação do compasso passe por um pêndulo e que o gesto não seja cortado; não devo fazer uso do pulso nem dos dedos para que o gesto seja claro e objetivo para o grupo; e não devo permitir que o piano dirija, intuitivamente, o grupo.

PLANO DE AULA | PLANIFICAÇÃO Nº 5

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 13 dez 2019** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 11** **Número de alunos: 14** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Ensaio de preparação para a Festa de Natal:

Desenvolver o acompanhamento rítmico para o *African Noel* e consolidar as vozes;

Consolidar as vozes para o tema *O Little Town of Bethlehem*.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Leitura melódica a quatro vozes: *African Noel* de Victor C. Johnson.

Leitura melódica a quatro vozes: *O Little Town of Bethlehem* de Lewis H. Redner.

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento vocal (15 minutos)

Exercício 1: relaxamento e postura:

Esticam-se os braços para cima com as mãos entrelaçadas;

Esticam-se os braços para os lados;

Rotação dos ombros;

Rotação da nuca, ativando em simultâneo o maxilar.

Exercício 2: respiração:

Inspira-se pelo diafragma e expira-se em *ss* até se sentir que o ar terminou; repete-se o exercício em *ff*, cada um ao seu ritmo;

Inspira-se e expira-se, como se de um comboio se tratasse.

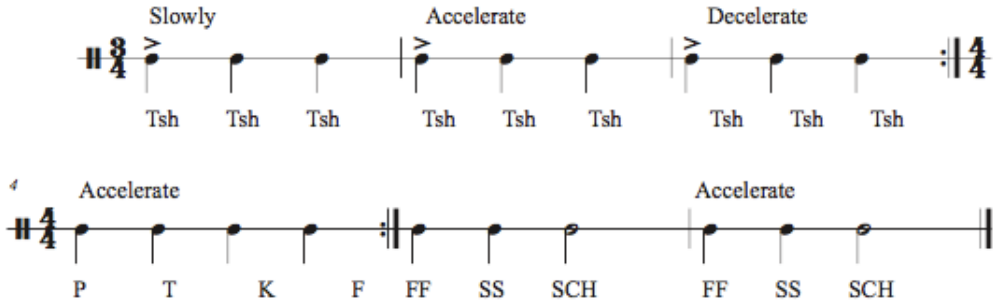


Fig. 1: Exercícios de respiração.

Exercício 3: exercícios vocais:

Realizam-se os seguintes exercícios vocais, de forma ascendente e descendente; o último exercício, faz-se primeiro vozes agudas e depois vozes graves.

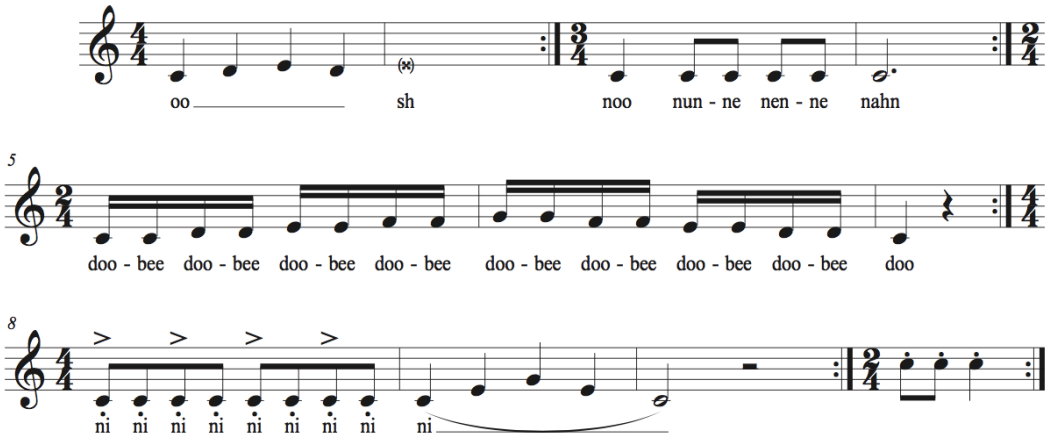


Fig. 2: Exercícios vocais.

Leitura melódica a quatro vozes d' African Noel (30 min.)

Trabalhar o acompanhamento rítmico e consolidar as vozes. Ter especial atenção às acentuações e às dinâmicas.

Leitura melódica a quatro vozes d' *O Little Town of Bethlehem* (30 min.)

Trabalho desenvolvido pelo Professor Cooperante.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

Piano, cajon.

Fontes:

Heizmann, K. (2003). *Vocal Warm-ups: 200 exercises for choral and solo singers,* pp. 8-30.

Johnson, C. V. (2016). *African Noel.*

Redner, K. H. (2019). *O Little Town of Bethlehem.*

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação do grupo.

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 5

A aula decorreu conforme planeada; aquando do aquecimento vocal senti o grupo bastante cansado. Este é um grupo com uma dinâmica muito própria e que já não frequenta o conservatório, sendo a maioria deles já adultos; neste sentido, e não existindo um regime de faltas, mas sim uma vontade intrínseca de continuar a pertencer ao ensemble, os elementos fazem os possíveis para comparecer nos ensaios e por trazer o espírito e ânimo pretendido; no entanto, nem sempre é possível. Além disso, faltaram bastantes vozes masculinas, contando apenas com dois tenores e um baixo.

Aquando do ensaio do tema *African Noel,* um dos tenores foi *requisitado* para a percussão, na qual fez o acompanhamento rítmico nos bongós. O coralista entendeu facilmente o ritmo pretendido e executou-o sem dificuldades até ao final da peça, cantando em simultâneo. Foi possível verificar que o acompanhamento rítmico causou um ânimo e uma dinâmica diferente no grupo.

Uma das dificuldades que tenho vindo a sentir prende-se com a incapacidade de transmitir o que pretendo através do gesto; no caso, pretendo que o grupo cante com uma determinada acentuação, mas o meu gesto não é claro o suficiente. Neste sentido, o professor cooperante sugeriu intervir no ensaio da peça quando necessário; deu sugestões de gesto para as acentuações, para as dinâmicas e para o ritardando final. As sugestões que o professor cooperante deu revelaram-se bastante importantes para a performance da peça, uma vez que me ajudaram a compreender o tipo de gesto *ideal*.

O professor cooperante lançou-me o desafio de dirigir a peça sem recurso à partitura; este é o género musical ideal para largarmos a partitura e pensarmos unicamente no nosso gesto.

A restante parte da aula foi lecionada pelo professor cooperante.

OBSERVAÇÃO DA AULA DADA PELO PROFESSOR COOPERANTE

REGISTO DE OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO
Com o principal objetivo de preparar o tema *O Little Town of Bethlehem,* tema para o concerto de natal de dia 15 de Dezembro, o professor fez uma leitura geral em jeito de revisão. Notou logo de inicio algumas dificuldades acrescidas na linha das sopranos e dos tenores. Para o efeito, o professor acompanhou sempre o grupo ao piano enquanto dirigia, apesar de ser uma peça à *cappella*, e isolou a linha das sopranos e dos tenores para corrigir as eventuais dúvidas. Aquando da linha dos tenores, o professor cooperante foi indicando qual a função da nota naquele determinado local informando, por exemplo, que *aquela* nota tem a função de sétima da dominante; este tipo de informação pode esclarecer e ajudar o aluno a entender melhor a sua linha de voz. Como o ensaio contou com a presença de apenas um baixo, o professor ajudou-o e tocou com ele a sua linha. Depois de fazer a separação das vozes ao piano, o professor juntou os naipes à *cappella* e dirigiu-os com um gesto extremamente delicado, mas de fácil entendimento. O grupo, inicialmente um pouco inseguro, rapidamente corrigiu a postura e preparou a peça.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 6

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 10 jan 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 12** **Número de alunos: 14** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver competências no âmbito da leitura/compreensão da obra musical *A little Jazz Mass*.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Leitura melódica a quatro vozes: *A Little Jazz Mass* de Bob Chilcott, Kyrie e Gloria.

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento vocal (15 minutos)

Exercício 1: relaxamento e postura:

Esticam-se os braços para cima com as mãos entrelaçadas;

Esticam-se os braços para os lados;

Rotação dos ombros;

Levantar os ombros, suster e deixar cair;

Rotação da nuca, ativando em simultâneo o maxilar.

Exercício 2: respiração:

Inspira-se pelo diafragma e expira-se em *ss* até se sentir que o ar terminou; repete-se o exercício em *ff*, cada um ao seu ritmo;

Inspira-se e expira-se, como se de um comboio se tratasse.

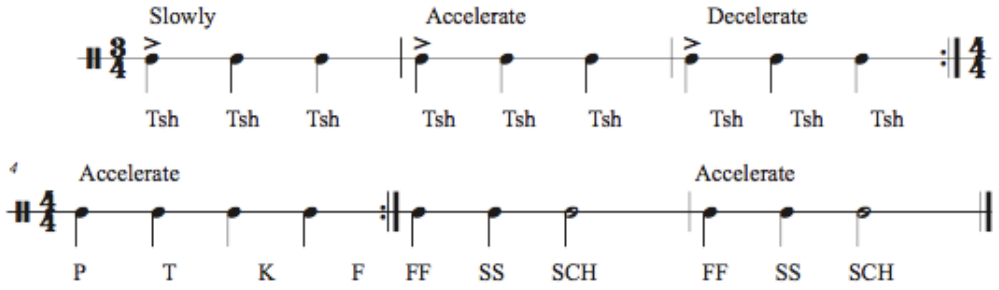


Fig. 1: Exercícios de respiração.

Exercício 3: exercícios vocais:

Realizam-se os seguintes exercícios vocais, de forma ascendente e descendente; o último exercício, faz-se primeiro vozes agudas e depois vozes graves.



Fig. 2: Exercícios vocais.

Leitura melódica a quatro vozes do Kyrie (15 min.)

Faz-se uma revisão geral. Ter-se-á em atenção as acentuações da melodia. Leitura com acompanhamento ao piano.

Leitura melódica a quatro vozes do Gloria (30 min.)

Faz-se uma revisão da leitura geral, os quatro naipes em simultâneo.

Isolam-se as partes que forem necessárias. Leitura com acompanhamento ao piano.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

Piano.

Fontes:

Chilcott, B. (2014). *A Little Jazz Mass for mixed voices,* pp. 5-24.

Heizmann, K. (2003). *Vocal Warm-ups: 200 exercises for choral and solo singers,* pp. 8-30.

Johnson, C. V. (2016). *African Noel.*

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação do grupo.

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 6

A aula não decorreu conforme planificada; foi uma aula supervisionada.

Fez-se o aquecimento vocal e trabalhou-se sobre a *A Little Jazz Mass* de B. Chilcott. Apesar de se ter planeado trabalhar apenas sobre o segundo andamento, o *Gloria*, conseguimos trabalhar até ao *Benedictus*, o quarto andamento da missa. Por norma, o professor cooperante precisa de 30 minutos para trabalhar com o grupo; no entanto, foi-me permitido trabalhar os 90 minutos desta aula, o que alavancou um desenvolvimento muito positivo em relação à obra.

Sendo o *Gloria* o andamento mais complexo e mais comprido da obra, os últimos 30 minutos permitiram trabalhar mais dois andamentos a uma velocidade bastante positiva, por serem mais curtos e de leitura relativamente fácil.

Na opinião do professor cooperante, verificou-se uma evolução bastante positiva em relação ao gesto; já não uso constantemente o pulso ou os dedos, as entradas estão muito bem-feitas e os cortes estão precisos. Deu-me alguns conselhos para continuar a evoluir as competências de um *maestro*: não permitir que o piano dirija o coro, não cantar com o grupo, não avançar enquanto as acentuações não estiverem no sítio pretendido, manter uma postura corporal correta centrada no umbigo, ter o braço direito à frente em vez de se mostrar *encolhido* e ter mais contacto visual com os coralistas. Aconselhou-me, ainda, a começar a trabalhar o mais rápido possível as questões musicais da obra, ou seja, as dinâmicas, as acentuações, etc., para que o grupo não se habitue a executar a missa sem musicalidade.

O grupo demonstra-se bastante motivado para a execução desta missa.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 7

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 17 jan 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 13** **Número de alunos: 20** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver competências no âmbito da musicalidade vocal da obra musical *A little Jazz Mass*.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Leitura melódica a quatro vozes: *A Little Jazz Mass* de Bob Chilcott.

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento vocal (15 minutos)

Exercício 1: relaxamento e postura:

Esticam-se os braços para cima com as mãos entrelaçadas;

Esticam-se os braços para os lados;

Rotação dos ombros;

Levantar os ombros, suster e deixar cair;

Rotação da nuca, ativando em simultâneo o maxilar.

Exercício 2: respiração:

Inspira-se pelo diafragma e expira-se em *ss* até se sentir que o ar terminou; repete-se o exercício em *ff*, cada um ao seu ritmo;

Inspira-se e expira-se, como se de um comboio se tratasse.

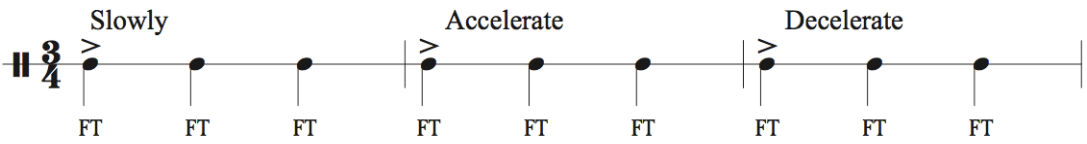


Fig. 1: Exercício de respiração.

Exercício 3: exercícios vocais:

Realizam-se os seguintes exercícios vocais, de forma ascendente e descendente. Ter-se-á atenção às necessidades de extensão para a obra, na medida em que as sopranos terão uma tessitura vocal até ao sib4 e os baixos ao fá2. Os tenores e contraltos respeitam os naipes atrás referidos, respetivamente.



Fig. 2: Exercícios vocais.

Leitura melódica a quatro vozes do Agnus Dei (15 min.)

Faz-se uma primeira leitura do Agnus Dei. Isolam-se as partes necessárias para a compreensão do andamento.

Desenvolvimento da musicalidade sobre o Kyrie (15 min.)

Em SATB*, faz-se uma leitura do Kyrie tendo especial atenção às dinâmicas, acentuações e à textura vocal de cada naipe para funcionar em grande grupo.

Revisão a quatro vozes do Gloria, Sanctus e Benedictus (15 min.)

Faz-se uma revisão geral dos três andamentos, isolando-se as partes necessárias.

*SATB: soprano-alto-tenor-baixo.

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano.

Fontes:

Chilcott, B. (2014). *A Little Jazz Mass for mixed voices,* pp. 5-24.

Heizmann, K. (2003). *Vocal Warm-ups: 200 exercises for choral and solo singers,* pp. 8-30.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação do grupo.

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 7

A aula iniciou-se com um atraso de 30 minutos.

Fez-se o aquecimento vocal tal como planificado. Com o decorrer das aulas dadas tenho sentido que a postura do grupo face ao aquecimento é uma postura de *obrigatoriedade*, ou seja, o grupo parte para o aquecimento com a ideia de que tem de ser. Após partilhar este desassossego com o professor cooperante, entendi que o sentimento é comum; na opinião do professor cooperante, este grupo não precisava de passar pela fase de aquecimento em *aula* uma vez que se trata de um grupo semi-profissional, ou seja, cada elemento deveria reservar um tempo antes do inicio do ensaio para realizar exercícios que estivessem de acordo com a necessidade de cada um.

Valorizando-se a necessidade de aquecer, e atendendo à impossibilidade de cada elemento aquecer de forma individual responsabilizada, pretende-se que o aquecimento seja dinâmico, que proporcione ao grupo aquecer em harmonia em determinados momentos, ao invés de aquecer sempre em uníssono, passando pelos exercícios de aquecimento corporal, alongamento muscular e vocalizes para se proporcionar a extensão vocal necessária aos naipes (Mello & Silva, 2008). Neste sentido, de forma a alongar a extensão vocal, o professor cooperante sugeriu-me levar as sopranos ao índice 5 e os baixos ao índice 1. Além disso, deixou em aberto a possibilidade de realizar exercícios de aquecimento vocal, ou *vocalizes,* que proporcionem ao grupo aquecer a 4 vozes.

No decorrer da aula conseguimos ler todos os andamentos da Missa Jazz e já se trabalharam aspetos musicais no Kyrie. Por forma a dar continuidade ao trabalho da musicalidade na obra em geral, pediu-se ao grupo ensaios de naipes para se aperfeiçoar a leitura dos restantes andamentos.

No que concerne ao gesto, apesar de ainda se verificarem algumas dificuldades, sinto mais segurança para estar na frente do grupo e começo a receber retorno de resposta quanto à indicação do gesto. Na opinião do professor cooperante, verifica-se evolução desde a primeira aula dada: não se vê movimento de pulso, as entradas

estão seguras, o braço já não está tão recuado e a mão esquerda começa a dar indicações. Por forma a continuar a desenvolver as competências de direção, o professor cooperante pediu-me, agora, especial atenção aos dedos, ao gesto nos *pp* que é necessariamente diferente do gesto nos *mf* e à firmeza do gesto nas acentuações que a obra pede.

BIBLIOGRAFIA

Mello, E. L. & Silva, M. A. A., (2008). O corpo do cantor: alongar, relaxar ou aquecer? *Revista CEFAC, 10 (4)*, pp. 548-556.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 8

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 24 jan 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 14** **Número de alunos: 20** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver competências no âmbito da musicalidade vocal da obra musical *A little Jazz Mass.*

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Leitura melódica a quatro vozes: *A Little Jazz Mass* de Bob Chilcott.

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento vocal (15 minutos)

Exercício 1: relaxamento e postura:

Esticam-se os braços para cima com as mãos entrelaçadas;

Esticam-se os braços para os lados;

Rotação dos ombros;

Levantar os ombros, suster e deixar cair;

Rotação da nuca, ativando em simultâneo o maxilar.

Exercício 2: respiração:

Inspira-se pelo diafragma e expira-se em *ss* até se sentir que o ar terminou; repete-se o exercício em *ff*, cada um ao seu ritmo;

Inspira-se e expira-se, como se de um comboio se tratasse.

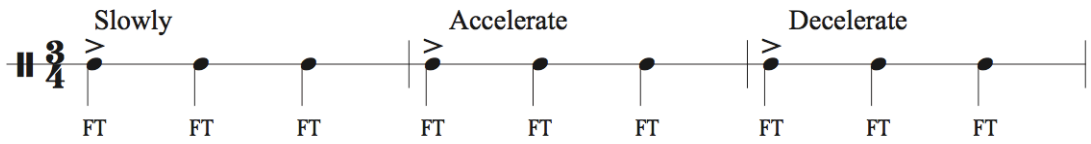


Fig. 1: Exercício de respiração.

Exercício 3: exercícios vocais:

Realizam-se os seguintes exercícios vocais, de forma ascendente e descendente. Ter-se-á atenção às necessidades de extensão para a obra, na medida em que as sopranos terão uma tessitura vocal até ao sib4 e os baixos ao fá2. Os tenores e contraltos respeitam os naipes atrás referidos, respetivamente.



Fig. 2: Exercícios vocais.

Desenvolvimento da musicalidade sobre a obra (45 min.)

Em SATB, faz-se uma leitura da *Mass Jazz* tendo especial atenção às dinâmicas, acentuações e à textura vocal de cada naipe, para funcionar em grande grupo.

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano.

Fontes:

Chilcott, B. (2014). *A Little Jazz Mass for mixed voices.*

Heizmann, K. (2003). *Vocal Warm-ups: 200 exercises for choral and solo singers,* pp. 8-30.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação do grupo.

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 8

A aula iniciou com 30' de atraso.

Neste ensaio foi possível fazer-se uma leitura geral da *Missa Jazz* e verificou-se trabalho de casa realizado pelos naipes; houve ensaios de naipe para que neste ensaio fosse possível trabalhar-se aspetos mais relacionados com a musicalidade da obra.

O *Kyrie* é o andamento que está melhor preparado. No *Kyrie* e no *Gloria* já é possível fazer-se dinâmicas e acentuações; os restantes andamentos ainda estão em fase de aperfeiçoamento na leitura.

Neste ensaio tive a ajuda do professor cooperante que se manteve sempre do meu lado enquanto dirigia o coro; sempre que necessário, o professor dava-me uma indicação para melhorar o meu gesto, para conseguir realizar melhor as dinâmicas, as acentuações, etc. Esta ajuda *lado a lado* revela-se de muito importância para mim, uma vez que para além de me ajudar a corrigir os aspetos menos seguros do meu gesto, dá-me o reforço positivo necessário para continuar a melhorar.

De realçar o trabalho e o espírito de equipa do ensemble vocal perante esta obra que, apesar de ser de um cariz jazzístico, diferente do que o grupo está habituado a trabalhar, têm feito um excelente trabalho de preparação da obra através dos ensaios de naipe.

Os dois primeiros andamentos da *Missa Jazz, Kyrie* e *Gloria*, vão a concerto a 15 de Fevereiro.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 9

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 31 jan 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 15** **Número de alunos: 20** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver competências no âmbito da musicalidade vocal da obra musical *A little Jazz Mass.*

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Leitura melódica a quatro vozes: *A Little Jazz Mass* de Bob Chilcott.

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento vocal (15 minutos)

Exercício 1: relaxamento e postura:

Esticam-se os braços para cima com as mãos entrelaçadas;

Esticam-se os braços para os lados;

Rotação dos ombros;

Levantar os ombros, suster e deixar cair;

Rotação da nuca, ativando em simultâneo o maxilar.

Exercício 2: respiração:

Inspira-se pelo diafragma e expira-se em *ss* até se sentir que o ar terminou; repete-se o exercício em *ff*, cada um ao seu ritmo;

Inspira-se e expira-se, como se de um comboio se tratasse:

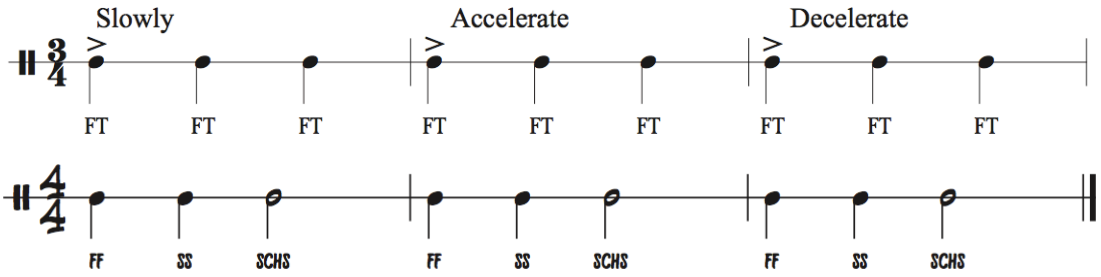


Fig. 1: Exercícios de respiração.

Exercício 3: exercícios vocais:

Realizam-se os seguintes exercícios vocais, de forma ascendente e descendente. Ter-se-á atenção às necessidades de extensão para a obra, na medida em que as sopranos terão uma tessitura vocal até ao sib4 e os baixos ao fá2. Os tenores e contraltos respeitam os naipes atrás referidos, respetivamente.



Fig. 2: Exercícios vocais.

Exercício 4: Cânone Vocal:

Primeiro todos em simultâneo, utilizando *hmm*, *v*, *u*, *a* entre cada repetição. Depois, faz-se um cânone vocal com entrada de naipe a cada compasso (S-A-T-B).



Fig. 3: Cânone vocal.

Desenvolvimento da musicalidade sobre a obra (45 min.)

Faz-se uma leitura da *Mass Jazz* tendo especial atenção às dinâmicas, acentuações e à textura vocal de cada naipe, para funcionar em grande grupo.

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano.

Fontes:

Chilcott, B. (2014). *A Little Jazz Mass for mixed voices.*

Heizmann, K. (2003). *Vocal Warm-ups: 200 exercises for choral and solo singers,* pp. 8-30.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação do grupo.

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 9

O aquecimento vocal foi realizado por um coralista do ensemble vocal por sugestão do professor cooperante; o ensemble está habituado a que o aquecimento seja dinamizado por elementos diferentes e desde Outubro que o aquecimento é realizado por mim. Este aquecimento foi bastante dinâmico e despertou-me a atenção pela forma como foi tocado o piano: subiu cromaticamente, como habitualmente faço, mas na descida desceu entre V-I e continuou só para as vozes graves; fez o mesmo para as vozes agudas. Esta estratégia permite que as vozes não fiquem cansadas e que o aquecimento seja rápido.

Aquando do desenvolvimento musical sobre a obra, o professor cooperante foi-me dando algumas *dicas* para conseguir ter o coro comigo; a determinada altura, senti que consegui criar as dinâmicas pretendidas e que o ensemble estava realmente comigo. Antes disso, aquando do Gloria, o professor pediu ao coro que se colocassem frente a frente (homens com mulheres) e que se observassem uns aos outros enquanto cantavam; esta estratégia fez com que as vozes se soltassem e que funcionassem muito melhor em grupo.

De um modo geral, a aula correu bastante bem e os objetivos foram alcançados. O *Kyrie* ficou definitivamente selecionado para o concerto de dia 15 de Fevereiro; o *Gloria* ficou pendente do trabalho desenvolvido até ao próximo ensaio.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 10

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 04 fev 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 16** **Número de alunos: 20** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Ensaio de preparação para o concerto de 15 de Fevereiro:

Desenvolver competências no âmbito da musicalidade vocal da obra musical *A little Jazz Mass*.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Leitura melódica a quatro vozes: *A Little Jazz Mass* de Bob Chilcott, Kyrie e Gloria.

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento vocal (15 minutos)

Exercício 1: relaxamento e postura:

Esticam-se os braços para cima com as mãos entrelaçadas;

Esticam-se os braços para os lados;

Rotação dos ombros;

Levantar os ombros, suster e deixar cair;

Rotação da nuca, ativando em simultâneo o maxilar.

Exercício 2: respiração:

Inspira-se pelo diafragma e expira-se em *ss* até se sentir que o ar terminou; repete-se o exercício em *ff*, cada um ao seu ritmo;

Inspira-se e expira-se, como se de um comboio se tratasse:

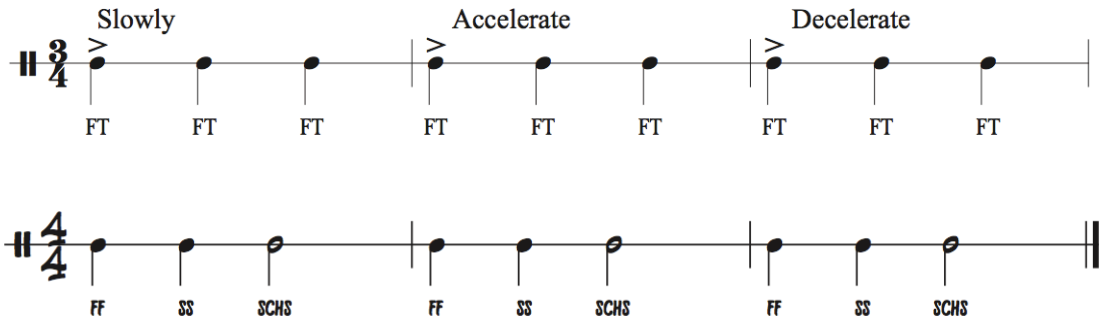


Fig. 1: Exercícios de respiração.

Exercício 3: exercícios vocais:

Realizam-se os seguintes exercícios vocais, de forma ascendente e descendente. Ter-se-á atenção às necessidades de extensão para a obra, na medida em que as sopranos terão uma tessitura vocal até ao sib4 e os baixos ao fá2. Os tenores e contraltos respeitam os naipes atrás referidos, respetivamente.



Fig. 2: Exercícios vocais.

Exercício 4: Cânone Vocal:

Primeiro todos em simultâneo, utilizando *hmm*, *v*, *u*, *a* entre cada repetição. Depois, faz-se um cânone vocal com entrada de naipe a cada compasso (S-A-T-B).



Fig. 3: Cânone vocal.

Desenvolvimento da musicalidade sobre a obra (45 min.)

Faz-se uma leitura dos andamentos Kyrie e Gloria d' *A little Mass Jazz,* tendo especial atenção às dinâmicas, acentuações e à textura vocal de cada naipe, para que funcionem em grande grupo.

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano.

Fontes:

Chilcott, B. (2014). *A Little Jazz Mass for mixed voices.*

Heizmann, K. (2003). *Vocal Warm-ups: 200 exercises for choral and solo singers,* pp. 8-30.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação do grupo.

Assinatura do Professor Cooperante

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 10

O aquecimento vocal foi realizado pelo professor cooperante e a primeira parte da aula foi dinamizada por ele; dinamizei os últimos 30' do ensaio.

Para efeitos de concerto, fizemos uma passagem geral no *Kyrie*. Decidi dirigir sem recurso à partitura e incentivei os coralistas a cantar de memória; a reação inicial foi hesitante, mas logo descobriram que já tinham memorizado o andamento. Cantar sem recurso à partitura permitiu terem toda a atenção no meu gesto e o resultado foi inesperado: o coro estava, de facto, comigo e reagiram a todas as minhas indicações. Na opinião do professor cooperante, o facto de o coro ter cantado sem partitura fez com que se soltassem, as vozes soaram em perfeita sintonia e tornou-se o *Kyrie* no jazz pretendido. Como os naipes tinham feito ensaios para trabalhar a fundo toda a *Mass Jazz,* fizemos uma passagem geral nos restantes andamentos, que permitiu aos coralistas perceber onde podem melhorar a leitura.

De um modo geral, a minha parte da aula correu bem e sinto-me, agora, mais confiante para ir a concerto com este andamento.

OBSERVAÇÃO DA AULA DADA PELO PROFESSOR COOPERANTE

REGISTO DE OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO
21h10: Aquecimento vocal. O professor cooperante iniciou a aula com o aquecimento vocal. Começou pelos exercícios de relaxamento e postura, fazendo alongamentos, massagem e rotação nos ombros. Passou, depois, para os exercícios de respiração, os quais passaram por inspirar ao longo de 3 segundos, suster e deixar sair; o mesmo, em 5 segundos e em 6 segundos. O objetivo essencial desde exercício era o de se conseguir falar no momento da expiração. Depois, o professor cooperante realizou os seguintes exercícios vocais:

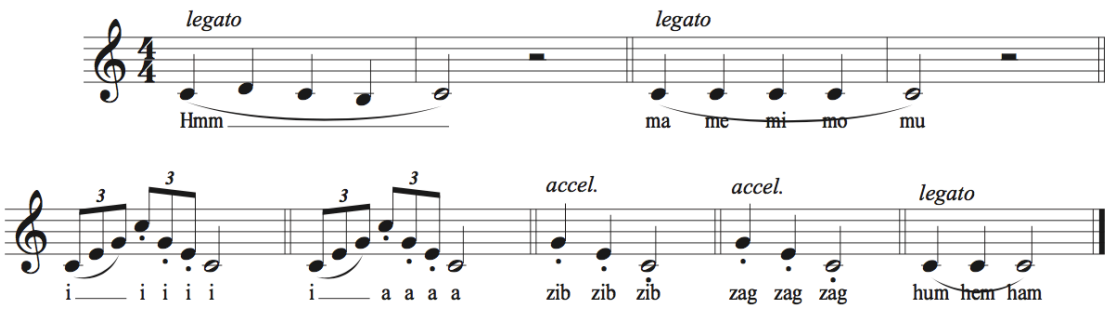


Fig. 1: Exercícios vocais.

No aquecimento vocal, as vozes agudas foram até ao ré5 com projeção vocal, o que evidencia a qualidade das vozes do ensemble.

21h30: Preparação de repertório para concerto.

Depois do aquecimento vocal, o professor fez passagens gerais pelas peças que vão a concerto, salientando aspetos de dinâmicas, acentuações, projeção de voz e carater de solista: *Amazing Grace; Amen; Somebody to Love; Witness*. As peças são acompanhadas ao piano pelo professor cooperante, que dirige e toca em simultâneo; apenas a última é cantada à *cappela*.

Na *Witness* o professor cooperante fez a mudança de compasso de forma mais lenta e, por ser uma peça que o ensemble canta há algum tempo, seria de esperar que o grupo não respondesse; mas respondeu de forma perfeita e o resultado foi bastante positivo. É, portanto, de salientar o nível de adaptação dos coralistas do ensemble, que respondem de imediato e corretamente ao gesto e às alterações feitas nas peças.

Aquando da interpretação de solista no tema *Amazing Grace*, o professor teve necessidade de criar uma *paisagem* para que a coralista conseguisse soltar ao máximo a sua voz, levando a sua performance a um nível bastante positivo. A mesma necessidade ocorreu no tema *Somebody to Love*, onde o professor abordou o *Wembley Stadium* e a performance maravilhosa de Fredy Mercury para que o ensemble entrasse, realmente, no espírito que a peça pede. Neste sentido, Silva (2019) diz-nos que as informações *extramusicais* são essenciais para a compreensão da poesia

cantada e da contextualização histórico-social do género musical, ao mesmo tempo que permitem aos coralistas estabelecer uma relação mais *familiar* em relação à performance ideal. Além disso, as informações *extramusicais* inspiram os coralistas na interação com o repertório, promovendo vivências e performances musicais mais prazerosas.

BIBLIOGRAFIA

Silva, W. P. (2019). *O regente de coro acadêmico e a educação musical no canto coral*. Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Música.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 11

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 11 fev 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 17** **Número de alunos: 20** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Ensaio de preparação para o concerto de 15 de Fevereiro:

Desenvolver competências no âmbito da musicalidade vocal da obra musical *A little Jazz Mass.*

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Leitura melódica a quatro vozes: *A Little Jazz Mass* de Bob Chilcott, Kyrie.

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento vocal (15 minutos)

Exercício 1: relaxamento e postura:

Esticam-se os braços para cima com as mãos entrelaçadas;

Esticam-se os braços para os lados;

Rotação dos ombros;

Levantar os ombros, suster e deixar cair;

Rotação da nuca, ativando em simultâneo o maxilar.

Exercício 2: respiração:

Inspira-se pelo diafragma e expira-se em *ss* até se sentir que o ar terminou; repete-se o exercício em *ff*, cada um ao seu ritmo;

Inspira-se e expira-se, como se de um comboio se tratasse:

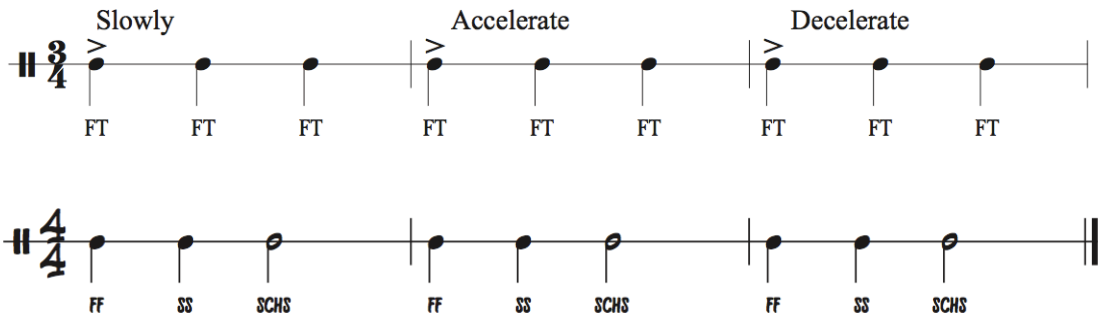


Fig. 1: Exercícios de respiração.

Exercício 3: exercícios vocais:

Realizam-se os seguintes exercícios vocais, de forma ascendente e descendente. Ter-se-á atenção às necessidades de extensão para a obra, na medida em que as sopranos terão uma tessitura vocal até ao sib4 e os baixos ao fá2. Os tenores e contraltos respeitam os naipes atrás referidos, respetivamente.

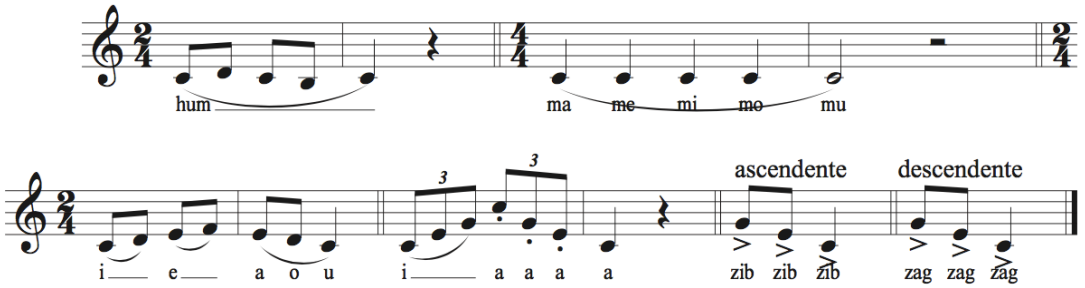


Fig. 2: Exercícios vocais.

Exercício 4: Cânone Vocal:

Primeiro todos em simultâneo, utilizando *hmm*, *v*, *u*, *a* entre cada repetição. Depois, faz-se um cânone vocal com entrada de naipe a cada compasso (S-A-T-B).



Fig. 3: Cânone vocal.

Desenvolvimento da musicalidade sobre a obra (45 min.)

Faz-se uma leitura musical do andamento Kyrie d' *A little Mass Jazz,* tendo especial atenção às dinâmicas, acentuações e à textura vocal de cada naipe, para que funcionem em grande grupo.

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano.

Fontes:

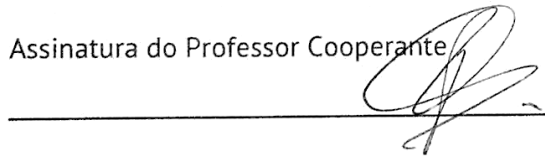
Chilcott, B. (2014). *A Little Jazz Mass for mixed voices.*

Heizmann, K. (2003). *Vocal Warm-ups: 200 exercises for choral and solo singers,* pp. 8-30.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação do grupo.

Assinatura do Professor Cooperante



REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 11

A minha parte da aula correu conforme planificada. O cânone vocal de aquecimento foi realizado e resultou bastante bem; com um só exercício consegui trabalhar entradas, respiração e dinâmicas através do gesto e o ensemble reagiu bastante bem.

A direção do *Kyrie* também correu bastante bem e o resultado auditivo foi positivo. Dirigi sem recurso à partitura e o coro cantou por memorização; a não-utilização da partitura faz com que os participantes se soltem mais e o resultado final torna-se bastante mais apelativo.

A restante parte da aula foi lecionada pelo professor cooperante.

OBSERVAÇÃO DA AULA DADA PELO PROFESSOR COOPERANTE

REGISTO DE OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO

Por forma a ensaiar os temas a concerto no dia 15 de fevereiro, ensaiaram-se a *Witness, Amazing Grace, Amen, Paise his holy name* e *Somebody to love.*

Aquando do tema *Amazing Grace* o professor cooperante informou o grupo que queria *tirar o chão* no piano com o intuito de dar mais foco ao coro; para que isto aconteça, o coro precisa de cantar tudo mais legatto, com as frases mais longas e com as dinâmicas pré-estabelecidas. O ensemble reagiu de imediato e na interpretação seguinte verificaram-se realizados todos os pedidos do professor.

No tema *Amen*, o coro estava sem energia. Para melhorar a performance do ensemble, o professor cooperante relembrou o momento em que o ganharam o 1º Prémio na Irlanda com este tema, proferindo as palavras do júri "o Gospel é música para o povo". Na segunda interpretação o coro cantou com muito mais energia.

Os restantes temas correram bastante bem e o resultado final foi satisfatório.

Nos últimos 30', o ensemble esteve reunido a ouvir os temas que irão preparar a partir do próximo ensaio. Estes temas foram selecionados para efeitos de concurso; temas bastante complexos que exigirão bastante trabalho quer por parte dos coralistas, como por parte do maestro.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 12

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 21 fev 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 18** **Número de alunos: 20** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver competências de leitura no âmbito do tema *Heilig ist der Herr* de Schubert.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Leitura melódica a quatro vozes: *Heilig ist der Herr,* Schubert

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento vocal (15 minutos)

Exercício 1: relaxamento e postura:

Esticam-se os braços para cima com as mãos entrelaçadas;

Esticam-se os braços para os lados;

Rotação dos ombros;

Levantar os ombros, suster e deixar cair;

Rotação da nuca, ativando em simultâneo o maxilar.

Exercício 2: respiração:

Inspira-se pelo diafragma e expira-se em *ss* até se sentir que o ar terminou; repete-se o exercício em *ff*, cada um ao seu ritmo;

Inspira-se e expira-se, como se de um comboio se tratasse:

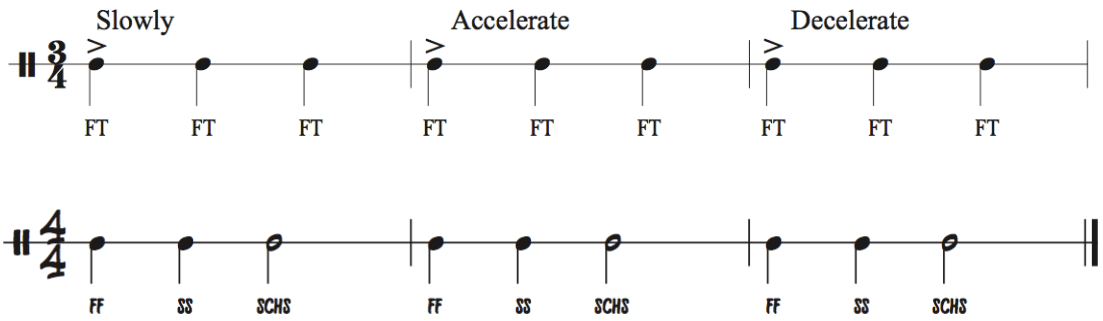


Fig. 1: Exercícios de respiração.

Exercício 3: exercícios vocais:

Realizam-se os seguintes exercícios vocais, de forma ascendente e descendente. Ter-se-á atenção às necessidades de extensão para a obra, na medida em que as sopranos terão uma tessitura vocal até ao sib4 e os baixos ao fá2. Os tenores e contraltos respeitam os naipes atrás referidos, respetivamente.

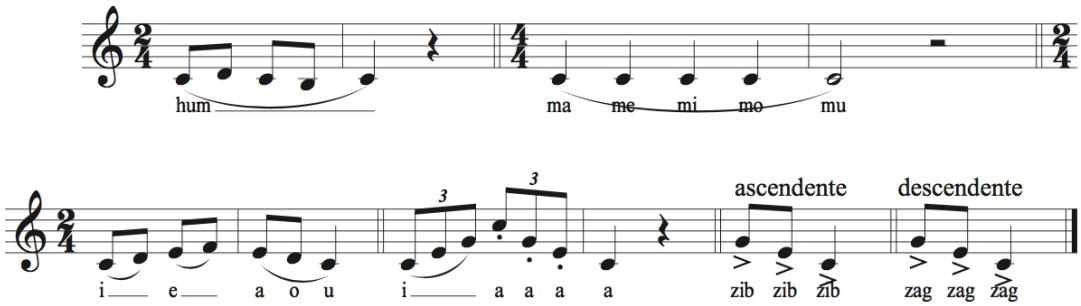


Fig. 2: Exercícios vocais.

Exercício 4: Cânone Vocal:

Primeiro todos em simultâneo, utilizando *hmm*, *v*, *u*, *a* entre cada repetição. Depois, faz-se um cânone vocal com entrada de naipe a cada compasso (S-A-T-B).



Fig. 3: Cânone vocal.

Leitura a quatro vozes de *Heilig ist der Herr*, Schubert (30 minutos)

Faz-se uma primeira leitura geral do tema com o acompanhamento do piano.

Depois, *à cappella,* dirige-se o ensemble tendo especial atenção às dinâmicas assinaladas na obra. Isolam-se as partes necessárias.



Fig.1: *Heilig ist der Herr,* Schubert.

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano.

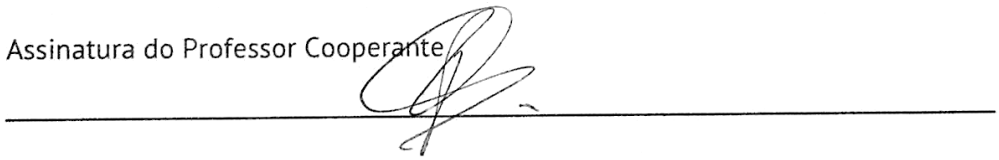
Fontes:

Heizmann, K. (2003). *Vocal Warm-ups: 200 exercises for choral and solo singers,* pp. 8-30.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação do grupo.

Assinatura do Professor Cooperante



REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 12

O aquecimento vocal foi realizado por uma ex-coralista do ensemble que, por ter seguido estudos superiores em canto, proporcionou um aquecimento vocal diferente ao grupo, direcionado mais para a adequada respiração e colocação.

Em relação ao tema *Heilig ist der Herr* de Schubert, o professor cooperante aconselhou-me previamente a realizar a leitura coral pelas seguintes etapas:

1. Leitura em conjunto, com o nome de notas;
2. Verificar problemas e trabalhar individualmente com os naipes;
3. Juntar estrategicamente 2 naipes + 2 naipes;
4. Juntar todo o coro.

Neste sentido, iniciei a leitura do tema em grande grupo e com o nome das notas; não foi necessário isolar nenhum naipe pois a leitura foi perfeita. Assim, dirigi-me para a musicalidade da peça: as dinâmicas, as respirações. O grupo reagiu ao gesto, apesar de ter alguns aspetos a melhorar: anular o pulso, aprimorar o *rebound* e perceber em que momentos preciso de usar o gesto ativo e o gesto passivo. Além disto, dirigir um coro *à cappella* é completamente diferente de o dirigir com o acompanhamento do piano; dirigir *à cappela* faz com que todo o nosso gesto proporcione uma resposta, que pode ser boa ou menos boa dependendo da qualidade do gesto. O desafio, neste momento, é o de conseguir extrair do ensemble as respostas que pretendo; ou seja, preciso de aprimorar o gesto de maestro e definir a musicalidade que pretendo dar àquela peça, tendo em conta o compositor, o ano, o estilo, etc.

OBSERVAÇÃO DA AULA DADA PELO PROFESSOR COOPERANTE

REGISTO DE OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO

O professor cooperante pegou n' *A Little Jazz Mass* e dirigiu o coro *à cappela*, sem o acompanhamento previsto do piano, com o intuito de corrigir alguns erros de harmonia vocal. O resultado final foi muito positivo e serviu para que os naipes

percebessem em que partes precisavam de aprimorar o seu trabalho. Além disso, fez uma leitura geral do tema *Words*, que será utilizado em concurso. Esta primeira leitura funcionou muito bem uma vez que os coralistas leram a peça à primeira vista.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 13

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 28 fev 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 19** **Número de alunos: 20** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver competências da musicalidade no âmbito do tema *Heilig ist der Herr* de Schubert.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Leitura melódica a quatro vozes: *Heilig ist der Herr,* Schubert

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento vocal (15 minutos)

Exercício 1: relaxamento e postura:

Esticam-se os braços para cima com as mãos entrelaçadas;

Esticam-se os braços para os lados;

Rotação dos ombros;

Levantar os ombros, suster e deixar cair;

Rotação da nuca, ativando em simultâneo o maxilar.

Exercício 2: respiração:

Inspira-se pelo diafragma e expira-se em *ss* até se sentir que o ar terminou; repete-se o exercício em *ff*, cada um ao seu ritmo;

Inspira-se e expira-se, como se de um comboio se tratasse:

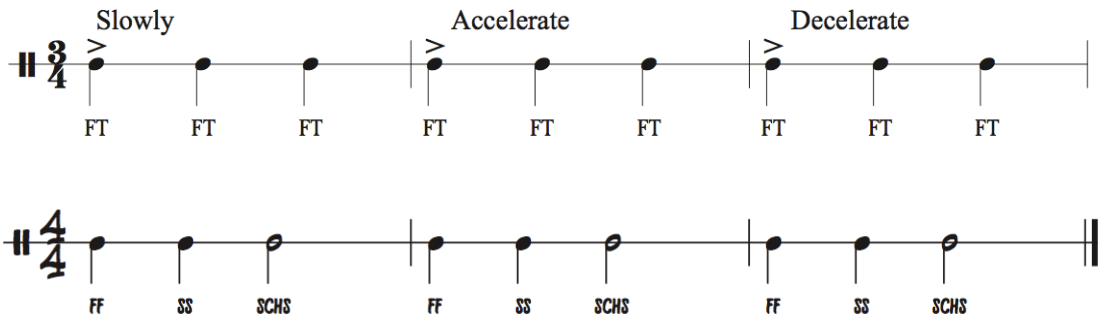


Fig. 1: Exercícios de respiração.

Exercício 3: exercícios vocais:

Realizam-se os seguintes exercícios vocais, de forma ascendente e descendente. Ter-se-á atenção às necessidades de extensão para a obra, na medida em que as sopranos terão uma tessitura vocal até ao sib4 e os baixos ao fá2. Os tenores e contraltos respeitam os naipes atrás referidos, respetivamente.

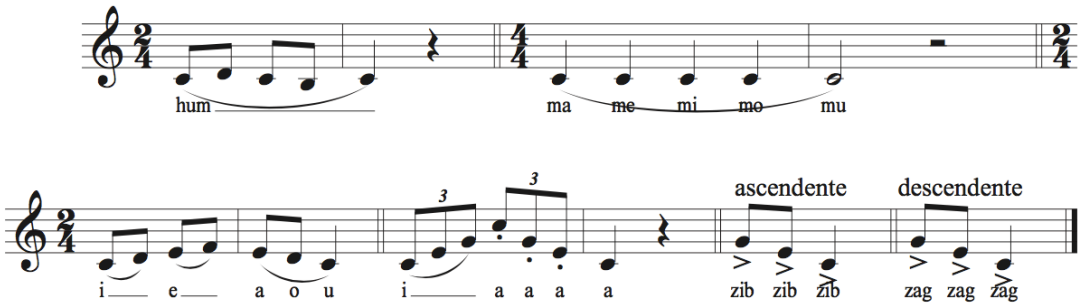


Fig. 2: Exercícios vocais.

Exercício 4: Cânone Vocal:

Primeiro todos em simultâneo, utilizando *hmm*, *v*, *u*, *a* entre cada repetição. Depois, faz-se um cânone vocal com entrada de naipe a cada compasso (S-A-T-B).



Fig. 3: Cânone vocal.

Leitura a quatro vozes de *Heilig ist der Herr*, Schubert (30 minutos)

Faz-se uma leitura do texto por forma a esclarecer alguma dúvida de dicção.

Depois, *à cappella,* dirige-se o ensemble tendo especial atenção às dinâmicas assinaladas na obra.

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano.

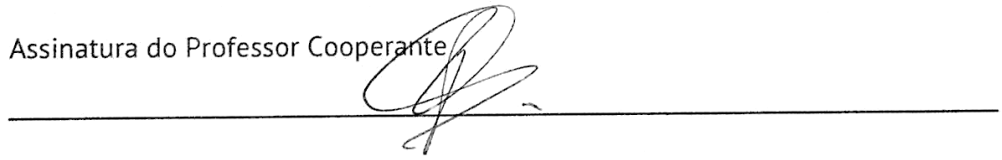
Fontes:

Heizmann, K. (2003). *Vocal Warm-ups: 200 exercises for choral and solo singers,* pp. 8-30.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação do grupo.

Assinatura do Professor Cooperante



REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 13

O aquecimento vocal foi realizado conforme planificado; desta vez, pedi ao ensemble que tivesse atenção à colocação da voz no palato.

A direção do tema *Heilig ist der Herr,* Schubert correu bem; através do meu gesto consegui a resposta vocal que procurava. Na opinião do professor cooperante, a obra está *concluída,* consegui as respostas que procurava, consegui criar ambientes musicais diferentes dentro da mesma peça e fui capaz de estabelecer a minha própria interpretação.

Na preparação para a peça tive em especial atenção ao gesto passivo e ativo mencionado na última aula pelo professor cooperante, às dinâmicas *f* e *p* e aos ritardandos nos finais de frase.

A última hora de aula foi dada pelo professor cooperante.

OBSERVAÇÃO DA AULA DADA PELO PROFESSOR COOPERANTE

REGISTO DE OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO

O professor cooperante fez uma passagem n' *A little Jazz Mass*, desta vez com acompanhamento ao piano. Esta passagem teve como intuito trabalhar as acentuações essenciais para a dinâmica musical da obra e corrigir algumas partes vocais que ainda não estavam completamente corrigidas.

Neste sentido, destaco a estratégia utilizada para corrigir as acentuações: dizem o ritmo do *Gloria* em *ta ta*, depois o mesmo ritmo com a letra e por fim a cantar; estas estratégias permitiram ao grupo perceber onde estava a acentuação essencial para a dinâmica do andamento. No tema *Benedictus*, destaco a imagem que o professor cooperante criou para as sopranos, tendo referido que o naipe deveria cantar como se fossem sopros jazz; esta referência mudou completamente o timbre das coralistas.

Da aula observada retiro, ainda, a informação pertinente de que o maestro deve sempre indicar o corte dos *s* aos coralistas*,* caso contrário o grupo não os corta em simultâneo.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 14

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 13 mar 2020** **Duração da aula: 90'**	**Aula nº: 21** **Número de alunos: 20** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver competências da musicalidade no âmbito dos temas *Heilig ist der Herr* de Schubert, *Cantique* de Jean Racine, *Words* de The Real Group e *Ave Generosa* de Ola Gjeilo.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Heilig ist der Herr, Schubert;

Cantique, Jean Racine;

Words, The Real Group;

Ave Generosa, Ola Gjeilo.

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento vocal (15 minutos)

Exercício 1: relaxamento e postura:

Esticam-se os braços para cima com as mãos entrelaçadas;

Esticam-se os braços para os lados;

Rotação dos ombros;

Levantar os ombros, suster e deixar cair;

Rotação da nuca, ativando em simultâneo o maxilar.

Exercício 2: respiração:

Inspira-se pelo diafragma e expira-se em *ss* até se sentir que o ar terminou; repete-se o exercício em *ff*, cada um ao seu ritmo;

Inspira-se e expira-se, como se de um comboio se tratasse:

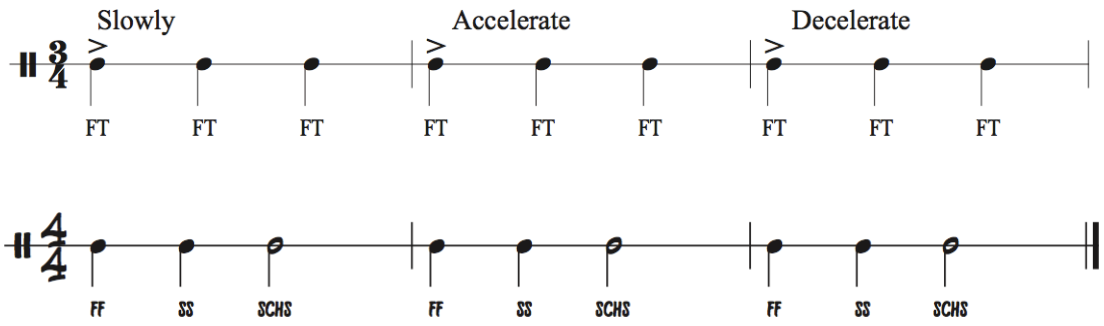


Fig. 1: Exercícios de respiração.

Exercício 3: exercícios vocais:

Realizam-se os seguintes exercícios vocais, de forma ascendente e descendente.

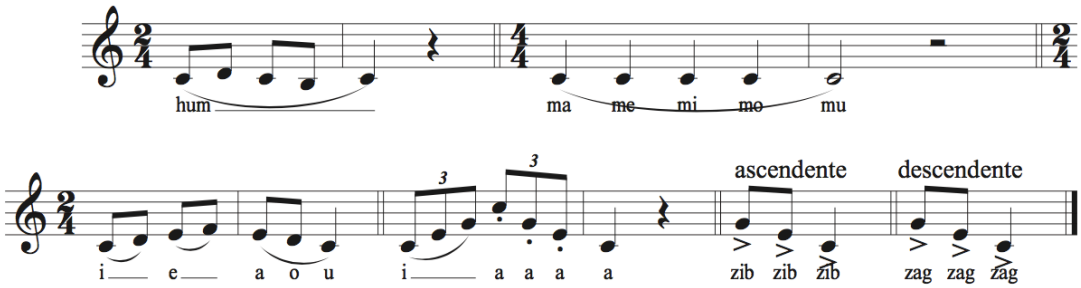


Fig. 2: Exercícios vocais.

***Heilig ist der Herr,* Schubert (20 minutos)**

Em conjunto com o coro juvenil do Conservatório, faz-se uma passagem geral ao tema. Em duas filas, colocam-se as crianças na fila da frente e o Ensemble na fila de trás, por correspondência de vozes.

Realizam-se intervenções sempre que necessário.

A restante parte da aula será dada pelo professor cooperante: *Cantique,* Jean Racine; *Words,* The Real Group; *Ave Generosa,* Ola Gjeilo.

RECURSOS E FONTES

Recursos: Piano.

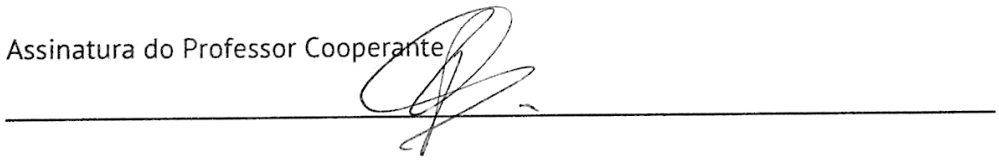
Fontes:

Heizmann, K. (2003). *Vocal Warm-ups: 200 exercises for choral and solo singers,* pp. 8-30.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada através da observação direta, com base na participação, empenho e reação do grupo.

Assinatura do Professor Cooperante



REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 14

A aula planificada não foi lecionada devido às medidas de contenção estabelecidas pelo surto de saúde pública Covid-19.

Reflexões de Concertos

REFLEXÃO DO CONCERTO Nº1

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Data: 22 nov 2019	**Concerto de homenagem a Santa Cecília**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

REFLAXÃO SOBRE A ATIVIDADE

Com início marcado para as 21h30, o ensemble combinou um ensaio de colocação pelas 20h45. Aqueceram vocalmente com exercícios semelhantes aos desenvolvidos nas aulas. Depois, verificaram qual a melhor posição em palco para o som, naquela sala de concerto, chegando à conclusão de que o melhor seria ter as vozes femininas em cada ponta e as vozes masculinas no centro, com o piano aberto numa das pontas, em formato de meia lua. Depois do ensaio de colocação, o grupo vestiu-se com a roupa normalmente utilizada: os homens com fato, as mulheres com saia preta comprida e blusa branca. Visualmente, esta combinação de vestuário resulta muito bem. Ao longo da atuação do grupo, verificou-se bastante energia e motivação para estarem em palco. Cantaram apenas um tema, *Praise his holy name*, que motivou e cativou o público em geral; a atuação terminou com o público a participar na canção, batendo palmas.

No geral, foi um concerto bastante interessante onde se contou com atuações de professores, alunos e pais dos alunos: Ensemble de Cordas do CMM, temas interpretados pelos professores de piano, oboé e trompa, temas compostos e interpretados por alunos premiados pelo concurso Manuel Ivo Cruz 2019 Composição, Coro de Pais do CMM e o Ensemble Vocal Notas Soltas. O concerto teve uma adesão *normal* de público, contando essencialmente com familiares e amigos dos participantes; o Grande Auditório do Fórum da Maia ficou parcialmente

cheio. Assim, entendo que todos os participantes tiveram as condições dignas para a participação de um concerto, contando com camarins e preparação técnica de palco e luz.

REFLEXÃO DO CONCERTO Nº2

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Data: 15 dez 2019	**Concerto de Natal do Conservatório**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

REFLAXÃO SOBRE A ATIVIDADE

A fim de se aquecerem as vozes, marcou-se encontro às 9h45 na Igreja de Gueifães, local do Concerto de Natal do Conservatório. O aquecimento, dirigido pelo professor cooperante, fez-se sem recurso ao piano. Insistiu-se bastante em exercícios de respiração; os exercícios vocais não excederam a 8ª uma vez que as peças a concerto não tinham essa exigência. Demos uma passagem geral nas duas peças, *O Little Town of Bethlehem* e *African Noel*. Para o efeito, e tratando-se de peças à *cappella,* as notas iniciais foram dadas por uma das coralistas com ouvido absoluto.

Por estarem poucos elementos presentes, o grupo adotou uma linha diferente da ordem pela qual ensaiamos nas aulas de música de conjunto: sopranos, tenores, baixos, altos. Inicialmente, esta diferença assustou-me, pois não sabia se estaria preparada para mudar as indicações de entrada; no entanto, decidi aceitar a alteração do grupo e desafiei-me a conseguir superar essa dificuldade. Depois, o professor cooperante convidou-me a conhecer o espaço; percebi que iria estar muito afastada do grupo uma vez que contava com a orquestra montada entre o meu local e o local do grupo; este foi outro fator que também me assustou, mas que facilmente foi superado. Antes de entrarmos em palco, o professor cooperante deu-me alguns conselhos de como entrar, como agradecer e como sair; assim, o professor transmitiu-me a ideia de que não devo

sair na frente do grupo, mas sim no fim do grupo e que a saída deve ser indicada através do gesto.

Apesar de todos os sobressaltos na hora ultrapassados, penso que a direção do Ensemble em concerto correu bem. Dirigi sem recurso a partitura, tal como me tinha sido desafiado na última aula de música de conjunto, e percebi que, efetivamente, largar-me da partitura fez com que me focasse apenas no gesto, nas entradas e nas dinâmicas. O grupo reagiu ao meu gesto e o público parece ter gostado. Na opinião do professor cooperante, a direção correu muito bem; entrei e dirigi com confiança, sabendo bem aquilo que pretendia. Um dos pontos menos positivos, também de acordo com a opinião do grupo, é o facto de o público não aderir às palmas que pertencem à peça.

No programa do concerto, o professor cooperante tinha colocado primeiro o tema *African Noel* e para terminar o tema *O Little Town of Bethlehem*; no entanto, decidiu trocar a ordem para que a performance do Ensemble Vocal Notas Soltas terminasse com ânimo. Quando questionado se entrava de novo para agradecer comigo, o professor cooperante referiu que a peça foi preparada e dirigida por mim e que, portanto, agradecia eu o trabalho desenvolvido. Estes gestos, que muito têm de reforço positivo, transmitem uma certa confiança e a motivação necessária para continuar a aperfeiçoar o meu trabalho.

ANEXOS



Fig. 1: Direção do tema *African Noel*.

REFLEXÃO DO CONCERTO Nº3

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Data: 15 fev 2020	**Auditório Municipal Venepor, Gala Solidária.**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

REFLAXÃO SOBRE A ATIVIDADE

Marcou-se encontro às 20h no Auditório Municipal Venepor com o intuito de se fazer os testes de som; as vozes do ensemble teriam de ser amplificadas através de *overheads*, o teclado digital teria de ser amplificado e teriam de se testar as vozes do grupo com a voz de solista. Esta foi uma tarefa complicada: testamos o som com o grupo em grande linha e com o grupo em duas linhas, colocamos os captadores de formas diferentes e ouvimos o grupo de diferentes locais da sala a fim de perceber qual seria a melhor posição; o ensemble atuou, então, em duas filas tal como acontece na sala de ensaio, uma vez que o resultado vocal era o mais bonito. O ensemble começou a cantar sem realizar aquecimento vocal.

Já em contexto de concerto, o Professor cooperante apresentou o ensemble, agradeceu o convite e informou que o coro iria ser dirigido também por mim; além disso, apresentou os cantores solistas e o pianista acompanhador. A ordem do concerto foi a seguinte: *Witness, Amazing Grace, Amen, Kyrie, Praise his holy name e Somebody to Love*. A peça que dirigi encontrava-se a meio da apresentação; o professor cooperante saiu de palco e, antes de entrar, dirigiu-me algumas palavras de *apoio*.

Quando entrei em palco consegui sentir uma energia muito positiva do ensemble que tinha diante mim; a direção correu muito bem, o ensemble reagiu ao meu gesto e o público saudou com uma grande salva de palmas. Sentir o apoio do ensemble e perceber que eles querem que tudo corra bem, tanto quanto eu, é muito

positivo para o meu desenvolvimento. No final, o Professor cooperante parabenizou a minha prestação e felicitou o trabalho desenvolvido.

ANEXOS



Fig. 1: Direção do tema *Kyrie,* de *A Little Jazz Mass*.

NOTA: Fotografias publicadas com autorização dos intervenientes.

Ensino à distância

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 1

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 20 mar 2020** **Ensino à distância**	**Aula nº: 26** **Número de alunos: 23** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver competências no âmbito da leitura/compreensão da obra musical *A Gaelic Blessing*.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Leitura melódica a quatro vozes: *A Gaelic Blessing* de John Rutter.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Com o objetivo de se montar um coro virtual:

1. Envia-se o acompanhamento ao piano tocado pelo professor cooperante;
2. A base é enviada aos elementos do grupo;
3. Cada coralista deverá cantar sobre a base enviada e enviar um ficheiro em vídeo.

Depois de todos os ficheiros recebidos, misturam-se as faixas áudio e organiza-se o vídeo de coro virtual.

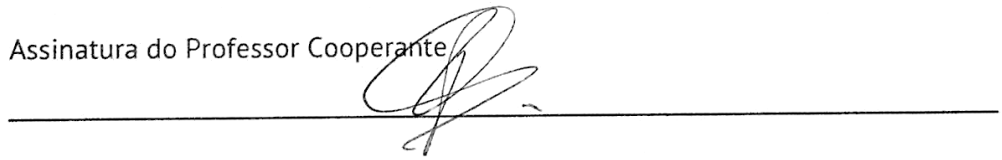
RECURSOS E FONTES

Recursos: Audacity; Wondershare Filmora9.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada com base na adesão ao envio dos vídeos e no sucesso do vídeo criado.

Assinatura do Professor Cooperante



REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 1

O grupo aderiu bastante bem ao envio dos vídeos para a montagem final. De facto, estavam todos com muita vontade de fazer música, ainda que à distância.

A escolha do tema tem a ver com a própria letra, que deseja paz profunda para todos; em pleno estado de pandemia, é isso que todos precisam. O trabalho de montagem do vídeo fez-se rapidamente e não se adicionaram quaisquer efeitos às vozes. Ao ouvir o resultado final, entende-se que a coerência do grupo é bastante forte, uma vez que, sem que se tivesse feito referência, sentiram-se todas as dinâmicas essenciais da peça. O vídeo foi publicado na conta de Facebook, Instagram e Youtube do Ensemble Vocal Notas Soltas, e rapidamente obteve reações, comentários e partilhas. O resultado final foi bastante satisfatório, e a mensagem que pretendíamos passar, foi de facto transmitida.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 2

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 24 abr 2020** **Ensino à distância**	**Aula nº: 27** **Número de alunos: 14** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver competências no âmbito da leitura/compreensão da obra musical *An Irish blessing*.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Leitura melódica a quatro vozes: *An Irish blessing* de James E. Moore.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Com o objetivo de se montar um coro virtual:

1. Envia-se o acompanhamento ao piano tocado pelo professor cooperante;
2. Pede-se a cada chefe de naipe que grave a sua voz cantada;
3. À base de piano, são adicionadas as quatro vozes dos chefes de naipe;
4. A base *completa* é enviada aos restantes elementos do grupo;
5. Cada coralista deverá cantar sobre a base enviada e enviar um ficheiro em vídeo.

Depois de todos os ficheiros recebidos, misturam-se as faixas áudio e organiza-se o vídeo de coro virtual.

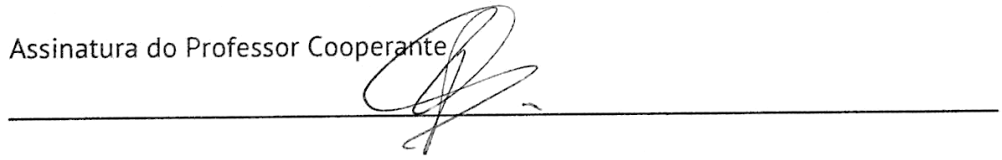
RECURSOS E FONTES

Recursos: Audacity; Wondershare Filmora9.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada com base na adesão ao envio dos vídeos e no sucesso do vídeo criado.

Assinatura do Professor Cooperante



REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 2

Apesar da vontade geral de fazer música, ainda que à distância, o envio dos vídeos para este tema demorou um pouco mais; para isto, justifica-se a grande carga de trabalho universitário que todos os elementos estão a ter neste momento. Ainda assim, o trabalho de montagem do vídeo fez-se rapidamente e não se adicionaram quaisquer efeitos às vozes. Tal como no vídeo anterior, o resultado final deste demonstra a coerência expressiva do grupo: sem que se tivessem dado referências quando às dinâmicas, ao ataque, etc., o grupo executou-as de forma bastante igual.

Tal como a escolha anterior, a escolha deste tema tem a ver com a própria letra, que pede *que nos deixemos levar nas mãos de deus até que nos possamos encontrar novamente*; esta era a mensagem que o grupo pretendia transmitir. Além disso, o vídeo foi partilhado nas redes sociais do Ensemble Vocal no dia em que celebrou 10 anos de existência, 19/maio, e foi uma forma de desejar *tudo de bom àqueles que nos acompanham desde o início, aos que nos conheceram há um ano neste mesmo dia e aos que por cá apareceram entretanto,* tal como se pode ler na publicação original.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 3

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 18 mai 2020** **Ensino à distância**	**Aula nº: 28** **Número de alunos: 14** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver competências no âmbito da leitura/compreensão da obra musical *Words*.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Leitura melódica a quatro vozes: *Words* de The Real Group.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Com o objetivo de se montar um coro virtual:

1. O professor cooperante faz uma gravação vídeo a dirigir o tema;
2. Ao vídeo do professor cooperante, adiciona-se o ficheiro áudio do tema Words, retirado do youtube;
3. O vídeo *completo* é enviado aos elementos do grupo;
5. Cada coralista deverá cantar sobre a base enviada e enviar um ficheiro em vídeo.

Depois de todos os ficheiros recebidos, misturam-se as faixas áudio e organiza-se o vídeo de coro virtual.

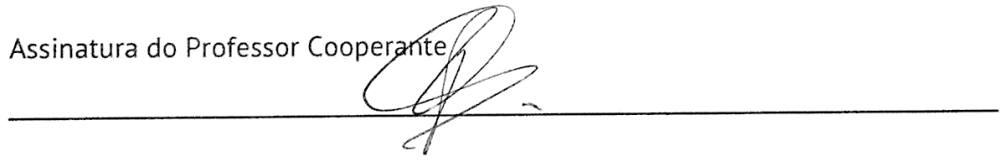
RECURSOS E FONTES

Recursos: Audacity; Wondershare Filmora9.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada com base na adesão ao envio dos vídeos e no sucesso do vídeo criado.

Assinatura do Professor Cooperante



REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 3

A criação deste vídeo foi bastante mais demorada que os anteriores. De facto, o nível de exigência da obra levou a que outros procedimentos, além dos que previamente estipulados, fossem tomados, dos quais:

Ensaios de Naipe, onde cada chefe de naipe desenvolveu o ensaio à distância com os coralistas do seu naipe;

Criação de ficheiros Midis para ensaio de voz destacada sobre as restantes;

Estes dois passos revelaram-se essenciais para o resultado final, que fora bastante coerente e dinâmico. O nível de exigência da peça fez com que todos os coralistas se empenhassem ao nível máximo, ao mesmo tempo que se revelou o espírito de entreajuda e amizade que existe no Ensemble.

Desta vez, não houve mensagem essencial a passar; o objetivo deste desafio era o de montar uma peça nova à distância, cujo resultado será partilhado no Concerto Online de Classes de Conjunto organizado pelo Conservatório.

PLANO DE AULA|PLANIFICAÇÃO Nº 4

Fundação Conservatório de Música da Maia

DISCIPLINA:	**MÚSICA DE CONJUNTO**
Ano/Grau: livre **Data: 01 jun 2020** **Ensino à distância**	**Aula nº: 29** **Número de alunos: 14** **Regime de frequência: livre**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

OBJETIVOS GERAIS| COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver competências no âmbito da leitura/compreensão da obra musical *Fé*.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Leitura melódica a quatro vozes: *Fé* de F. Lapa.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Com o objetivo de se montar um coro virtual:

1. O professor cooperante grava o acompanhamento ao piano;
2. A base é enviada aos elementos do grupo;
3. Cada coralista deverá cantar sobre a base enviada e enviar um ficheiro em vídeo.

Depois de todos os ficheiros recebidos, misturam-se as faixas áudio e organiza-se o vídeo de coro virtual.

RECURSOS E FONTES

Recursos:

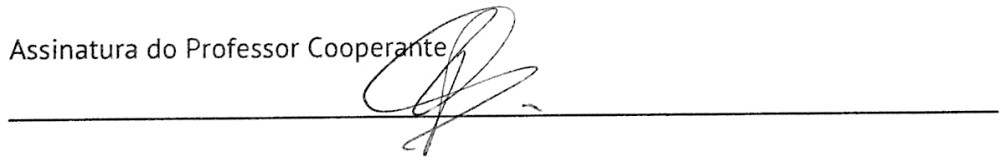
Audacity;

Wondershare Filmora9.

AVALIAÇÃO DA AULA

A aula será avaliada com base na adesão ao envio dos vídeos e no sucesso do vídeo criado.

Assinatura do Professor Cooperante



REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 4

Este foi um vídeo montado rapidamente. De facto, o tema já era conhecido entre os coralistas, o que facilitou o envio rápido dos ficheiros individuais. O resultado final demonstra, uma vez mais, o espírito e a coerência expressiva do grupo, que torna as dinâmicas uniformes ainda que à distância. Tal como as escolhas anteriores, a escolha deste tema tem a ver com a mensagem transmitida pela letra, que pede que tenhamos fé independentemente do sol que vier; esta foi a mensagem que o grupo quis transmitir. Ao contrário dos anteriores, este vídeo não foi partilhado nas redes sociais e ficou apenas para registo interno.

OBSERVAÇÃO DE CONTEXTOS

REFLEXÃO Nº1

Fundação Conservatório de Música da Maia

MÚSICA DE CONJUNTO	
Data: 06 mar 2020	**Aula de Classe de Conjunto, 2º e 3º GRAUS**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

REFLEXÃO SOBRE A ATIVIDADE

A aula iniciou com o habitual aquecimento vocal. Primeiro, fizeram-se exercícios de respiração, ao mesmo tempo que se explicava a importância de usar o diafragma e o controlo do ar. Para isso, o professor pedia que inspirassem e expirassem em *ss,* depois em *sch;* pediu que inspirassem e, sem expirar, respondessem às perguntas que o professor ia colocando (de que cor é a tua camisola? o que almoçaste hoje?)*:* os alunos perceberam as indicações e foram capazes de realizar os exercícios com resultados positivos. Depois, passaram para os exercícios vocais:



Fig. 1: Exercícios vocais.

Surpreendeu-me o facto de serem exercícios vocais muito idênticos aos utilizados no Ensemble Vocal com jovens/adultos. Depois, passou-se para a interpretação do tema *Heilig ist der Herr,* de Schubert, que vai ser interpretado pelo coro em conjunto com o Ensemble Vocal Notas Soltas, no Concerto da Páscoa do Conservatório. As turmas interpretaram o tema a três vozes, e cantaram com a letra; durante a interpretação o professor pediu que tivessem atenção às dinâmicas e aos

cortes dos *s*, que devem acontecer em simultâneo. Depois destas chamadas de atenção, o coro fez a interpretação pedida e o resultado foi muito positivo.

De facto, um professor consegue alcançar o nível de mestria nos seus alunos, independentemente das suas idades, quando trabalha com rigor, disciplina e exigência face ao nível de dificuldade. Ter verificado as diferenças que ocorreram num espaço de 45 minutos foi extremamente positivo e fez-me perceber que coros juvenis podem produzir um ótimo trabalho quando, na sua frente, têm um professor/maestro que exige deles. Assim, tal como diz Vasconcellos (2006), "é o trabalho realizado nas classes que decide, de modo diferenciado, o futuro dos alunos. Os esforços desses pessoais, seguidos pelo conjunto dos atores no âmago dos *lycées*, conduzem verossimilmente os alunos a percursos de êxito escolar. Contudo, por suas características sociocognitivas, alguns alunos apenas alcançam bons resultados pelo tipo de trabalho pedagógico realizado" (p. 1109).

BIBLIOGRAFIA

Vasconcellos, M. D. (2006). O trabalho pedagógico na construção social da excelência escolar. *Educação & Sociedade,* 27 (97), pp. 1089-1112.

REFLEXÃO Nº2

Fundação Conservatório de Música da Maia

AUDIÇÃO DE SOLISTAS	
Data: 06 mar 2020	**Conservatório de Música da Maia**
Estagiária: Liliana Pinto **Cooperante: Professor Pedro Sousa**	

REFLEXÃO SOBRE A ATIVIDADE

A audição de solistas contou com a participação de alunos de flauta transversal, violino, trompa e contrabaixo, nos níveis compreendidos entre a iniciação e o 6º Grau. Todos os alunos executaram as suas peças com o acompanhamento ao piano.

Verificaram-se as normas comuns neste tipo de audições, como os aplausos que acompanham a entrada e saída do intérprete, o silêncio do público e a roupa formal dos alunos. De um modo geral, as apresentações correram bastante bem e, sempre que ocorriam enganos, os alunos conseguiram avançar sem perder a pulsação. Alguns alunos entraram com grandes níveis de ansiedade, verificando-se os rostos vermelhos e as mãos trémulas e transpiradas; verificaram-se também estratégias para contrariar essa ansiedade, como a correção da postura e o controlo da respiração antes de se iniciar a performance (Mendanha, 2014). Sempre que entravam, os alunos afinavam o seu instrumento pelo piano, corrigiam a altura da estante e preparavam-se para a atuação, sendo que cada aluno dava a entrada ao professor acompanhador.

No final da atuação, verifiquei que a primeira pessoa para quem o aluno olhava era para o seu professor de instrumento e esperava a reação do professor para que ele próprio desenvolvesse uma expressão; ou seja, sempre que o professor sorria para o aluno, o aluno sorria em seguida, ou vice-versa. Possivelmente, o aluno assumiu a reação do professor como a *avaliação* do que ali aconteceu; entende-se, aqui, o papel importantíssimo que o professor tem sobre os seus alunos. Assim, de acordo com Mendanha (2014), os professores devem considerar que o balanço,

positivo ou negativo, relativo às apresentações dos seus alunos irá refletir-se na sua autoestima, autoconceito e autoavaliação enquanto músicos.
BIBLIOGRAFIA
Mendanha, Z. E. P. (2014). *Ansiedade na performance: causas e possíveis curas.* Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Música de Lisboa para obtenção de grau de mestra em ensino da música.

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO/
ESCOLA SUPERIOR
DE MÚSICA E ARTES
DO ESPETÁCULO
INSTITUTO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
FORMAÇÃO MUSICAL E MÚSICA DE CONJUNTO

A ansiedade na Performance em Formação Musical

Liliana Sofia Pinto

