

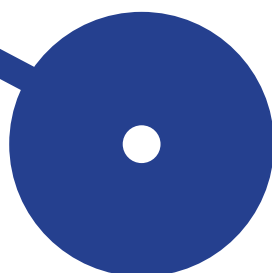
M

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA
FORMAÇÃO MUSICAL E MÚSICA DE CONJUNTO

Pensar a Criatividade na disciplina de Formação Musical

Cláudio Patrício da Rocha Moreira

01/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cláudio Patrício da Rocha Moreira

Pensar a criatividade na disciplina de Formação Musical

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Música

Orientador: Jorge Alexandre Costa

Supervisor: Jorge Pires

Porto, janeiro de 2021

Agradecimentos

Agradeço aos professores cooperantes, Isadora Rodrigues e Sílvio Cortez, pela perseverança e apoio prestado ao longo deste caminho...aos alunos com quem trabalhei como professor estagiário e como colega de coro...à escola, à Direção Pedagógica, em especial à Fernanda Alves...aos funcionários... ao público da Suggia no Concerto de Natal...à minha família...aos companheiros de trabalho e viagem. Obrigado a todos.

RESUMO

O relatório aqui apresentado compreende o guia de observação da prática de estágio (ponto um), onde é realizada a caracterização dos alunos, turmas e escola, bem como uma síntese aos programas das disciplinas a lecionar durante o estágio. Apresenta também as considerações e reflexões sobre a prática de ensino supervisionada (ponto 2), no sentido de melhor compreender e refletir sobre as práticas descritas na observação, planificação e lecionação de aulas. No projeto de investigação (ponto 3) apresenta-se um enquadramento teórico a partir da literatura especializada sobre a criatividade, que expõe as perspetivas sobre a origem e o desenvolvimento da competência. Tem como objetivo fundamental compreender a forma como a criatividade é trabalhada na disciplina de Formação Musical e traçar possibilidades de trabalho criativo com recurso aos conteúdos da disciplina.

Para a definição do caminho investigativo evidenciado no ponto três, foram colocadas questões como: a criatividade é inata ou uma competência que se adquire? A Formação Musical pressupõe o desenvolvimento da criatividade na aprendizagem dos alunos? De que forma é trabalhada a criatividade em sala de aula? Assim, é realizado um enquadramento teórico sobre a origem da criatividade, desenvolvimento e formas práticas de recurso da competência.

A metodologia utilizada no último ponto foi qualitativa, a partir de um estudo de caso numa escola do Ensino Artístico Especializado. A recolha de dados incidiu sobre as Planificações Anuais de Formação Musical, com o intuito de compreender o papel da criatividade na disciplina e, ao mesmo tempo, perceber de que forma os programas preveem a abordagem da criatividade. Foram ainda realizadas entrevistas a professores de Formação Musical e Improvisação e Acompanhamento (Oferta Complementar), de maneira a perceber as perspetivas sobre a criatividade nas disciplinas que lecionam, e ainda conhecer as formas de desenvolvimento e as estratégias utilizadas pelos professores. Por fim, são apresentadas algumas propostas práticas para o trabalho de ação criativa em sala de aula.

Palavras-chave: Formação Musical; Prática de Ensino Supervisionada; Criatividade; Improvisação.

ABSTRACT

The report presented here comprises the observation guide for the practice of internship (point one), where the characterization of students, classes and school is carried out, as well as a summary of the programs of the disciplines to be taught during the internship. It also presents the considerations and reflections on the supervised teaching practice (point 2), to better understand and think over on the practices described in the observation, planning and teaching of classes. The research project (point 3) presents a theoretical framework based on the specialist literature on creativity, which exposes the perspectives on the origin and development of competence. Its fundamental goal is to understand the way creativity is worked in the Formação Musical discipline and to outline possibilities for creative work using the contents of the discipline.

For the definition of the investigative path showed in point three, questions were asked, such as: is creativity innate or na acquired competence? Does Formação Musical presuppose the development of creativity in students' learning? How is creativity worked in the classroom? Thus, a theoretical framework on the origin of creativity, development and practical ways of using competence is carried out.

The methodology used in the last point was qualitative, from a case study in a school of Ensino Artístico Especializado. The data collection focused on the Annual Music Plans, to understand the role of creativity in the discipline and, at the same time, to understand how the programs foresee the creativity approach. Interviews were also conducted with teachers of Formação Musical and Improvisação e Acompanhamento (Complementary Offering), to understand the perspectives on creativity in the disciplines they teach, and to know the ways of development and strategies used by teachers. Finally, some practical suggestions for the work of creative action in the classroom are presented.

Keywords: Formação Musical; Supervised Teaching Practice; Creativity; Improvisation.

LISTA DE ACRÓNIMOS

Formação Musical: FM

Improvisação e Acompanhamento: IA

Ensino Artístico Especializado: EAE

Ensino Particular e Cooperativo: EPC

Projeto Educativo do Conservatório do Vale do Sousa: PE/CVS

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PRIMEIRO PONTO: GUIA DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DE ESTÁGIO	3
1. A ESCOLA POR FORA.....	3
2. A ESCOLA POR DENTRO	4
3. POR DENTRO DA ESCOLA.....	5
4. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS DE ESTÁGIO	6
4.1. Formação Musical 8º Ano	6
4.2. Formação Musical 10º Ano	6
4.3. Classe de Conjunto (Coro).....	7
5. SÍNTESE DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS.....	7
5.1. Formação Musical 8º Ano	7
5.2. Formação Musical 10º Ano	8
5.3. Classe de Conjunto (Coro).....	9
SEGUNDO PONTO: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	11
1. CONSIDERAÇÕES E REFLEXÃO SOBRE A OBSERVAÇÃO.....	11
1.1. Formação Musical 8º Ano e 10º Ano.....	12
1.2. Classe de Conjunto (Coro).....	14
2. CONSIDERAÇÕES E REFLEXÃO SOBRE A PLANIFICAÇÃO.....	16
2.1. Formação Musical 8º Ano	17
2.2. Formação Musical 10º Ano	19
2.3. Classe de Conjunto (Coro).....	21
3. CONSIDERAÇÕES E REFLEXÃO SOBRE A LECIONAÇÃO	21
3.1. Formação Musical 8º Ano	23
3.2. Formação Musical 10º Ano	23
3.3. Classe de Conjunto (Coro).....	25
4. DESAFIOS DA LECIONAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA	26

TERCEIRO PONTO: PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	31
INTRODUÇÃO	31
1. PROBLEMÁTICA E PERTINÊNCIA.....	32
2. CONTEXTO DO CAMPO DE ESTUDO.....	34
2.1. Modelos de Criatividade.....	35
2.2. Pensamento Divergente e Convergente.....	36
2.3. A Criatividade na Formação Musical.....	38
2.4. Revisão de Propostas e Estratégias.....	42
3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	45
3.1. Recolha de Dados	45
3.2. Caracterização dos Participantes	46
3.3. Dimensões de Análise e Leitura dos Dados.....	46
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	47
4.1. Criatividade nos Programas de Formação Musical.....	47
4.2. Entrevistas aos Professores.....	49
a) Quanto à Pertinência da Criatividade	49
b) Quanto à Criatividade no Programa da Disciplina	50
c) Quanto às Idades no Desenvolvimento da Criatividade.....	51
d) Quanto aos Paradigmas Pedagógicos.....	52
e) Quanto às Estratégias e Atividades Práticas.....	53
f) Quanto à Diferenciação Pedagógica no Trabalho Criativo.....	56
g) Quanto à Relação entre Liberdade Criativa e Orientações/Regras	57
h) Quanto à Interdisciplinaridade no Desenvolvimento da Criatividade	58
4.3. Considerações Sobre a Análise.....	59
5. PROPOSTAS PRÁTICAS.....	64
5.1. Elementos Convencionais.....	65
a) Pulsação e Agógica.....	65
b) Intensidade e Articulação	65
c) Forma.....	66
d) Instrumentação e Timbre.....	66
e) Ritmo.....	67
f) Compassos.....	68
g) Escalas e Modos.....	68
h) Harmonia.....	69
i) Género e Estilo	70
5.2. Elementos Não Convencionais	70
a) Timbre e Sons Não Convencionais	70
b) Partituras Gráficas	71
c) Pintura, Vídeo e Gesto.....	71
6. EM SÍNTESE	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
BIBLIOGRAFIA	77
ANEXOS.....	- 1 -
ANEXO A: Observação de Aula de Formação Musical n.º 1 (8º Ano).....	- 1 -
ANEXO B: Observação de Aula de Formação Musical n.º 2 (8º Ano).....	- 2 -
	xiii

ANEXO C: Observação de Aula de Formação Musical n.º 3 (8º Ano).....	- 3 -
ANEXO D: Observação de Aula de Formação Musical n.º 1 (10º Ano).....	- 4 -
ANEXO E: Observação de Aula de Formação Musical n.º 2 (10º Ano).....	- 5 -
ANEXO F: Observação de Aula de Formação Musical n.º 3 (10º Ano).....	- 6 -
ANEXO G: Observação de Aula de Classe de Conjunto n.º 1 (Coro).....	- 7 -
ANEXO H: Observação de Aula de Classe de Conjunto n.º 2 (Coro).....	- 8 -
ANEXO I: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 1 (8º Ano).....	- 9 -
ANEXO J: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 2 (8º Ano).....	- 12 -
ANEXO K: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 3 (8º Ano).....	- 14 -
ANEXO L: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 4 (8º Ano).....	- 15 -
ANEXO M: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 5 (8º Ano).....	- 17 -
ANEXO N: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 6 (8º Ano).....	- 20 -
ANEXO O: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 7 (8º Ano).....	- 24 -
ANEXO P: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 8 (8º Ano).....	- 28 -
ANEXO Q: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 9 (8º Ano).....	- 31 -
ANEXO R: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 10 (8º Ano).....	- 34 -
ANEXO S: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 1 (10º Ano).....	- 37 -
ANEXO T: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 2 (10º Ano).....	- 42 -
ANEXO U: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 3 (10º Ano).....	- 45 -
ANEXO V: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 4 (10º Ano).....	- 48 -
ANEXO W: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 5 (10º Ano).....	- 52 -
ANEXO X: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 6 (10º Ano).....	- 55 -
ANEXO Y: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 7 (10º Ano).....	- 58 -
ANEXO Z: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 8 (10º Ano).....	- 63 -
ANEXO AA: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 9 (10º Ano).....	- 69 -
ANEXO AB: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 10 (10º Ano).....	- 73 -
ANEXO AC: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 11 (10º Ano).....	- 76 -
ANEXO AD: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 12 (10º Ano).....	- 79 -
ANEXO AE: Planificação de Aula de Classe de Conjunto n.º 1 (Coro).....	- 82 -
ANEXO AF: Planificação de Aula de Classe de Conjunto n.º 2 (Coro).....	- 85 -
ANEXO AG: Planificação de Aula de Classe de Conjunto n.º 3 (Coro).....	- 88 -
ANEXO AH: Planificação de Aula de Classe de Conjunto n.º 4 (Coro).....	- 91 -
ANEXO AI: Planificação de Aula de Classe de Conjunto n.º 5 (Coro).....	- 94 -
ANEXO AJ: Planificação de Aula de Classe de Conjunto n.º 6 (Coro).....	- 97 -
ANEXO AK: Planificação de Aula de Classe de Conjunto n.º 7 (Coro).....	- 100 -
ANEXO AL: Planificação de Aula de Classe de Conjunto n.º 8 (Coro).....	- 103 -
ANEXO AM: Planificação de Aula de Classe de Conjunto n.º 9 (Coro).....	- 106 -
ANEXO AN: Planificação de Aula de Classe de Conjunto n.º 10 (Coro).....	- 109 -
ANEXO AO: Planificação de Aula de Classe de Conjunto n.º 11 (Coro).....	- 112 -
ANEXO AP: Planificação de Aula de Classe de Conjunto n.º 12 (Coro).....	- 115 -
ANEXO AQ: Planificação de Aula de Classe de Conjunto n.º 13 (Coro).....	- 118 -
ANEXO AR: Planificação de Aula de Classe de Conjunto n.º 14 (Coro).....	- 121 -
ANEXO AS: Planificação de Aula de Classe de Conjunto n.º 15 (Coro).....	- 124 -
ANEXO AT: Planificação Fundamentada de Aula n.º 1 (10º Ano).....	- 126 -
ANEXO AU: Planificação Fundamentada de Aula n.º 2 (8º Ano).....	- 134 -
ANEXO AV: Planificação Fundamentada de Aula n.º 3 (8º Ano).....	- 145 -
ANEXO AW: Planificação Fundamentada de Aula n.º 4 (8º Ano).....	- 154 -
ANEXO AX: Questões das Entrevistas aos Professores.....	- 168 -
ANEXO AY: Transcrição da Entrevista ao Professor de Formação Musical 1.....	- 169 -
ANEXO AZ: Transcrição da Entrevista ao Professor de Formação Musical 2.....	- 174 -
ANEXO BA: Transcrição da Entrevista ao Professor de Improvisação e Acompanhamento 1.....	- 180 -
ANEXO BB: Transcrição da Entrevista ao Professor de Improvisação e Acompanhamento 2.....	- 184 -

INTRODUÇÃO

O primeiro ponto deste relatório refere-se ao polo de estágio e às disciplinas aí observadas e lecionadas, nomeadamente Formação Musical e Música de Conjunto. A caracterização do polo de estágio foi realizada a partir do Projeto Educativo, e divide-se em três partes, com a informação relevante sobre a área de influência e caracterização do meio envolvente à escola, a oferta educativa e a comunidade escolar e ainda o que diz respeito à missão educativa, finalidade, objetivos, instrumentos e estratégias adotadas pela escola em análise. Para além da caracterização da escola, foi também realizada a descrição das turmas de estágio a partir da análise de campo, bem como a síntese dos conteúdos e estratégias previstas nos programas das disciplinas, realizada a partir dos documentos orientadores.

No segundo ponto são realizadas considerações sobre o trabalho de observação, planificação, lecionação e reflexão de aulas. A par da reflexão a partir da experiência das várias fases de estágio, mostrou-se importante fundamentar cientificamente as aprendizagens aí adquiridas com recurso a apoio bibliográfico sobre a pertinência e finalidade das diferentes fases de estágio. Assim, cada subponto inicia com algumas perspetivas da fundamentação teórica consultada, e conclui com a perspetiva pessoal sobre cada fase de trabalho. Porquê observar? O que observar? Porquê planificar? Como planificar? O que levar da observação para a lecionação? Refletir sobre o quê? E como? Ao longo deste ponto tenta-se responder a estas e outras questões, de forma a clarificar a experiência enquanto estagiário. O segundo ponto termina com uma explicitação e reflexão sobre o ensino à distância que foi necessário ser adotado a partir de meados do mês de março, devido à pandemia Covid-19. Aí estão descritas as mudanças que se mostraram necessárias para que o estágio pudesse continuar a decorrer, bem como o pensamento metodológico adotado ao longo dos últimos meses, e ainda uma reflexão sobre as possibilidades do ensino à distância na música, nomeadamente na Formação Musical.

O terceiro e último ponto dá título a este relatório: pensar a criatividade na disciplina de Formação Musical. Ao longo deste ponto tenta-se responder a questões como: a criatividade é inata ou uma competência que se adquire? A Formação Musical pressupõe o desenvolvimento da criatividade na aprendizagem dos alunos? De que forma é trabalhada a criatividade em sala de aula? Assim, este ponto descreve o projeto de investigação levado a cabo, com uma abordagem ao enquadramento teórico sobre o tema da criatividade, nomeadamente as perspetivas sobre a sua

origem, desenvolvimento e formas práticas de incentivo à criatividade. Começa por abordar a competência ao nível geral, afunilando para a sua presença ao nível da música, concluindo com investigação específica em relação à Formação Musical. Sendo este ponto a descrição do projeto de investigação, está presente toda a informação relevante acerca da recolha de dados, que passou pela análise de programas e entrevistas a professores. A partir dessa recolha foram realizadas considerações e reflexões que tentam cruzar as respostas dos professores, os conteúdos dos programas e ainda as considerações sobre a fundamentação teórica consultada. Por fim, este ponto reúne algumas propostas práticas de estratégias e atividades para a promoção da criatividade a partir dos conteúdos da Formação Musical, que foram realizadas com base na investigação realizada, nas estratégias previstas nas planificações de Formação Musical da escola em análise e ainda da experiência pessoal de lecionação e de performance musical.

PRIMEIRO PONTO: GUIA DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DE ESTÁGIO

O polo de estágio que viabilizou o trabalho descrito neste relatório foi o Conservatório do Vale do Sousa, no Município de Lousada. Existe um vínculo passado enquanto estudante do mesmo conservatório, à data ainda Academia de Música da Associação de Cultura Musical de Lousada. Essa evidência facilitou o envolvimento humano, pedagógico e artístico durante o tempo de estágio.

Mostra-se importante, antes de tudo, fazer uma contextualização à escola. Para descrição do polo de estágio foi analisado o Projeto Educativo do Conservatório do Vale do Sousa – Associação de Cultura Musical de Lousada (Alves, F., et al., 2017) para o quadriénio 2017-2021¹. Recorrendo à estrutura do Projeto Educativo, as partes deste subcapítulo serão apresentadas com o mesmo formato: (1) A Escola por Fora – referente à área de influência e caracterização do meio envolvente –, (2) A Escola por Dentro – relativa à oferta educativa e comunidade educativa –, e (3) Por Dentro da Escola – respeitante à missão educativa, finalidade, objetivos, instrumentos e estratégias.

1. A ESCOLA POR FORA

O Conservatório do Vale do Sousa, associado da Associação de Cultura Musical de Lousada, regula-se pelo princípio da relação da escola com os atores locais – como instituições, associações, autarquias e municípios –, realçando a importância das parcerias educacionais na construção do projeto da escola. O documento menciona que:

A Escola é um espaço aberto e o seu verdadeiro currículo ultrapassa a simples esfera do edifício, do plano de estudos, do conjunto de disciplinas, do meio social e da família e comporta em si políticas educativas regionais, municipais e locais. (PE/CVS, 2017, p. 18)

Refere também a relevância da implementação democrática de políticas educativas próprias por parte do poder político, de maneira a “promover o investimento, a criatividade, a cultura” (p. 18). Sugere ainda que a diversidade cultural seja parte da construção do currículo, tendo em conta a

¹ Doravante, o Projeto Educativo da referida instituição será indicado pelo acrónimo PE/CVS.

diversidade de contextos entre escolas, meios sociais e culturais. Esta visão coloca questões quanto à identidade e papel das escolas, como “Quem somos? Para quem somos? Por que existimos? A quem nos dirigimos?” (PE/CVS, 2017, p. 18).

A importância e aposta na relação com os atores locais e da região acima enunciada, resultou em protocolos com diversas escolas ao longo dos anos, atualmente em articulação com 14 escolas e agrupamentos.

2. A ESCOLA POR DENTRO

O Conservatório do Vale do Sousa é uma Escola do Ensino Artístico Especializado da Música integrada na rede da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE). Nasceu como parte da Associação de Cultura Musical de Lousada, com autorização de funcionamento no ano letivo de 1994/1995, como indicado pelo Despacho de 19 de setembro de 1994. No ano letivo de 2005/2006 a instituição passou a designar-se por Conservatório do Vale do Sousa, com votação por unanimidade em Assembleia Geral e aprovação pela Direção Regional de Educação do Norte (DREN). A partir de 10 de dezembro de 2010 o Conservatório passou a funcionar em regime de Autonomia Pedagógica (PE/CVS, 2017, p. 23).

A oferta educativa compreende três configurações: (1) Iniciação Musical – disciplinas de Instrumento, Formação Musical e Classes de Conjunto; (2) Curso Livre de Instrumento – disciplinas de Instrumento, Formação Musical (Opcional) e Classes de Conjunto (opcional); (3) Curso Básico de Música – com as disciplinas previstas no plano de estudos, em regime articulado e supletivo.

A oferta instrumental é abrangente, estando representados todos os instrumentos da orquestra de forma equilibrada, com a presença de piano, guitarra em maioria, e instrumentos como acordeão, voz e guitarra portuguesa também bem representados entre os restantes (PE/CVS, 2017, p. 26).

O município de Lousada é rodeado por quatro concelhos da sub-região do Tâmega e Sousa (Felgueiras, Amarante, Penafiel e Paços de Ferreira), um concelho atualmente da Região Metropolitana do Porto, mas anteriormente parte do Vale do Sousa (Paredes), e dois concelhos da sub-região do Vale do Ave (Santo Tirso e Vizela). Tem, por isso, alunos de diversas escolas em

representação de vários municípios. No ano letivo de 2017/2018 frequentaram o Conservatório 437 alunos (PE/CVS, 2017, p. 25).

O corpo docente é formado por 53 professores, 39 dos quais lecionam no Conservatório do Vale do Sousa, e 14 nos jardins de infância e escolas do 1º Ciclo, integrados nas Atividades de Enriquecimento Curricular e a partir de projetos como Brincando Musicando e Aprender ao Ritmo da Música. (PE/CVS, 2017, p. 27).

O corpo não docente compreende sete funcionários, com funções administrativas, contabilísticas, gestão de recursos humanos, assistência educativa, marketing e comunicação (PE/CVS, 2017, p. 27).

Para a instituição, a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos educandos é relevante para a garantia de cumprimento dos objetivos do Projeto Educativo. Entendem que a postura de diálogo aberto é a base da educação da comunidade (PE/CVS, 2017, p. 28).

3. POR DENTRO DA ESCOLA

O Conservatório promove, conforme já referido, o diálogo com a comunidade. Nesse sentido realizou questionários a docentes e não docentes da instituição e a encarregados de educação, cujas respostas mostraram-se decisivas para a definição das quatro principais finalidades do projeto (PE/CVS, 2017), “Promover a formação contínua, fomentar a continuidade ao nível vocacional, alargar o ensino da música a outras gerações” e “alargar a oferta educativa a outras vertentes musicais” (pp. 33-34).

Assim, em concordância com as finalidades manifestadas, as linhas orientadoras do Projeto Educativo baseiam-se na consolidação da qualidade do ensino da música, na criação de oportunidade de continuidade dos estudos ao nível vocacional, no alargamento do ensino da música as outras gerações que não apenas aos alunos do ensino articulado, promovendo a aprendizagem ao longo da vida, e ainda o alargamento da oferta educativa a outras vertentes musicais para além da vertente erudita (PE/CVS, 2017, p. 35).

No que respeita aos instrumentos operacionais, a escola rege-se a partir do Plano Anual de Atividades, Projeto Curricular da Escola (programas, planificações e matrizes) e Regulamento Interno (PE/CVS, 2017, p. 38).

Como estratégias operacionais para dar sentido aos objetivos, finalidades e linhas orientadoras do Projeto Educativo, a escola criou ao longo do tempo vários projetos que envolvem a comunidade escolar de forma ativa e participativa. Esses projetos têm contextos e finalidades distintas, funcionando em diversas vertentes, como: Brincando Musicando e Aprender ao Ritmo da Música, Coro de Pais e Amigos, pareSeres da Terra, Estágio de Orquestra de Sopros, Concerto de Natal, Concurso Interno, Coro Feminino e Música para bebés e papás (PE/CVS, 2017, pp. 38-42).

4. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS DE ESTÁGIO

4.1. Formação Musical 8º Ano

A turma é constituída por dez alunos que frequentam o regime articulado, sendo que a idade dos alunos corresponde ao ano em que se inserem, não havendo por isso desfasamentos de grau. Os alunos são de diversos instrumentos, tanto harmónicos quanto melódicos, de cordas, sopros e percussão.

Devido à pandemia que assolou o mundo, não foi possível realizar aulas presenciais suficientes de forma a conhecer efetivamente as competências da turma, tendo sido possível uma análise apenas a partir da observação de aulas lecionadas pelo professor cooperante. Foi possível entender um hiato de competências auditivas, expressivas, criativas e de execução entre os alunos da turma, com alguns casos que demonstravam maiores dificuldades em realizar os exercícios e atividades que lhe eram propostas, e ainda alguns casos que claramente estavam num nível superior em relação à média da turma no que respeita às competências supramencionadas.

4.2. Formação Musical 10º Ano

A turma é constituída por sete alunos que frequentam os regimes articulado e supletivo. Estão na mesma turma pela primeira vez, tendo sido selecionados de diferentes turmas do Curso Básico. A idade dos alunos corresponde ao ano em que se inserem. Existem dois alunos cujo instrumento

é a voz, três de instrumentos melódicos e dois de instrumentos harmónicos. Maior parte dos alunos são muito recetivos à aprendizagem, demonstrando motivação e empenho no trabalho de aula.

No que respeita às competências adquiridas, os alunos são capazes de entoar afinados, ler o nome de notas com destreza depois de algum estudo, identificar alturas, modos e funções harmónicas auditivamente, porém com pouca autonomia, identificar escalas, compasso, ritmo auditivamente com relativa facilidade e entender conteúdos teóricos, com necessidade de formalização através de exercícios escritos.

4.3. Classe de Conjunto (Coro)

A turma é constituída por trinta alunos, que frequentam os regimes articulado e supletivo, de diferentes anos e graus escolares (do 3º grau ao 8º grau). Os alunos são de diferentes instrumentos, vários de piano, guitarra e voz, mas também de sopros, cordas e percussão que escolhem frequentar coro como 1ª Classe de Conjunto ou como 2ª, acumulando com a disciplina de Orquestra. Os alunos de graus mais avançados possuem maior autonomia na entoação em grupo, ajudando os mais novos com a segurança demonstrada.

No que respeita às competências adquiridas, o grupo de alunos é capaz de entoar afinado, entoar a quatro ou cinco vozes com alguma autonomia, com acompanhamento de piano e *a cappella*, cantar em diferentes idiomas – português, inglês, espanhol e latim –, de se adaptar timbricamente ao som do grupo, de executar e interpretar música de memória, e de compreender o fraseado da música e executar respirações de acordo com isso.

5. SÍNTESE DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS

5.1. Formação Musical 8º Ano

O programa da disciplina referente ao 8º Ano / 4º Grau apresenta os conteúdos a serem aprendidos, as competências essenciais a serem adquiridas e as metodologias de trabalho.

Os conteúdos estão divididos em três componentes: (1) Ritmo – com indicação de células em métrica binária e ternária, ritmos sincopados, quiálteras em compassos simples, e mudança de compasso (tempo = tempo e parte = parte); (2) Melodia e Harmonia – com indicação de todos os

intervalos simples (melódicos e harmônicos), escalas mistas, acordes maiores, menores (com e sem inversões), diminutos e aumentados (sem inversões), polifonia, funções harmônicas de ii e vi graus, cadências interrompida, autêntica imperfeita e autêntica com terceira picarda, e ainda modulação. Faz ainda parte do plano a leitura em quatro claves (sol 2ª linha, fá 4ª linha, dó 3ª e 4ª linha); (3) Forma – onde se destaca a forma Sonata, (4) Outros – com indicação dos andamentos lento, moderado e rápido, elementos de dinâmica, timbres da orquestra, teoria musical e história da música. Naturalmente, os conteúdos de anos anteriores estão ainda presentes, destacando-se as escalas maiores, menores, pentatônica e hexáfona, os graus harmônicos de I, ii, IV e V, as cadências autêntica perfeita, plagal e suspensiva.

No que respeita às competências essenciais, são destacadas a capacidade de leitura, escrita (a partir de ditado), identificação auditiva, entoação em grupo a diferentes vozes, improvisação rítmica e melódica e transposição melódica.

Referente às metodologias destacam-se os jogos de imitação rítmica, leitura com marcação de compasso, ditados, leitura com mudanças de compasso, leituras e ditados polirrítmicos, audição e entoação de escalas, audição e escrita de melodias a uma e duas vozes, identificação auditiva de acordes, identificação auditiva de intervalos, jogos de imitação melódica sobre funções harmônicas, harmonização oral de canções, identificação de funções harmônicas auditivamente, improvisação melódica, identificação e vivência de cadências, audição e prática dos elementos dinâmicos, audição de excertos da história da música para identificação de elementos de época (instrumentação e forma).

5.2. Formação Musical 10º Ano

O programa da disciplina referente ao 10º Ano / 6º Grau apresenta os conteúdos a serem aprendidos e as competências essenciais a serem adquiridas.

Os conteúdos estão divididos em três componentes: (1) Ritmo – com indicações técnico-musicais gerais, não especificando ritmos ou compassos, referindo-se apenas a polirritmia, compassos mistos e mudanças de compasso; (2) Melodia e Harmonia – sendo este mais específico, indicando a polifonia a três vozes, modos gregorianos, intervalos compostos, acordes de sétima, progressões harmônicas, cadências e improvisação rítmica, melódica e rítmico-

melódica; (3) Outros – com referência aos andamentos lento, moderado e rápido, Teoria Musical e História da Música, sem indicação de quais os elementos específicos das duas últimas.

No que respeita às competências essenciais, são destacadas a capacidade de leitura, escrita (a partir de ditado ou criação), identificação auditiva, entoação e improvisação.

5.3. Classe de Conjunto (Coro)

Parece pertinente, em vez de uma análise ao programa da disciplina, perceber o papel que a mesma tem no Projeto Educativo, e, por sua vez, nas atividades e projetos delineados pela escola, de forma a se entender a pertinência do trabalho realizado na disciplina.

A disciplina de Classe de Conjunto, especificamente de Coro, tem como objetivo a apresentação pública em dois momentos, o Concerto de Natal e o projeto *pareSeres da Terra* – realizado no final do ano letivo –, ambos com apresentação na Casa da Música. O primeiro decorreu normalmente, já o segundo, devido à pandemia em que vivemos, foi cancelado, porém o trabalho para essa apresentação foi realizado desde Janeiro até meados do mês de Março, aquando o fecho do conservatório.

Os dois projetos não se limitam ao coro da disciplina, sendo estendidos aos restantes coros da escola, à orquestra e a solistas. Porém, o coro é o pilar de ambos os projetos, já que para o concerto de Natal é a partir do repertório coral – com acompanhamento de orquestra – que se traçam os objetivos, e para o projeto *pareSeres da Terra* é a partir da música de um músico homenageado que se realizam os arranjos. O homenageado para o projeto do ano letivo em questão seria o músico José Cid.

A Cantata de Natal, *Invitation to a Miracle* de Joseph Martin, foi a obra escolhida para a realização do primeiro projeto. É claramente uma obra de dificuldade acrescida, especialmente para os alunos de graus iniciantes, já que é uma obra a três vozes (por vezes quatro), que exige autonomia de leitura, memorização e uma capacidade de interpretação em termos técnicos que parece estar para além das capacidades dos alunos. Contudo, a sua execução mostrou-se perfeitamente possível, e com resultados musicais que demonstraram competência, tanto dos alunos mais novos quanto dos mais velhos. Como se pode perceber, os objetivos práticos do Coro parecem ser transversais a todas as turmas, o que criou um espírito de entreajuda entre os alunos das diferentes idades. No que respeita ao segundo projeto, os ensaios decorreram normalmente

desde o início do mês de Janeiro, a partir dos arranjos de alguns temas de José Cid, realizados por professores da instituição. Em termos técnicos, estes exigiam menos do que a cantata realizada no concerto de Natal, porém o espírito de entreatura foi igualmente necessário, de forma a que o Coro funcionasse de forma conjunta em termos tímbricos, técnicos e interpretativos.

Assim pode-se considerar que o programa de Coro está dependente por um lado dos concertos públicos realizados pela instituição, e por outro das obras referentes às temáticas em questão, obras essas que devem estar em consonância com as temáticas anunciadas. Parece existir, assim, a ideia de que o Coro trabalha de forma artística, com um objetivo muito específico, o da apresentação pública na Casa de Música, que lhe atribui um carácter sério.

SEGUNDO PONTO: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. CONSIDERAÇÕES E REFLEXÃO SOBRE A OBSERVAÇÃO

No contexto educativo, a prática de observação de aulas, constitui o processo que talvez melhor imprima um carácter verdadeiramente empírico às ciências da educação e ao processo de ensino. Será por meio da observação que o professor se afastará de uma metodologia unicamente expositiva para procurar um caminho que continuamente se adapte às variáveis, também elas, em contínua transformação que compõem o processo ensino/aprendizagem.

Ao professor em formação, a observação de aulas tem a finalidade de garantir a aprendizagem daquilo que é ensinar, investigar e tornar-se reflexivo (Serafini & Pacheco, 1990, p. 2). Reis (2011) refere que esta prática tem “o objectivo de promover, por exemplo, o contacto com uma diversidade de abordagens, metodologias, actividades e comportamentos específicos” (p. 12). O autor refere ainda que:

A observação regular de aulas e uma discussão de qualidade sobre o desempenho constituem uma componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor, independentemente do seu nível de conhecimento e experiência. Neste caso, a observação e a discussão das informações recolhidas destinam-se a ampliar tanto os conhecimentos e as capacidades profissionais do observador como do observado, constituindo um catalisador importante de aprendizagem e mudança. (Reis, 2011, p. 12)

Estrela (1994, *cit in* Borges, 2016), diz-nos que a observação de aulas permitirá ao professor “reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reacções dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre a teoria e prática” (p. 30).

Alarcão & Tavares (*cit in* Borges, 2016) definem o processo de observação como sendo “o conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa e noutra das variáveis em foco” (p. 28).

Damas & Le Ketele (*cit in* Borges, 2016) referem a existência de cinco funções da observação: a função descritiva, que “descreve os fenómenos, os comportamentos ou a situação”; a função formativa, que “resulta da retroacção da observação”; a função avaliativa, que “reside no

contributo para a tomada de decisão para a acção”; a função heurística, que “resulta da provável emergência de hipóteses pertinentes”; e a função de verificação, que “consiste na observação que permite verificar uma hipótese no campo da prática” (p. 28).

Quer ocorra com o intuito de observação passiva, em que o observador procura recolher informação para posterior análise, ou com o intuito de observação ativa, em que o observador intervém com o intuito de reorientar e transformar resultados, a observação deve ser realizada de tal forma que permita sustentar e validar a planificação de objetivos e a implementação e constante adequação de estratégias pedagógicas.

Para clarificar estes dois tipos de observação, Dias (2009, *cit in* Borges, 2016) diz-nos que a “observação participante passiva será aquela que exigindo flexibilidade, humor e paciência, permite ao observador manter-se íntegro na observação de um mundo estranho” (p. 30). Já a “observação participante activa será aquela em que o observado desempenha funções susceptíveis de modificar efectivamente certos aspectos da interacção na situação” (*Idem*, p. 30).

Para que a observação seja o mais rigorosa possível, Estrela (1994, *cit in* Borges, 2016) refere que a observação exige a “delimitação do campo de observação – situações e comportamentos, actividades e tarefas, tempos e espaços da acção, formas e conteúdos da comunicação, interacções verbais e não-verbais, etc.”, a “definição de unidades de observação – a classe, a turma, a escola, o recreio, o aluno, o professor, um tipo de fenómenos” e o “estabelecimento de sequências comportamentais – o “continuum” dos comportamentos, o reportório comportamental, etc.” (p. 30). Reis (2011) indica que a observação das actividades educativas constitui essencialmente o centro da análise e reflexão.

A grelha de observação de fim aberto facilita a recolha de dados abrangentes (Reis, 2011), e por isso foi a grelha que serviu de base para as observações realizadas. Contudo, o foco em elementos que se mostraram mais pertinentes, como as metodologias, estratégias e actividades, afunilou a recolha de dados.

1.1. Formação Musical 8º Ano e 10º Ano

As observações realizadas permitiram um conhecimento mais claro sobre as metodologias de trabalho utilizadas pela professora cooperante. Sendo que a professora cooperante foi a mesmo

tanto para o 8º Ano quanto para o 10º ano, parece pertinente estabelecer uma relação entre as metodologias em atividades que trabalham conteúdos idênticos.

No que respeita à “sequência pedagógica das ideias, vocabulário adequado ao nível do grupo, unidade didática durante a apresentação e distribuição correta do tempo” (Serafini & Pacheco, 1990, pp. 8-9), a correção dos trabalhos de casa de caráter escrito mostrou coerência de metodologia utilizada entre as duas turmas. Os alunos corrigiam o trabalho de casa no quadro, porém, tanto no 8º Ano quanto no 10º Ano, a professora não permitia que os alunos levassem o caderno consigo para o quadro, de forma a que corrigissem com recurso à lógica teórica que tinham aprendido na aula ou aulas anteriores. Assim, a professora despistava a competência de compreensão da teoria, de colocar em prática a aprendizagem noutros contextos e ainda a autonomia e velocidade com que realizavam os exercícios. Por vezes as correções demoravam mais tempo de aula no 8º Ano do que no 10º Ano, por um lado devido aos diferentes graus de autonomia entre as duas turmas, por outro pela relação de entreajuda que existia em maior grau na turma de 10º Ano, permitindo que as correções se mostrassem mais fluídas.

Esta estratégia utilizada pela professora contribuiu para a posterior planificação e lecionação de aulas em estágio, já que se mostrou útil para promover o raciocínio dos alunos e ainda para despistar possíveis erros no raciocínio realizado de forma autónoma.

Os ditados realizados pelos alunos do 8º Ano eram essencialmente ao piano, tocados pela professora, já no 10º Ano recorreu-se mais a gravações, com diferentes instrumentos da orquestra representados. A ideia de se ditarem ritmos de início ao fim do exemplo esteve presente em ambas as turmas. No final dos ditados rítmicos, faziam leitura, isolando os tempos do ditado, lendo só o primeiro tempo, depois o segundo, depois o primeiro e o segundo, e por aí adiante até ao final do exemplo rítmico. Os ditados rítmico-melódicos eram realizados por frases em ambas as turmas, porém no 8º Ano existiu a necessidade de se realizarem frases mais pequenas – normalmente ditando o antecedente e depois o conseqüente, e no 10º Ano as frases ditadas eram maiores, sendo tocadas ou dadas a ouvir por gravação os períodos musicais sem interrupção.

A estratégia de se ler uma linha rítmica por partes mostrou-se útil para trabalhar algumas células menos familiares para os alunos. Assim, na lecionação de aulas existiu uma preocupação em

empregar a estratégia de leitura de células isoladas, sempre que isso se mostrava necessário para que os alunos corrigissem uma célula rítmica.

Numa análise a partir da observação da espontaneidade da professora, condução do debate, clima de aula e aproveitamento da participação dos alunos (Serafini & Pacheco, 1990), mostrou-se claro o acompanhamento mais próximo e metódico para com a turma de 8º Ano, na tentativa de incentivar uma autonomia consciente nos alunos da turma. Já no 10º Ano, até pelo crescente grau de autonomia que os alunos possuem, o acompanhamento e esclarecimento da professora não foram tão rígidos, permitindo que os alunos aprendessem de forma mais independente.

No 8º Ano a professora mostrou-se mais rígida do que no 10º Ano no que respeitou ao estudo das leituras, bem como à realização dos trabalhos de casa. Denotou-se a pertinência de uma inflexibilidade quanto ao trabalho sugerido aos alunos no 8º Ano, já que estes se demonstravam mais passivos que os alunos do 10º Ano, com alguns casos em que não faziam o trabalho de casa, por exemplo.

Não foi possível colocar em prática as diferentes metodologias de rigidez e flexibilidade entre as diferentes turmas, devido à paragem das aulas presenciais. Contudo, o princípio de flexibilidade para com a turma de 10º Ano foi possível concretizar. Este elemento revelou-se pertinente com a turma em questão, já que pareceu desenvolver-se um interesse e confiança maiores por parte dos alunos ao longo das aulas lecionadas. Ao mesmo tempo, mostrou-se também de grande utilidade a realização de trabalhos fora de aula, tanto ao nível escrito e auditivo, quanto de leitura. Os alunos que realizavam os trabalhos de casa regularmente revelavam-se mais conhecedores dos conteúdos, capazes de manipular esses conteúdos de forma mais autónoma e conhecedora.

1.2. Classe de Conjunto (Coro)

A observação informal (Reis, 2011) foi o método de recolha utilizado nas observações à disciplina de Coro. Inicialmente previa-se uma observação formal, focalizada em elementos das metodologias, didática e motivação, porém a sugestão de participar como corista na classe dirigida pelo professor cooperante, fez com que a observação acontecesse sob outro prisma, de forma a proporcionar apoio à turma ao mesmo tempo que se observava. Assim, a observação foi também participativa.

Na disciplina de Classe de Conjunto (Coro), existiu uma representação de idades e graus muito diversificados (do 7º Ano ao 12º Ano), o que pareceu colocar ao professor um entrave na diferenciação das metodologias em aula. Ainda assim a diferenciação existiu, com o trabalho rítmico, melódico e de leitura de texto de forma muito consolidada, sempre com recurso ao piano, à entoação das melodias em andamento mais lento que o original e à memorização, de forma a que os alunos mais novos pudessem compreender e apreender os conteúdos, dando ainda espaço para uma autonomia aos alunos mais velhos, tornando-se estes responsáveis pelo reforço técnico-interpretativo dado aos alunos mais novos. A diferenciação também aconteceu na participação promovida pelos alunos mais velhos, já que o professor sugeria que os alunos do 10º, 11º e 12º ano realizassem os exercícios de aquecimento, respiração e vocalizes. Destacou-se, assim, a postura do professor para com a turma, sempre num ambiente de mútua aprendizagem, de entajuda propiciada pela experiência dos alunos mais velhos que cooperavam com os mais novos.

A estratégia de tocar as linhas de cada naipe ao piano diversas vezes e a entoação das melodias em andamento mais lento que o original, foram elementos basilares para a planificação, e em especial para a lecionação de aulas. Mostraram-se elementares para a rápida aprendizagem e resposta dos alunos mais velhos, e também foi útil para que os alunos mais novos pudessem memorizar, com base no apoio mais conhecedor dos alunos mais velhos, e conseqüentemente ganhar autonomia.

Analisando as aulas de uma forma superficial, mas claramente definidora do ambiente de aula, denotou-se um trabalho rigoroso quase como se a turma não fosse constituída por alunos, mas antes por coristas semiprofissionais, aos quais era exigido trabalho, dedicação, respeito, colaboração e atenção. Aliás, se atentarmos ao papel da disciplina de Coro no âmbito do Projeto Educativo da escola, é clara a ideia de que a Classe de Conjunto está para além da aprendizagem de conteúdos, da apreensão de competências e da interpretação musical. O Coro tem o papel e a responsabilidade de apresentação pública em concertos na Casa da Música, onde se esperam resultados musicais de elevada qualidade. Assim, a postura do professor para com a turma parece alinhar-se com os princípios dos projetos em que a turma se insere.

O rigor no trabalho realizado pelo professor mostrou-se como parte da identidade do trabalho com a turma. Assim, esta ideia foi basilar para a lecionação, de forma a motivar, valorizar e criticar

o trabalho realizado pelos alunos. O desafio que se subentende do trabalho rigoroso é o completo domínio dos conteúdos a serem trabalhados. Por isso, como estagiário, foi importante aliar o domínio ao rigor, de forma a responder ao ambiente de trabalho a que a turma estava habituada.

À parte da observação, mas que merece destaque nesta análise, foi referido pelo professor de Coro que as obras escolhidas para os projetos não tinham em conta a capacidade dos alunos, mas a qualidade da música em si. Numa análise superficial poderíamos considerar que não parece de todo pedagógica esta ideia, porém, o professor argumenta que não deve ser pela capacidade dos alunos que se escolhe repertório para não se cingir a música às competências do grupo, mas antes promover o sentido de desafio, promovendo assim a realização de música de qualidade e ao mesmo tempo fomentar a aquisição de competências nos alunos, quer nos mais velhos quer nos mais novos, que à partida não parecem ser possíveis. Na verdade, a ideia de “acreditar nos alunos” defendida pelo professor, ao invés de adaptar a música às suas capacidades, levou a resultados eficientes, com a memorização de cento e vinte páginas de música coral, com um grau de autonomia de vozes que parece estar para além de alunos dos graus em questão, com um sentido interpretativo que se pode considerar de elevada qualidade.

2. CONSIDERAÇÕES E REFLEXÃO SOBRE A PLANIFICAÇÃO

O conjunto de objetivos definidos pelo professor irá definir todo o processo para se efetivar a aprendizagem (Gravito, 2015). Ribeiro (1993) refere que “é vital para qualquer professor que consiga delinear estas intenções/propósitos, pois só assim pode saber definir os objetivos do ensino, o método para os atingir e a avaliação para os regular” (p. 32). Assim, a ligação entre o ensino, a aprendizagem e avaliação é fundamental para o ato de planificar. Aí devem constar os objetivos definidos para a aula, a metodologia de ensino e aprendizagem dos conteúdos de aula, e por fim os elementos avaliativos.

Seguindo a conceção de planificação de Alarcão & Tavares (2003) e Zabalza (1989), foram definidos e sequenciados os objetivos/conteúdos, definidas as estratégias e metodologias de ensino, selecionados os recursos e determinados os processos de avaliação das aprendizagens. A planificação dos parâmetros supramencionados só foi possível pela observação e avaliação/análise dos conhecimentos já detidos pelos alunos.

Conforme afirma Arends (2008), a definição do que ensinar, ou seja, os conteúdos curriculares e a sua sequenciação, é de grande complexidade. Neste sentido, para além da observação participante realizada no momento de aula, a reflexão e partilha de ideias com os professores cooperantes mostrou-se essencial para a realização das planificações de acordo com as realidades e as visões sobre essas realidades. Reis (2011) indica que “o feedback constitui um aspecto essencial de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores baseado na observação e discussão de práticas lectivas” (p. 56).

A importância do carácter aberto e flexível da planificação é reiterado por Zabalza (1997, *in* Borges, 2016), realçando que “cada vez menos se defende a elaboração de uma planificação rígida e previsível e que se afigure muito reduzida” (p. 33). Realça que a rigidez e limitação dos planos de ação devem-se a questões administrativas, o que se reflete numa necessidade de adaptação na prática devido às características dos alunos, que parecem não corresponder a essa planificação fechada.

2.1. Formação Musical 8º Ano

O estágio com a turma de 8º Ano iniciou no final do mês de Fevereiro, altura em que estavam marcadas as provas, escrita e oral. Por isso, foram poucas as aulas dadas, já que o estágio sofreu alterações devido à situação de pandemia Covid-19.

Assim, a partir de meados do mês de Março o trabalho com a turma aconteceu de forma assíncrona, mediante colaboração com fichas de trabalho e leitura e guias de audição, nomeadamente numa temática que a professora cooperante considerou ser importante trabalhar e consolidar com os alunos, a harmonia.

Antes das planificações sobre harmonia, foram realizadas duas planificações que previam o trabalho de identificação auditiva, leitura, e ditado, mas devido às dificuldades dos alunos em relação aos recursos tecnológicos que necessitavam para realizarem os trabalhos, o sentido das planificações alterou-se. Dessa forma, foram realizadas cinco planificações sobre a temática acima descrita, onde se propôs serem trabalhadas as funções tonais de I, IV e V graus, e cadências autêntica e plagal, em modo maior e menor. O trabalho aconteceu de forma progressiva, tendo-se iniciado com os conteúdos de I e V graus em modo maior, de seguida em modo menor. Nestas duas primeiras planificações o trabalho proposto foi o de identificação auditiva, identificação de

sensações e diferenciação entre os graus trabalhados, sempre com exemplos musicais da literatura musical, erudita e não erudita, e ainda a consolidação da parte escrita referente aos graus harmónicos a serem trabalhados. A terceira planificação deste trabalho assíncrono introduziu o IV grau em modo maior, e sendo que até aí já tinham sido abordados o I e o V graus, foi então possível iniciar o trabalho sobre as cadências autêntica e plagal. O foco da quarta planificação foi nas cadências referidas, porém ainda com trabalho de identificação de graus harmónicos, em modo maior. A última planificação abordou o trabalho harmónico em modo menor, com identificação de graus e cadências.

Todas as planificações tinham presentes exercícios de identificação auditiva, escrita e ainda desafios para pesquisa e diálogo com os colegas, de forma a promover um contacto entre os alunos e professores, que pareceu importante numa altura em que o contacto presencial não aconteceu, de forma a manter o diálogo entre todos os intervenientes do processo educativo, professor da disciplina, alunos, outros professores e restante comunidade escolar. Assim, foi sugerido nas fichas de leitura, trabalho e guias de audição que os alunos questionassem os colegas e familiares sobre os temas a serem trabalhados, descobrindo os nomes dos temas e a época dos compositores.

Nestas planificações de trabalho assíncrono existiu a preocupação de que os alunos abordassem os conteúdos de forma sensorial, apoiando depois com a parte técnica escrita. Por isso o trabalho sugerido foi essencialmente explicado por escrito, onde foram dadas sugestões de audição, de movimento e entoação, de forma a que os alunos percebessem os caminhos possíveis para a eficiente identificação de elementos harmónicos em trabalho.

Planificar para um trabalho à distância, em que a autonomia dos alunos é essencial para que o trabalho seja devidamente realizado, foi um dos principais desafios do estágio. As planificações trabalhadas, quer em âmbito curricular fora do estágio, quer no estágio, baseavam-se, naturalmente, em aulas lecionadas presencialmente. Assim, sentiu-se a falta de ferramentas para o trabalho à distância, especialmente porque esse trabalho não contemplou o contacto direto com os alunos. Dessa forma, na tentativa de que as planificações fossem realmente úteis para a determinação do trabalho dos alunos, pensou-se num trabalho progressivo, que inseriu e relembrou conteúdos a cada ficha de trabalho proposta, com a abertura para o trabalho

cooperativo, de forma a que todos os alunos pudessem participar e compreender o trabalho realizado.

2.2. Formação Musical 10º Ano

As planificações para a turma de 10º Ano aconteceram de forma regular, já que esta parte do estágio iniciou no início do mês de novembro, tendo sido concluído em meados do mês de Fevereiro.

As doze planificações para esta turma foram realizadas a partir das sugestões de trabalho da professora cooperante, abordando os novos conteúdos a serem aprendidos no ano em questão, e ainda consolidando conteúdos já aprendidos em anos anteriores. Assim o trabalho previsto nas planificações aconteceu essencialmente a partir dos seguintes conteúdos: relações intervalares (simples e compostas, melódicas e harmónicas); escalas maiores e menores; acordes (maiores, menores, diminutos, aumentados, sétima dominante, sétima maior, com e sem inversões); harmonia tonal (I, ii, iii, IV, V, vi); cadências (autêntica, plagal, suspensiva, interrompida); harmonia modal (I, IV, V); modos eclesiásticos (dórico, frígio, lídio e mixolídio); transposição; e claves de sol, fá, dó 3ª linha e 4ª linha.

Existiu por parte da professora cooperante uma abertura incondicional para o trabalho dedicado à investigação que se almejava neste projeto, a criatividade, nomeadamente por meio da improvisação. Assim, em todas as planificações esteve previsto o trabalho de improvisação a partir dos conteúdos, com improvisação melódica tonal e modal, improvisação a partir de harmonia tonal e modal e improvisação instrumental, tendo em conta a transposição necessária dos instrumentos.

Outro elemento comum às planificações para além do desenvolvimento da criatividade através da improvisação, foi o trabalho a partir de literatura musical, com a aprendizagem dos conteúdos e o desenvolvimento das competências a partir de exemplos de música erudita (do renascimento ao romantismo), rock e música de tradição oral. Aliada à ideia da música não escrita o trabalho aconteceu também de forma auditiva e mental, de maneira a desenvolver o sentido da audição, memorização e compreensão sensorial.

As planificações previram sempre o diálogo, o questionamento, a discussão e a partilha, de forma a viabilizar um ambiente de aprendizagem em que os alunos se mostrassem participativos e

ativos na aprendizagem e descoberta do conhecimento. Por isso, os novos conteúdos não foram abordados apenas de forma expositiva, mas também de uma maneira que nos exercícios e atividades os alunos compreendessem e descobrissem as características dos novos elementos com que estavam a ter contacto. Exemplo disso foi a aprendizagem dos modos eclesiásticos, onde foi planificado um trabalho de identificação auditiva e entoação, partindo de conteúdos que conheciam, como os modos maior e menor, chegando então aos resultados efetivos dos modos eclesiásticos. Naturalmente, depois dessa descoberta das características específicas dos novos conteúdos, planificou-se a formalização por escrito, com exercícios de consolidação, de forma a viabilizar o posterior trabalho de leitura e improvisação a partir desses conteúdos aprendidos.

O trabalho de rotina, realçado pela professora cooperante com a realização de exercícios habituais, contribuiu para as planificações do 10º Ano. Em primeiro lugar, tentou-se que as planificações estivessem interligadas ao nível dos conteúdos, apresentados de forma progressiva. Também se introduziram atividades recorrentes, que a cada aula foram tomando novas configurações, como foi o caso da improvisação sobre conteúdos aprendidos. A ideia de hábito em diferentes tipos de trabalho da disciplina, como cantar, escutar, escrever, ler, improvisar, foi, assim, um cuidado a ter na realização das planificações.

A finalidade das provas escrita e oral revelou-se um elemento de reflexão pertinente. Libâneo (2002) menciona que os professores progressistas modernizam os métodos de ensino, porém recorrem aos instrumentos tradicionais de avaliação. Os testes escrito e oral não são os únicos momentos avaliativos, porém parecem ter um grande peso na classificação dos alunos, pelo que é importante que se pense sobre a maneira como estes são construídos, sobre o que se pretende avaliar e como o fazer. Assim, é importante que os conteúdos das provas de avaliação não se reduzam a “objetivos de conhecimento elementares” (Sacristán *cit in* Pedroso, 2004, p. 8). Foram realizadas algumas sugestões de avaliação diferenciada para a prova escrita, já que a prova modelo continha poucos exercícios em que a criatividade estava presente. Sugeriu-se a avaliação de competências como a criatividade e o sentido crítico, a partir da demonstração de aprendizagem de modelos musicais com base na composição e na reflexão escrita sobre a relação dos elementos musicais. Devido às orientações e matrizes de provas, bem como às metodologias habituais utilizadas na disciplina, as sugestões não foram colocadas em prática.

2.3. Classe de Conjunto (Coro)

As planificações para a disciplina de Classe de Conjunto (Coro) começaram no início do mês de novembro e cessaram em meados do mês de Março, aquando o fecho da escola. Todas as planificações foram realizadas tendo em conta o repertório proposto pelo professor cooperante, repertório esse que seria apresentado no concerto de Natal na Casa da Música.

Diferentemente das planificações de Formação Musical, estas exigiram uma metodologia muito própria, quase sempre repetida ao longo dos dois períodos de trabalho: leitura de texto, audição das vozes ao piano ou voz pelo professor, entoação das vozes corais por naipes, memorização, junção das vozes, trabalho de autonomia de leitura com menos presença do acompanhamento de piano, e leitura para memorização das frases, secções e forma geral das obras. Naturalmente foi planeada uma preparação a este trabalho sequencial, como foi o caso do aquecimento, onde se tentou o mais possível usar elementos musicais, células específicas e princípios dinâmicos, de articulação e interpretativos das obras a serem trabalhadas, de forma a ambientar a turma para o trabalho que seria posteriormente realizado na maior parte da aula dada.

3. CONSIDERAÇÕES E REFLEXÃO SOBRE A LECIONAÇÃO

O desafio da prática da lecionação é importante para completar o ciclo de observação, reflexão e lecionação. Conforme defendem Pimenta & Lima (2004), não é possível dissociar a teoria da prática, e por esse motivo, só por meio do exercício de lecionação será possível validar e transformar a teoria e vice-versa.

Os autores Caires & Almeida (*cit in* Borges, 2016) defendem como objetivos da prática de lecionação:

- (1) permitir aplicar as competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso de formação inicial;
- (2) aumentar as competências e conhecimentos por meio da experiência prática;
- (3) criar e fundamentar o compromisso com a carreira profissional;
- (4) identificar as dificuldades e facilidades (pessoais e profissionais) no campo de trabalho; e
- (5) proporcionar uma visão realista da profissão e da sua prática (Caires & Almeida, *cit in* Borges, p. 35)

Por sua vez, Alarcão & Tavares (2003) defendem que ao longo do estágio e por meio deste, o professor estagiário deverá desenvolver:

- a) espírito de auto-formação e desenvolvimento;
- b) capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- c) capacidade de resolver problemas e tomar decisões

esclarecidas e acertadas; d) capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria; e) capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo; f) consciência da responsabilidade que coube ao formando (professor ou educador) no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos; g) entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes; h) capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo. (Alarcão & Tavares, 2003, *cit in* Borges, p. 36)

Mostrou-se ainda importante a avaliação do trabalho de aula em cada conteúdo e competência trabalhada, de forma regular. Para além dos testes, é importante que a avaliação seja prolongada no tempo. A avaliação formativa pode garantir a perceção sobre o progresso do aluno de forma a acompanhar e responder aos desafios que se apresentam no processo de ensino e aprendizagem (Damião, 1996, p. 45). Existe assim uma coerência entre objetivos e desempenho dos alunos, com um enfoque na relação entre professor e aluno (Pinto & Santos, 2006).

O ato reflexivo na educação é essencial para compreender os fenómenos associados ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, a partir da reflexão sobre a lecionação, o professor pode agir convenientemente de acordo com as realidades de aprendizagem de cada aluno. Como refere Reis (2001):

A reflexão na acção é fundamental na superação de situações problemáticas, permitindo ao professor criticar a sua compreensão inicial do fenómeno e construir uma nova teoria fundamentada na prática. Segundo Schön (1983), este tipo de reflexão permite que os professores se assumam como investigadores na prática (e sobre a prática) e se envolvam num processo contínuo de auto-formação. Através da reflexão, os professores estruturam e reestruturam o seu conhecimento prático e pessoal. (Reis, 2011, p. 54)

Realizando uma reflexão enquanto mestrando sobre as aprendizagens na lecionação de aulas, parece importante destacar alguns elementos que careceram de maior atenção aquando o exercício de lecionação: (1) importância da sequenciação das atividades e dos conteúdos abordados em aula e ao longo do período letivo, (2) a relevância da gestão do tempo de aula na realização de todas as atividades previstas na planificação, (3) a pertinência de estar atento à velocidade com que as atividades são realizadas, de forma a não comprometer as aprendizagens dos alunos devido à rapidez de abordagem com que aconteciam inicialmente, (4) a necessidade de adaptação das atividades às capacidades dos alunos, (5) a pertinência do ensino e aprendizagem através da experimentação e da descoberta, auditiva e criativa, (6) a relevância em apresentar diferentes géneros e estilos musicais aos alunos, especialmente aqueles com que mais se identificam, para a promoção da motivação na realização das atividades, (7) a necessidade de consolidação de competências basilares da disciplina, como saber ouvir e saber

ler, (8) a pertinência de um trabalho auditivo com avaliação e despiste a partir da entoação com nome de notas, realizado mentalmente e de forma oral, motivando uma independência do código escrito.

3.1. Formação Musical 8º Ano

Sendo que as aulas foram essencialmente assíncronas, não existiu por isso um contacto direto com a turma em questão, e por isso não é possível refletir sobre a forma como o trabalho de lecionação foi realizado.

Ainda assim existiu um feedback por parte da professora cooperante, que semanalmente forneceu comentários acerca do trabalho realizado pelos alunos, dos seus resultados e das dificuldades sentidas. Inicialmente foi sugerido que o trabalho não implicasse a existência de tantos recursos tecnológicos, já que nem todos os alunos conseguiam trabalhar no computador. Assim, o trabalho realizado baseou-se em fichas de trabalho e guias de audição, de forma a colmatar os problemas sentidos pela professora cooperante. Dessa forma, pelas considerações da professora cooperante, as últimas fichas de trabalho revelaram-se mais úteis para os alunos.

3.2. Formação Musical 10º Ano

O estágio com a turma de 10º Ano aconteceu de forma natural, sem interrupções pandémicas que comprometessem o trabalho de lecionação per se. Foi, por isso, a turma onde se mostrou o possível o real contacto com os alunos, onde o acompanhamento, o diálogo, a partilha e a discussão foram elementos importantes presentes ao longo das aulas.

Pela experiência pessoal de lecionação já passada, a comunicação com os alunos mostrou-se frutífera na relação, confiança e compreensão entre o professor estagiário e a turma. Ainda assim, existiu uma evolução no contacto com os alunos, que ao longo das doze semanas de trabalho se revelou numa maior compreensão das suas capacidades e dificuldades, tornando-se possível uma diferenciação pedagógica a partir das características de aprendizagem dos alunos.

As considerações realizadas semanalmente no final das aulas com a professora cooperante, contribuíram para uma reflexão e melhoria da postura, das estratégias, do timing das atividades realizadas e da sequencialidade das mesmas. No fundo, a observação da professora cooperante contribuiu para uma clareza sobre a maneira como eram lecionadas as aulas. Por isso, a partir

dessa reflexão, começou a existir um cuidado que não existia no início em alguns tópicos, nomeadamente na velocidade de introdução dos exercícios e atividades, que inicialmente se revelaram mais atropeladas, e que, ao longo das aulas, começaram a adaptar-se às necessidades de tempo de aprendizagem e experiência dos alunos.

Quanto à gestão do trabalho em aula pelos alunos, experimentou-se o método de atribuir liberdade e autonomia de participação aos alunos, porém o mesmo não se revelou positivo por duas razões. Em primeiro lugar parecia existir menos atenção e interesse pelos alunos menos participativos, e também não era possível avaliar a compreensão dos alunos menos participativos em relação ao que estava a ser trabalhado, devido à baixa existência, ou falta dela, de respostas suscetíveis de avaliação. Ainda assim, considerou-se que a liberdade e autonomia para a participação em aula motivava alguns alunos. Dessa forma, tentou-se que continuasse a existir uma predisposição em participar que partisse dos alunos mais motivados para o fazerem, porém, realçando a importância de todos participarem – a entoar, a ler, etc.

Considerando que o problema dos ditados está na compreensão do que é escutado, o trabalho de identificação auditiva foi realizado maioritariamente sem recurso à escrita. Assim, foi realizado um trabalho mais intenso de audição, memorização e entoação. A entoação foi realizada com recurso ao movimento de mãos para indicação do contorno melódico, e posteriormente entoação com nome de notas. Considera-se que este trabalho favoreceu, por um lado, a compreensão dos alunos em relação ao que estavam a escutar e a cantar, revelando-se de grande utilidade para a posterior manipulação desse material, e, por outro, para a avaliação do professor estagiário em relação à compreensão dos alunos. A última, devido às respostas concretas de identificação do contorno melódico com recurso ao movimento de mãos, e ainda à experimentação de nome de notas na entoação, que revelava se os alunos escutavam e associavam ao intervalo correto. Esta metodologia revelou-se ainda útil na gestão do tempo de aula, já que não necessitava de respostas escritas, normalmente mais demoradas do que as respostas orais.

O trabalho de leitura foi realizado com recurso à entoação. O método da leitura entoada, onde se associa o nome das notas às suas alturas musicais, parece relacionar-se com a entoação de um ditado, onde se inserem nome de notas, de forma a que se associe as alturas musicais ao nome das notas. Assim, o método utilizado para a leitura favoreceu o trabalho realizado para a

identificação auditiva. Para além disto, as leituras foram realizadas a partir da noção de sentido de frases e períodos, já que o trabalho realizado foi essencialmente a partir de literatura musical.

Por se ter trabalhado literatura musical, revelou-se pertinente o trabalho de harmonia a partir de sequências dos exemplos tratados, com uma abordagem pela audição da linha harmónica completa, sem isolar elementos, e pela entoação dos graus harmónicos.

A audição e identificação a partir da noção do todo pareceu contribuir para a aprendizagem dos alunos. Exemplo disso foi a compreensão das sequências harmónicas para posterior improvisação entoada sobre as mesmas, com a observação da segurança revelada pelos alunos quanto à noção de fraseado e condução harmónica enquanto se focavam na improvisação.

Durante as aulas tentou-se ao máximo que também o professor estagiário tivesse um papel participativo nos exercícios e atividades, especialmente nas improvisações, de forma a reduzir a timidez sentido pelos alunos nesse tipo de atividades. Isto mostrou-se importante para a relação de confiança dos alunos no professor estagiário criada ao longo das aulas.

3.3. Classe de Conjunto (Coro)

Lecionar a disciplina de Coro foi uma experiência sem antecedentes, e por isso a habituação ao sistema de trabalho mostrou-se mais difícil do que aconteceu com a Formação Musical.

Existiram assim duas preocupações basilares, a de absorver a pedagogia do professor cooperante de forma a aplicá-la na própria lecionação, e ainda a confrontação com uma falta de naturalidade no momento da lecionação. A primeira mostrou-se fundamental para que as aulas pudessem acontecer de forma natural para os alunos, de maneira a que estes não estranhassem as metodologias de trabalho, já que a forma como o professor cooperante trabalha com a turma está devidamente consolidada. Obviamente que novas metodologias podem ser introduzidas, e aí não existiria uma preocupação em replicar as metodologias do professor cooperante, porém considerou-se que a forma como se trabalhava tinha resultados efetivos favoráveis aos alunos.

Por outro lado, a falta de à vontade do professor estagiário em lecionar uma disciplina de Coro devia tornar-se impercetível, de maneira a criar um ambiente de aprendizagem fluído e contínuo, sem entraves de postura e segurança por parte do professor estagiário. Em boa verdade a falta de à vontade dissipou-se devido ao trabalho fora da aula, de leitura vocal, leitura e

acompanhamento ao piano, memorização do texto e melodias de cada naipe. Assim, ao longo das doze semanas, foi possível criar uma naturalidade na leção, demonstrando cada vez mais segurança e à vontade com a turma. Um elemento ainda importante neste ponto foi a autonomia do ensaio sem recurso ao piano. Inicialmente, quando se recorria em demasia ao piano, a segurança de trabalho vocal não existia, porém, quando começou a ser realizado um trabalho em pé, em frente aos alunos, movimentando-se pela sala e dada a devida atenção visual aos alunos, o trabalho mostrou-se mais fluído, a atenção dos alunos melhorou e os resultados musicais mostraram-se mais coerentes com o que era sugerido aos alunos.

4. DESAFIOS DA LECIONAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Devido à pandemia pela qual passamos atualmente, ocorreram algumas mudanças necessárias para o salutar funcionamento do estágio. O polo de estágio encerrou ainda antes do fecho das escolas decretado pelo Governo no dia 12 de Março, já que a região se encontrava com casos positivos de Covid-19.

O trabalho à distância foi um desafio para todos os professores, já que a leção esteve dependente de um contacto com os alunos que não é típico no ensino presencial, tendo exigido recursos tecnológicos, conhecimento do funcionamento da tecnologia e perspectivas didáticas que, apesar de serem elementos abordados na formação do professor, não são colocados em prática com regularidade, o que dificultou o processo de ensino e aprendizagem.

A partir do fecho do polo de estágio, o trabalho com os alunos aconteceu de forma assíncrona, o que anulou a possibilidade de um entendimento das suas capacidades e dificuldades no trabalho proposto, ainda que tenha existido um parecer semanal por parte da professora cooperante. Dessa forma, o trabalho proposto aos alunos de Formação Musical aconteceu mediante fichas de leitura e trabalho, e guias de audição, onde foi possível trabalhar o sentido de compreensão auditiva dos alunos, bem como a capacidade de escrita, porém, outras competências, como a leitura e a criatividade ficaram em segundo plano. Os entraves para atividades como gravação de leituras, audição a partir de uma partitura ou realização de ditados foi grande, já que nem todos os alunos tinham os meios tecnológicos e o conhecimento dos mesmos que lhes permitisse um trabalho nesse sentido. Dessa forma, o trabalho teve de ser adaptado à realidade, e a realidade parece ser a de que nem os alunos nem os professores estavam preparados para um ensino à distância que contemple todos os processos de ensino e aprendizagem na música.

Para além da impossível apreciação dos alunos *in loco*, surgiu outra dificuldade que se relaciona com esta. Mostrou-se de grande dificuldade planificar as atividades propostas focadas particularmente nos alunos da turma de estágio, já que a impossibilidade do feedback presencial não permitiu que se planificasse com um entendimento claro sobre a forma como se devia trabalhar determinados conteúdos com aqueles alunos. Assim, revelou-se difícil não ter em mente alunos tipo aquando a planificação. Parece, por isso, pertinente que as metodologias seguidas e as estratégias apresentadas se coadunem com a realidade do ensino. Aliás, Oliveira-Torres (2012) ressalva a importância de adotar metodologias particulares para o ensino à distância, em primeiro lugar percebendo o objetivo didático e depois respondendo com metodologias coerentes com esses objetivos.

Cumprir os conteúdos e as competências previstas pelo programa da disciplina tornou-se assim mais difícil, já que a variedade de elementos de trabalho na Formação Musical implica a presença de estratégias e atividades que carecem de contacto presencial, de um acompanhamento *in loco*, sem *delays* sonoros e outros obstáculos que o ensino à distância contempla. Dessa forma, pareceu mostrar-se de maior utilidade a gravação de vídeos em vez da performance por videoconferência. Aliás, Gohn (2013) refere que o recurso ao vídeo assíncrono se mostra fundamental na demonstração prática instrumental. Sobre o contacto síncrono, o mesmo autor (2011) indica que, para que exista um *feedback* integral do trabalho do aluno, é necessário que seja realizado via áudio e vídeo, realçando que a comunicação visual tem um carácter fundamental nesse contacto. Esse *feedback* integral nem sempre é possível devido aos diferentes contextos e especificidades dos alunos, já que a velocidade da internet não é a que desejaríamos, criando alguns *delays*, e o mesmo podemos dizer em relação à qualidade de áudio e vídeo, que nem sempre permite uma avaliação verdadeira daquilo que é realizado pelo aluno.

O ensino da música tem a evidente particularidade de se guiar pelos princípios do som, bem como de todos os elementos que dele fazem parte em termos técnico-musicais, como as alturas, duração, dinâmica, intensidade, textura, timbre, etc. O ensino a partir de micros de computador e telemóvel parecem destruir os princípios mais básicos do som, e dessa forma o rigoroso trabalho com esse material tão basilar no ensino da música não parece ser possível da mesma maneira que numa aula presencial. Também o princípio da interpretação conjunta, seja um aluno com acompanhamento, seja numa atividade interpretativa em grandes grupos, não parece ser possível, tendo em conta as capacidades e recursos tecnológicos que temos hoje à disposição.

Um trabalho de gravação individual e posterior montagem de áudio por parte do professor não é o mesmo que uma interpretação conjunta. Aliás, é uma ilusão de uma interpretação conjunta que nunca aconteceu. Uma interpretação conjunta com *delays*, cortes de som, oscilações de transmissão e alterações tímbricas também não parece ser viável num trabalho rigoroso de musicalidade. Para além disso o ensino da música tem a particularidade de ser um ensino emocionalmente envolvente, no sentido de prestar atenção às emoções e sensações, o que não se torna possível num ensino em que o contacto humano não existe nos mesmos moldes que presencialmente. Os quatro meses passados no ensino da música em tempos de pandemia, parecem mostrar que o ensino à distância, ainda que seja viável em alguns momentos, para algumas áreas disciplinares e em algumas atividades, não deve ser a base da aprendizagem musical, pelo menos, enquanto os professores e alunos não estiverem dotados de um conhecimento tecnológico mais consistente e ainda de recursos físicos viáveis para essa prática.

Assim, para colmatar o que ficou suprimido pela pandemia, foram realizadas quatro planificações fundamentadas, uma para o 10º ano e três para o 8º ano. As orientações para estas planificações foram claras: planificar como para uma aula real e dada em condições normais, a partir de um conteúdo da disciplina, e seguidamente fundamentar com pesquisa científica e teórico-prática sobre as várias possibilidades de trabalho a partir do conteúdo escolhido. Independentemente das temáticas escolhidas, houve um trabalho criativo planificado em diversos momentos da aula.

Para a turma de 10º ano escolheu-se a relação entre modo menor e modo dórico. Em primeiro lugar, os modos eclesiásticos são o conteúdo novo que causa mais estranheza e ao mesmo tempo mais interesse nos alunos do início do secundário. Assim, achou-se pertinente uma abordagem mais aprofundada ao trabalho metodológico nesta temática.

A primeira planificação para a turma de 8º Ano incidiu no trabalho sobre a mudança de compassos. Em termos rítmicos, a mudança de compassos é um dos conteúdos de grande diferença de profundidade de abordagem entre o 2º ciclo e o 3º ciclo. No 3º ciclo espera-se que o aluno trabalhe mudanças entre compassos com a mesma unidade de tempo, com mudança de divisão de tempo, com mudança entre compasso regular e compasso misto, e a mudança com tempo igual a tempo e parte igual a parte. Assim, pareceu pertinente uma abordagem ao trabalho de compasso que indique algumas atividades para desenvolvimento do conceito e sensações musicais.

A segunda planificação para a turma de 8º Ano focou-se na harmonia, especificamente no conteúdo modulação à dominante. A par da mudança de compassos, a harmonia é um dos elementos que no 3º ciclo se alarga em possibilidades e é trabalhada com mais profundidade. Assim, a modulação à dominante, como um dos mais básicos e importantes movimentos harmónicos da música tonal, parece ser um tema pertinente para uma abordagem criativa.

A terceira e última planificação para a turma de 8º Ano apoiou-se no trabalho de épocas associadas aos géneros e estilos musicais. Se analisarmos devidamente as necessidades de abordagens que são necessárias para o trabalho a partir do tema, reparamos que nos debatemos com trabalho rítmico, melódico, harmónico, dinâmico, articulação, forma, instrumentação, etc. É por isso uma temática abrangente e completa, onde se abordam questões de dinâmica e articulação com a mesma importância que questões rítmicas ou melódicas.

TERCEIRO PONTO: PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO

Primeiramente foram colocadas algumas questões relacionadas com a competência da criatividade, como: A criatividade é inata ou uma competência que se adquire? A Formação Musical prevê a competência de criatividade nas aprendizagens dos alunos? De que forma a criatividade é trabalhada em sala de aula? Qual a pertinência da criatividade na Formação Musical? O projeto delineou-se em torno destas questões, de forma a guiar o trabalho de pesquisa de bibliografia, de recolha de dados, análise, reflexão e considerações.

O contexto do campo de estudo é essencial numa investigação, pois reúne os conhecimentos que são necessários para a melhor compreensão do tema. Depois de uma abordagem à criatividade do ponto de vista da psicologia, referem-se os modelos de criatividade de alguns autores: Wallas, Runco e Chand (*in* Mazzola, Park & Thalmann, 2011), Frega e Vaughan (2001), Webster (2003) que se mostram importantes para a definição de estratégias e atividades criativas. Faz-se também uma breve análise às considerações acerca do pensamento divergente e convergente na música, que mostram ter clara relevância na compreensão dos processos criativos e no desenvolvimento da criatividade. Por um lado, aborda-se os pensamentos de autores que iniciam reflexões e investigação sobre o pensamento convergente como fundamento da criatividade (Amabile, 1996; Furnham, 2008; Getzels & Jackson, 1962; Guilford, 1950, 1967; Hudson, 1966; Lubart, 2003; Root-Bernstein, 2001; Torrance, 1974; Wallach & Kogan, 1965). Por outro lado, aborda-se o pensamento que advém de uma reflexão sobre os resultados investigativos de alguns dos autores referidos, e que, por sua vez, detetam o fundamento da criatividade na relação entre o pensamento divergente e o convergente (Brophy, 1998; Cropley, 1968, 2006; Frega & Vaughan, 2001; Hargreaves, 1987; Hickey, 2003; Sawyer, 2006; Webster, 1990, 2003).

A recolha de dados incidiu sobre a análise às planificações anuais da disciplina de Formação Musical de todos os graus da escola em análise, e ainda a entrevistas a professores. Na primeira realizou-se o levantamento de elementos explicitamente relacionados com aspetos da criatividade (como improvisação, composição, interpretação, variação, etc.). As entrevistas foram realizadas a professores das disciplinas de Formação Musical e de Improvisação e

Acompanhamento, de maneira a conhecer e formalizar algumas das práticas realizadas, e ainda perceber a pertinência e influência da criatividade na disciplina.

As questões colocadas nas entrevistas guiaram-se pela categorização das dimensões de análise. Assim, organizaram-se oito princípios de análise: pertinência da criatividade, representação nos programas, idades e desenvolvimento da competência, paradigmas pedagógicos, estratégias e atividades, diferenciação pedagógica, liberdade *versus* orientações/regras e interdisciplinaridade.

O projeto conclui com propostas práticas de estratégias e atividades para o desenvolvimento da criatividade a partir de conteúdos da disciplina, numa união entre propostas de autores abordados no trabalho, sugestões dos professores entrevistados, observação de aulas e reflexão sobre as práticas.

1. PROBLEMÁTICA E PERTINÊNCIA

A problemática da investigação prende-se com a pertinência e as práticas da criatividade na disciplina de Formação Musical. A criatividade é uma competência recentemente abordada e recomendada no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Naturalmente, este documento é especialmente dedicado ao ensino regular, porém o Ensino Artístico Especializado não deve ficar alheio às propostas aí declaradas. Aliás, os documentos sobre as Aprendizagens Essenciais referentes à disciplina de Formação Musical, promovidos pela ANQEP (2020), evidenciam a relação que estes documentos orientadores devem ter com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Na divisão de Aprendizagens Essenciais, são expostos três princípios: Sensorial, Leitura e Escrita, e Criação (ANQEP, 2020, p. 1). Assim, a Formação Musical deve também ter em conta a competência da criatividade. Além disso, a música é, por excelência, uma das áreas disciplinares em que a criatividade pode ter um sentido prático atuante.

As questões de investigação colocadas são fundamentais para, a partir delas, se estabelecer um princípio de análise que leve a um maior discernimento sobre a criatividade e sobre a forma como é e como pode ser utilizada em sala de aula.

Para se perceber de que forma pode a criatividade ser trabalhada, é importante questionar, em primeiro lugar, se a criatividade é uma competência inata ou se pode ser desenvolvida. Recorreu-se aos pensamentos de Sir Francis Galton e William James (Mazzola, Park & Thalmann, 2011), em contraponto com autores mais recentes, como Carl Rogers (Mazzola, Park e Thalmann, 2011), Csíkszentmihályi (1988) e Sternberg (2006, 2007), de forma a se perceber a evolução do conhecimento sobre os processos criativos.

Em segundo lugar, é importante questionar se a Formação Musical prevê a competência de criatividade na aprendizagem dos alunos. Para conhecer melhor o trabalho criativo na Formação Musical, realizou-se uma síntese dos elementos criativos presentes no programa de Educação Musical da experiência pedagógica de 1971.² Para complementar esta análise procedeu-se ainda à investigação dos contributos de Macedo (1986) e Pedroso (2004), de maneira a perspetivar o recurso à criatividade desde a reforma da disciplina – Educação Musical (1983) in Carneiro & Vieira (2017); Gomes (2000) –, até tempos mais recentes.

Por fim, parece pertinente questionar de que forma pode a criatividade ser trabalhada em sala de aula. Assim, recorreu-se às considerações e sugestões de Almeida (2009), Bravo et al. (2010), Ferreira (2011), Frega & Vaughan (2001), Macedo (1986) e Schafer (1986), de forma a elencar estratégias para o trabalho criativo. Aliás, Teresa Macedo (1986), na definição do papel e objetivos da Formação Musical, refere que a “Formação Musical deve ser uma disciplina que não se divorcie da música.” (p. 12), anunciando assim a importância que a expressão musical deve ter na Formação Musical. Menciona ainda a importância de a disciplina preparar os alunos “sob o ponto de vista técnico e estético” (*Idem*, p. 12), no contacto com música de diferentes épocas e estilos. Por outro lado, a pedagoga assinala que a disciplina “deve contribuir de facto, com uma grande quota parte, para a formação do futuro músico” (*Idem*, p. 12), depreendendo-se daqui o papel que a disciplina tem no conjunto das disciplinas do ensino de música, na formação de um intérprete ativo, que também escuta e cria.

Assim, é importante clarificar sobre o trabalho criativo que pode ser realizado na disciplina de Formação Musical, de forma a promover a criatividade na criação e interpretação, a capacidade

² Da experiência pedagógica de 1971, impulsionada pelo ministro Veiga Simão (Carneiro & Vieira, 2017; Gomes, 2000), surgem programas da disciplina que foram posteriormente convertidos para a divisão de graus da reforma de 1983.

de responder aos desafios interpretativos dos diferentes estilos e géneros musicais, a competência de criação de projetos musicais, e atribuir um sentido prático musical às aprendizagens dos conteúdos da disciplina.

2. CONTEXTO DO CAMPO DE ESTUDO

Creativity is defined as imagination successfully manifested in any valued pursuit. (Odena & Welch, 2009, p. 417)

No final do século XIX surgem dois princípios sobre a fonte da criatividade, por um lado Sir Francis Galton (1822-1911), pelo lado da teoria associacionista, que considerava que a criatividade é uma capacidade inata, herdada geneticamente, e por outro William James (1842-1910), representante da psicologia da gestalt, que a considerava uma competência aprendida essencialmente através da educação e do ambiente (Mazzola, Park & Thalmann, 2011, p. 136).

Carl Rogers (in Mazzola, Park e Thalmann, 2011, p. 136) define traços de personalidade que se verificam na criatividade, como a abertura à experiência, a capacidade de avaliar circunstâncias segundo o próprio padrão e ainda a capacidade de se experimentarem situações imprevisíveis. Sternberg (2007) considera que a criatividade não é um traço inato, mas antes uma atitude, realçando que essa atitude pode ser incentivada com o hábito do ser-se criativo.

Para além do intelecto, também o ambiente pode ser definidor do que é ser-se criativo. Csíkszentmihályi (1988) escreve sobre a interação como um meio de avaliação por parte desse meio, questionando não “o que é a criatividade?”, mas “onde está a criatividade?” (Csíkszentmihályi *cit in* Mazzola, Park & Thalmann, 2011, p. 144). O autor considera que a criatividade está dependente da existência de um campo com regras simbólicas, de um produto que insere novas ideias nesse domínio, e finalmente um grupo de especialistas que validem ou não o senso criativo desse produto.

Tanto as características de personalidade quanto a influência do meio são importantes na definição do que é a criatividade. Sternberg (2006) une o pensamento de Francis Galton e de William James do final do século XIX, considerando que a criatividade acontece na confluência das habilidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente.

Sternberg (2007) define a criatividade como sendo um hábito, podendo por isso ser encorajada ou desencorajada. O autor considera que a competência não é encorajada nas escolas, realçando:

The problem is that schools sometimes treat it as a bad habit. And the world of conventional standardized tests we have invented does that. Try being creative on a standardized test, and they will get slapped down just as soon as get their score. (Sternberg, 2007, p. 4)

O autor considera que as oportunidades de envolvimento, o incentivo e a recompensa pela participação em atos criativos, são fatores decisivos para se promover o hábito de se ser criativo. Sherman (1971) menciona alguns elementos basilares para a promoção da criatividade, como o desejo genuíno para se produzir um produto criativo, o contacto com conteúdos desconhecidos, e a experiencição prática como fundamento da técnica.

2.1. Modelos de Criatividade

No início do século XX a criatividade estava associada à resolução de problemas (Mazzola, Park e Thalmann, 2011, p. 135), onde surgiram modelos sobre a forma como a criatividade acontecia.

Graham Wallas (in Mazzola, Park e Thalmann, 2011, pp. 135-136) explica o processo criativo em cinco passos: (1) preparação – recolha de informação o sobre o problema –, (2) incubação – trabalho no problema –, (3) intimação – sensação do surgimento de uma ideia –, (4) iluminação – quando a ideia ganha forma e surge de maneira mais concreta –, e (5) verificação – teste e comprovação da solução encontrada.

Runco e Chand (in Mazzola, Park e Thalmann, 2011, pp. 142-143) apresentam um modelo com três fatores centrais do processo criativo, onde confluem a descoberta de problemas, a idealização e a avaliação. Para além da sinergia entre estes fatores, os autores consideram que existem outros dois fatores que influenciam ou são influenciados pelos primeiros. Por um lado, o conhecimento, que influencia a descoberta de problemas e a idealização de um resultado, e por outro a motivação, que está dependente da avaliação do resultado.

Vaughan (in Ryan & Brown, 2012) defende que a criatividade musical acontece através de quatro estágios consequentes: (1) estágio de aquisição de elementos musicais (rítmicos, melódicos, harmónicos, etc.); (2) estágio de combinação desses elementos em diferentes contextos; (3) estágio de desenvolvimento das relações entre as ideias musicais iniciadas; (4) estágio de avaliação do produto criativo à luz do campo musical a que pertence.

Frega e Vaughan (2001, p. 32) sugerem um modelo de criatividade identífico ao anterior, que passa também por quatro fases: (1) experimentação – a partir da sensibilização dos elementos musicais e das suas possibilidades de organização, (2) transformação – a partir do trabalho subconsciente da relação entre sentimentos da vida e modelos sonoro, (3) operação – a partir do trabalho consciente de organização dos modelos sonoros encontrados na fase de transformação, (4) Avaliação – onde se realiza a análise crítica ao produto final tendo em conta as necessidades expressivas aí declaradas ou outros critérios que possam ser importantes nessa avaliação.

Peter Webster (2003) sugere um modelo de pensamento criativo na música, destacando a importância das ações criativas, como a composição e improvisação. Refere que essas ações são, por um lado, intenções criativas, e por outro, produtos criativos. O primeiro ponto de vista, o da intenção, pode ser utilizado em aula, como fonte do desenvolvimento da postura criativa necessária para a improvisação. Por outro lado, o segundo ponto de vista, o do produto, pode também ser benéfico na Formação Musical, já que a disciplina pode assumir também um papel de disciplina prática que se apresenta publicamente com produtos artísticos.

Webster (2003, 1990) destaca ainda a alternância entre pensamento divergente e convergente no modelo sugerido. Refere ainda que a criatividade acontece mediante habilidades capacitadoras – como as competências musicais, destreza técnico-musical e sensibilidade estética – e condições pessoais extramusicais – como a motivação, traços de personalidade e contexto cultural.

Os modelos de criatividade não devem ser vistos apenas como formalização da maneira como acontece um ato criativo, mas antes como orientações para descortinarmos processos criativos com os alunos.

2.2. Pensamento Divergente e Convergente

Nas últimas décadas surge a correlação entre o pensamento convergente e o pensamento divergente como princípios fundamentais da criatividade (Brophy, 1998; Cropley, 1968, 2006; Getzels & Jackson, 1962; Hargreaves, 1987; Root-Bernstein, 2001; Sawyer, 2006; Torrance, 1974; Wallach & Kogan, 1965; Webster, 2003, 1990).

Cropley (2006) refere-se ao pensamento divergente como a capacidade de produção de respostas múltiplas e distantes, que se relacionam de maneira imprevisível. Já o pensamento convergente está relacionado com a velocidade, precisão e lógica, não abrindo espaço à ambiguidade.

Em meados do século XX começa a formar-se a ideia de que a origem da criatividade está no pensamento divergente. Guilford (*in* Hargreaves, 1987) sugere a fluência, flexibilidade e originalidade como características afetas ao pensamento divergente e, por consequência, à criatividade. Segundo o Root-Bernstein (2001) "Creativity comes from finding the unexpected connections, from making use of skills, ideas, insights and analogies from disparate fields" (p. 66).

Isso dá origem a diversos testes de pensamento divergente durante as décadas de 60 e 70 (Cropley, 1968; Getzels & Jackson, 1962; Torrance, 1974; Wallach & Kogan, 1965). Estes testes avaliaram aspetos da inteligência criativa, ainda que a inteligência não seja o único fator determinante da criatividade (Amabile, 1996; Furnham, 2008; Hudson, 1966; Lubart, 2003). Nos testes de pensamento divergente realizados considerou-se que as altas pontuações nem sempre se relacionavam com a capacidade criativa em situações reais.

Em 1950 Guilford considerava que as pessoas tinham graus de criatividade distintos, fruto de características motivacionais e temperamentais. Guilford (1950) considerava que as particularidades motivacionais podem ser estimuladas de forma a se desenvolver o senso de criatividade. Assim Guilford (1967) descreveu 120 traços do intelecto humano relacionados com a criatividade, em que apenas 24 têm relação com o pensamento divergente. Conforme Sawyer (2006), "most psychologists now agree that divergent thinking tests don't predict creative ability, and that divergent thinking is not the same thing as creativity." (p. 45). Desta forma, surge um afastamento da ideia de que o fundamento da criatividade está no pensamento ou produção divergente, e a correlação entre o pensamento divergente e convergente é abordada com mais rigor. Como refere Sawyer (2006) "Creative achievement requires a complex combination of both divergent and convergent thinking, and creative people are good at switching back and forth at different points in the creative process" (p. 45).

Alguns autores consideram que o pensamento convergente é basilar na produção criativa, já que fornece os princípios canônicos essenciais à contextualização de um resultado criativo (Brophy, 1998; Cropley, 2006; Hargreaves, 1987). Parece, por isso, importante considerar a relação entre

os dois pensamentos, já que é pela convergência de forças entre o pensamento divergente e convergente que parece estar o princípio da criatividade. Aliás, Frega & Vaughan (2001) indicam que “Es válida una definición de estos términos [pensamento convergente e divergente], cuyo manejo ajustado es piedra fundamental en todo proceso de estímulo sistemático de la creatividad individual.” (p. 37). Assim, a Formação Musical deve colocar a par o princípio de liberdade criativa (pensamento divergente) e domínio dos conteúdos (pensamento convergente).

Estes dois princípios serão abordados na análise das entrevistas, já que surgiram respostas que parecem ir ao encontro da pertinência tanto do pensamento divergente quanto do convergente no trabalho da Formação Musical. Tomemos como exemplo uma improvisação melódica a partir de um acompanhamento harmónico. É importante, por um lado, que o aluno seja criativo dentro de orientações que lhe retiram liberdade criativa, e que com essa criatividade consiga responder ao mesmo exercício de maneiras distintas e interessantes musicalmente. Desenvolve assim o pensamento divergente. Por outro lado, é importante que o aluno siga as orientações da base harmónica, bem como os princípios de tonalidade e compasso, de forma a desenvolver o pensamento convergente, e por sua vez, tornar-se crítico em relação ao que produz criativamente.

O trabalho a partir da relação entre pensamento divergente e convergente na música parece estar relacionado com um modelo de criatividade de Hickey (2003), que alude à composição na educação musical. Neste modelo, o autor debruça-se sobre a variação na presença de orientações ou regras em consonância com a liberdade criativa. Destaca-se o melhor exemplo, o de exercícios abertos e com orientação de regras, que promovem a criatividade e a aprendizagem dos conteúdos.

2.3. A Criatividade na Formação Musical

A disciplina de Formação Musical transformou-se ao longo da sua existência, devido aos vários contributos que foram surgindo. Passou por várias fases e reformas, desde Preparatórios e Rudimentos (1835), em que a preocupação com a componente auditiva era pequena (Carneiro & Vieira, 2017, p. 148). Em 1888 surge o Canto Coral associado à disciplina (Gomes, 2000). Em 1919, com a designação de Solfejo, a disciplina era baseada na entoação, leituras rítmicas e ditados, e estava dividida em teoria, escrita e técnica (Carneiro & Vieira, 2017, p. 148).

Até então, a audição, entoação e leitura estavam já presentes no trabalho da Formação Musical. Parece pertinente ainda ressaltar que estas competências musicais são basilares para que se processe o desenvolvimento da criatividade. Como refere Macedo (1986, p. 11), o domínio dos elementos musicais é essencial para que seja viável realizar um trabalho criativo. A audição é necessária numa improvisação em interação grupal, para que as respostas realizadas por um aluno se alinhem com o que é escutado de outro aluno. A par da audição, a audiação³ – termo cunhado por Edwin Gordon (1927–2015) – é também basilar no desenvolvimento criativo, como refere o autor (1994, p. 41). Realçando a pertinência da audiação, Gordon (1994) refere que “audiation, which is to music what thought is to speech” (p. 39). Assim, é importante audiar a música antes de se interpretar, tal como é importante pensar nas palavras antes de se falar. A audiação é também necessária à composição, para que esta seja musical, e não aconteça por meio da experimentação em notação a partir da lógica composicional escrita. Ainda que a composição possa também ser realizada a partir da experimentação instrumental, e por isso, mais musical do que a partir do exercício escrito, a audiação parece ser fundamental para a música que é composta atualmente, já que as exigências texturais da música contemporânea exigem mais do que a experimentação num instrumento, que de forma corrente é o piano. Assim, a audiação fundamenta-se como basilar no processo composicional mental.

Em 1932–34 o debate sobre a pertinência da entoação nas leituras em Formação Musical sobe de tom (Gomes, 2000), com Fernando Lopes-Graça como figura de proa na defesa pela entoação. A entoação e leitura parecem importantes para o desenvolvimento da criatividade. Se o aluno não for capaz de afinar um padrão melódico, inviabiliza-se o trabalho de desenvolvimento criativo com padrões melódicos. Por outro lado, a leitura de notas pode ser importante para a consciencialização da criatividade, de forma a que a competência seja trabalhada a partir de orientações e regras baseadas em modelos musicais.

Em 1971, com a designação de Educação Musical, a disciplina ganhou novos contornos que provêm do regime de experiência pedagógica impulsionado pelo Ministro Veiga Simão (Carneiro & Vieira, 2017; Gomes, 2000). Desta experiência pedagógica surgem programas da disciplina que

³ Conforme Gordon (1994) “A simple definition of audiation is that it is the process that takes place when we hear and comprehend music for which the sound is no longer physically present” (pp. 39–40).

foram posteriormente convertidos para a divisão de graus da última reforma, Formação Musical (1983). Parece, por isso, importante realizar uma análise aos elementos evidentemente relacionados com criatividade, de forma a contribuírem também para o esclarecimento das propostas e práticas em sala de aula.

Nesta última reforma, a disciplina prevê o desenvolvimento das bases da música no curso básico, e o aprofundamento da educação musical e dos conhecimentos nos domínios das Ciências Musicais no curso complementar (Decreto-Lei no 310/83 de 1 de Julho, in Carneiro & Vieira, 2017, p. 149).

Nos programas da experiência pedagógica de 1971, no domínio das Atitudes e Estética surge como objetivo o desenvolvimento do pensamento criativo, analítico e crítico, respeitante tanto à própria música produzida quanto à do meio em que se inserem (Programa de Educação Musical – 2º ciclo, 1991, p. 12; Programa de Educação Musical – 3º ciclo, 1991, p. 10). Nas orientações metodológicas (Programa de Educação Musical – 2º ciclo, 1991, p. 19), refere-se que o trabalho deve acontecer no âmbito da composição (também associada à improvisação sem recurso escrito), audição e interpretação.

As sugestões destes programas passam pela criação musical que trabalhe os elementos de timbre, dinâmica, altura, ritmo e forma (Programa de Educação Musical – 2º ciclo, 1991, p. 21) de maneira progressiva, introduzindo elementos a cada nível. Para o ensino secundário, o Programa de Educação Musical (1991, p. 9) orienta-se pelas competências da criação, interpretação, audição, análise e aquisição de conhecimentos. Para além disso refere-se a importância do recurso às novas tecnologias, já que estas permitem uma abertura de possibilidades sonoras e técnicas para a criação musical.

Teresa Macedo (1986, p. 8) três anos depois da última grande reforma no ensino artístico especializado e conseqüentemente na Formação Musical, indica, de forma clara, os objetivos que devem constar da disciplina. Em primeiro lugar denota-se um claro enfoque na ideia de incluir os elementos e as novas práticas musicais contemporâneas no ensino da Formação Musical. Naturalmente, Macedo refere também o domínio dos elementos técnicos constituintes da música e a educação auditiva como objetivos fundamentais da educação musical. Por fim, mas não menos importante, a pedagoga menciona a formação técnica e estética do aluno, a partir do estudo as diversas épocas, estilos, géneros e proveniências.

A pedagoga indica ainda elementos programáticos de base para viabilizar os objetivos declarados, entre eles a criatividade baseada em elementos musicais tradicionais e não tradicionais (Macedo, 1986, p. 8), onde refere que a criatividade deve ocupar um lugar de importância no programa da disciplina, de forma a que o aluno não seja mais um recetáculo de teoria sem que exista relação com a prática musical (*Idem*, p. 11).

Almeida (2009, p. 49) refere que as práticas pedagógicas para o desenvolvimento criativo têm sido limitadas devido à possível necessidade de se ensinar conteúdos aparentemente mais necessários.

A divisão dos conteúdos da Formação Musical pode ser realizada em vários grupos: ritmo, melodia, harmonia, dinâmica, timbre, textura, forma e géneros, agógica, etc. Os três primeiros parecem ser os elementos mais concretos possíveis de se identificarem numa partitura. Por exemplo, o estudo de uma célula rítmica exige a compreensão momentânea do conteúdo, podendo ser tratada de forma isolada. O mesmo acontece analisando um intervalo ou um acorde. Analisar um ritmo, uma melodia e uma sequência harmónica já exige uma relação maior entre o início e o final do exemplo, porém estes elementos ainda são claros, tanto na notação⁴ quanto na compreensão auditiva. Já a compreensão da dinâmica, da forma, da agógica, do género, do estilo, etc., exige uma audição do todo e a necessidade de se estabelecerem pontos de relação entre os diferentes elementos.

Pedroso (2004) sugere propiciar-se uma aprendizagem que vá para além dos conteúdos de altura e duração, já que os elementos de expressão musical são também determinantes na musicalidade e na criatividade.

Se considerarmos que ser-se criativo na música é interpretar sem que se leia algo pré-existente, então a presença de criatividade é também a abertura à interpretação sem necessidade de seguir uma linha escrita (ou memorizada). Desta forma, a criatividade está para além da notação — ainda que a notação possa ser necessária para registar produtos criativos —, estando a Formação Musical também sujeita à abordagem musical que não apenas a partir de uma partitura. Aliás, Pedroso (2004) refere que a prevalência da leitura e da escrita no sistema de ensino da música

⁴ Muitas vezes organizada, em termos de layout, de acordo com as frases musicais; a escrita rítmica é distribuída no espaço com base na equivalência do seu valor; a melodia tem um claro sentido direcional.

parece criar uma relação de dependência do código escrito, referindo que o “código musical não é música mas tão somente um dos intermediários possíveis entre o criador e o executante” (p. 9).

A compreensão do código escrito é uma ferramenta útil para a consolidação das aprendizagens a vários níveis. No entanto parece necessária, por um lado, a diminuição da prevalência do código escrito, como refere Pedroso (2004), e por outro uma independência desse código, de maneira a que as aprendizagens possam acontecer de forma sustentada sem recurso à partitura.

Pela pertinência de um currículo contextualizado associado à independência do código escrito, parece útil realizar uma abordagem à música que não é tradicionalmente escrita. No fundo, à música onde os alunos se sintam à vontade. Se a criatividade se dá por diversos fatores, inclusive a motivação e fatores de gosto musical, então talvez seja útil abrir as portas à criatividade a partir dessa música.

2.4. Revisão de Propostas e Estratégias

Frega & Vaughan (2001) referem-se ao dilema da criatividade natural e cultivada, sugerindo que o ponto de equilíbrio pode ser o fundamento da competência. As autoras indicam alguns princípios a serem seguidos, para que se realize um trabalho de desenvolvimento da criatividade.

“[1] Estimular el pensamiento divergente. [2] Organizar actividades que no contengan las respuestas pre determinadas. [3] Estimular a los alumnos para que desarrollen esquemas propios de trabajo y mecanismos de auto evaluación. [4] Estimular al alumno a intercambiar y discutir unos con otros las diferentes ideas.” (Frega & Vaughan, 2001, p. 11)

Referem também que o processo para a criatividade passa pela procura de alternativas, criação de analogias, aceitação da ambiguidade, síntese de elementos e ordenação de ideias (Frega & Vaughan, 2001, p. 26). Consideram ainda que o trabalho criativo deve estar focado em três constituintes basilares, a pessoa — o aluno ou professor que realiza o trabalho criativo —, o produto criativo e o processo desse resultado criativo.

Almeida (2009) refere que nas atividades dos programas de Formação Musical, a criatividade aparece, por norma, pela improvisação, referindo os exemplos de “Improvisação de uma frase musical sob a forma pergunta/resposta, improvisação de uma melodia sobre um ritmo dado” (p. 49). No entanto, ainda que em menor grau, a composição e interpretação também estão representadas. O autor sugere ainda a improvisação sobre uma progressão harmónica, referindo

a importância de se recorrer a progressões da literatura musical. Propõe também a improvisação apoiada no diálogo musical e a recriação musical de paisagens sonoras.

Macedo (1986, p. 11) manifesta que a criatividade se adquire a partir da experimentação, invenção e expressão. Refere exemplos de elementos que podem ser trabalhados de forma criativa, mas garante que deve existir o domínio desses elementos, para que as respostas criativas dos alunos sejam imediatas. Assim, parece assumir a ideia de criatividade ligada à improvisação. A autora clarifica que se o domínio e a rapidez de resposta não existirem, entra-se no campo da composição. Sugere que o trabalho de criatividade seja realizado a partir de elementos da música tonal, como modos, escalas, durações, timbre, intensidade e instrumentação, etc.

Como se pode perceber, a pedagoga defende o uso de todos os elementos utilizados na música tonal, o que ultrapassa o domínio das durações e alturas. Também Almeida (2009) menciona que qualquer elemento musical pode ser usado de forma criativa, reforçando Pedroso (2004). Para o trabalho criativo a partir de elementos não tradicionais, Macedo (1986) sugere o trabalho com o “ruído, som, silêncio, frequência, amplitude, timbre, duração, agregados, sons não temperados, microintervalos, movimentos pancromáticos, etc.” (p. 11). Já os elementos não tradicionais têm uma ligação clara com a música do século XX, aliás, cuja abordagem é declarada como objetivo principal no ensino de música pela autora (*Idem*). A pedagoga sugere ainda o trabalho de elementos tradicionais, como os instrumentos e a voz, explorados de forma não tradicional. Lembra ainda que, no trabalho com elementos não tradicionais, deve-se preservar a qualidade musical, “sob pena de se cair numa amálgama sonora sem qualquer significado de ordem estética” (Macedo, 1986, p. 12).

Quando se fala de criatividade na Formação Musical, rapidamente se pode pensar em três palavras para definir o que acontece nas aulas em termos criativos: improvisar, compor e interpretar. Porém, se pensarmos nos elementos musicais como elementos passíveis de sofrerem profundas alterações criativas, podemos adicionar um quarto termo, a reinterpretação. A reinterpretação de um tema escrito ou memorizado pode ser criativa quanto aos elementos de expressividade, mas pode também ser criativa quanto às alturas e duração, ainda que o segundo caso também se encaixe na improvisação sobre o tema escrito ou memorizado. Esta estratégia pode ser realizada com uma melodia de caráter, como por exemplo uma valsa, que se transforma numa melodia em tempo e caráter de marcha fúnebre. Pode ser realizado o processo inverso.

Também se pode ultrapassar a barreira do que conhecemos por música erudita, e converter um tema do Rock em compasso quaternário numa Sarabande, e também o seu inverso.

Frega & Vaughan (2001) sugerem como estratégia para o trabalho de espontaneidade criativa, em grupo, a realização de motivos rítmicos individualmente. Os alunos improvisam alternadamente, preferivelmente sem que se alterne de improvisador de forma sequencial. Para isso, é necessária uma atenção e interação entre os alunos que os torna capazes de responder de forma espontânea. A mesma estratégia pode ser utilizada a partir de elementos de altura, em que cada aluno escolhe três notas a cada intervenção espontânea. Pode-se aí acrescentar a imitação como processo de consolidação da melodia, onde um improvisa e os outros imitam. Para o elemento formal, Frega & Vaughan (2001) propõem o trabalho a partir de perguntas e respostas rítmicas e melódicas, simétricas e assimétricas. Para a tonalidade sugerem o trabalho a partir de sons isolados.

As autoras (2001) indicam a sugestão da realização de ostinato rítmico-melódico entoado ou tocado, enquanto um aluno improvisa sobre esse ostinato com elementos que se relacionem com o mesmo. A partir de um tema familiar, sugere a realização de transformação de modo, carácter, ritmo, compasso, tonalidade e timbres. Apresentam também uma atividade de ilustração sonora a partir de um poema, aqui com mais recurso às ideias orais, e não apenas à experimentação a partir da improvisação.

Bravo et al. (2010) sugere a composição no trabalho da educação musical, em que o professor indica orientação de notação, figuração, compasso, intervalos, etc., de forma a que o aluno desenvolva o processo criativo a partir de balizas definidoras do sistema métrico e tonal.

Ferreira (2011) sugere jogos de pergunta e resposta, de improvisação sobre motivos ou células rítmicas, de improvisação sobre melodias ou parte de melodias familiares. Quanto à criatividade através da ilustração visual, do desenho ou da pintura, a autora apresenta propostas que parecem ser úteis ao desenvolvimento da compreensão musical em termos históricos e narrativos, na relação entre os instrumentos musicais, as personagens, a ação, as dinâmicas, a altura dos sons, entre outros elementos. A atividade que se pode considerar de maior utilidade ao sentido da interpretação musical é aquela em que se escolhe um quadro abstrato e se improvisam as várias maneiras possíveis de o interpretar.

Schafer (1986) refere experiências com alunos em que a criação é realizada com recurso à sensação, a partir de estímulo narrativos, ideias, imagens, palavras. Indica ainda a estratégia de utilizar sons concretos da realidade para a criação do universo musical.

Para o trabalho de elementos musicais não tradicionais, contemporâneos, eletrónicos e de ambiente sonoro, Frega & Vaughan (2001) sugere a criação e leitura de partituras gráficas.

3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A investigação levada a cabo é um estudo de caso, realizada numa escola do ensino especializado da música. Guiou-se de acordo com uma abordagem descritiva a partir de dados qualitativos (Bogdan & Biklen, 1994), tendo por objetivo desenvolver e contribuir para o entendimento sobre o desenvolvimento da criatividade em sala de aula, a partir da análise dos conceitos abordados nos dados recolhidos.

Sendo que o objeto de estudo aqui trabalhado é a competência de criatividade, então a investigação incorre necessariamente sob uma perspetiva qualitativa. Bogdan & Biklen (1994) referem que a observação participante e entrevistas são bons exemplos de investigação qualitativa. Inicialmente estava prevista a observação participante e não participante como elementos da recolha de dados, porém foram registadas algumas experiências apenas com uma das turmas de estágio da escola em análise. Devido à pandemia o projeto sofreu um redirecionamento. Assim o trabalho foi realizado a partir de análise documental e entrevistas, já que se revelaram os instrumentos de recolha de dados mais práticos e úteis para o objetivo delineado.

3.1. Recolha de Dados

Para a realização de análise documental, procedeu-se, em primeiro lugar, ao levantamento de elementos explicitamente relacionados com aspetos da criatividade (como improvisação, composição, interpretação, variação, etc.) nas planificações da disciplina de Formação Musical (5º ano ao 12º ano / 1º grau ao 8º grau) da escola em análise, de maneira a perceber o peso e a clareza que a criatividade tem nos documentos orientadores.

Em segundo lugar, foram realizadas entrevistas a dois professores de Formação Musical e dois de Improvisação e Acompanhamento (Oferta Complementar). As entrevistas foram

semiestruturadas de acordo com as dimensões de análise doravante apresentadas, e tiveram como objetivo delinear um entendimento sobre as perspectivas quanto à criatividade nas disciplinas que os professores entrevistados lecionam, e ainda conhecer formas de desenvolvimento e estratégias utilizadas por esses professores, em exercícios ou atividades de caráter criativo. A escolha da disciplina de Formação Musical é óbvia no contexto destas entrevistas. Já a disciplina de Improvisação e Acompanhamento mostrou ser, em questionamento informal aos professores durante o tempo de estágio, aquela em que os alunos se serviam mais da criatividade, quer para a improvisação quer para a composição. Assim, pareceu pertinente perceber se as estratégias que utilizam são compatíveis com o trabalho na disciplina de Formação Musical.

3.2. Caracterização dos Participantes

Nas entrevistas é feita a distinção entre os professores de Formação Musical – com as siglas eFM1 e eFM2 –, e os professores de Improvisação e Acompanhamento – com as siglas eIA1 e eIA2. A divisão dos grupos deve-se à possibilidade de uma leitura adequada apenas dos resultados dos entrevistados de Formação Musical. Ao mesmo tempo, perceber o que da disciplina de Improvisação e Acompanhamento se pode levar para a Formação Musical, bem como no sentido contrário.

Bogdan & Biklenl (1994) referem que o à vontade do entrevistado é benéfico para que a entrevista siga no sentido de se falar livremente das questões abordadas. As entrevistas foram realizadas a professores com quem se desenvolveram afinidades em diferentes níveis, e por isso não se pode considerar que todos os entrevistados estavam confortáveis também ao mesmo nível. Contudo, não se sentiu inibição por parte de nenhum dos entrevistados em abordarem as questões de forma sincera.

3.3. Dimensões de Análise e Leitura dos Dados

Para organizar a leitura dos dados das entrevistas, realizou-se primeiramente a categorização dos mesmos (Bogdan & Biklen, 1994). Organizaram-se, assim, as seguintes dimensões de análise, a partir das quais se realizaram comentários descritivos e reflexivos: (1) pertinência da criatividade, de forma a perceber a importância da aquisição da competência por parte dos alunos; (2) criatividade nos programas da disciplina, de maneira a perceber a maneira como está

a criatividade formalizada nos documentos orientadores; (3) idade e o desenvolvimento da criatividade, para entender se existem divergências de aprendizagem, capacidade e motivação por parte dos alunos; (4) paradigmas pedagógicos, que esclareçam sobre a forma como a criatividade é trabalhada em sala de aula; (5) estratégias e atividades práticas, de forma a conhecer eventos práticos na abordagem a diferentes conteúdos da disciplina; (6) diferenciação pedagógica no trabalho criativo, para se conhecer sobre a pertinência de adaptação do trabalho criativo de acordo com capacidades ou idades; (7) relação entre liberdade criativa e orientações e regras, com o objetivo de entender o balanço entre ambas, e a forma de cada professor trabalhar de acordo com as prioridades (8) e interdisciplinaridade no desenvolvimento da criatividade, para se conhecerem possibilidades de diálogo e trabalho conjunto entre diferentes disciplinas, que enriqueçam as aprendizagens comuns.

As entrevistas são usadas em conjunto com a análise documental (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, é realizado o cruzamento de dados entre o levantamento de elementos criativos dos programas de Formação Musical e as respostas às entrevistas, bem como a relação dessa análise com a bibliografia consultada.

Naturalmente, não pode ser realizada uma generalização sobre as considerações retiradas da análise de dados, em primeiro lugar porque se trata de uma investigação com uma amostra muito reduzida, por outro lado, e não menos importante, porque as práticas e reflexões dos entrevistados estão ligadas a um contexto muito particular, que tem um conjunto de características, influências e fatores singulares. No entanto, as considerações podem balizar alguns princípios sobre o recurso à criatividade na Formação Musical, na definição de atividades com um grau de abertura e adaptação a vários contextos.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Criatividade nos Programas de Formação Musical

Foi realizado o levantamento de elementos relacionados com a criatividade dos programas da disciplina de Formação Musical (5º ano ao 12º ano / 1º grau ao 8º grau) da escola em análise. Assim, são indicados aqueles que se evidenciam como sendo estratégias ou atividades em que

sabemos que a criatividade está efetivamente presente. Naturalmente, todos os conteúdos⁵ presentes no programa são suscetíveis de um trabalho criativo. O levantamento aqui apresentado guia-se pelos descritores evidentes nos programas.

No 5º ano (1º grau), consta das Competências Essenciais a criação de frases rítmicas com base nas células aprendidas – que compreende as figuras rítmicas da semibreve à semicolcheia, em métrica binária e ternária, incluindo ponto de aumentação.

No 6º ano (2º grau) consta das Competências Essenciais a criação de frases rítmicas com base nas células aprendidas – que compreende as figuras rítmicas da semibreve à semicolcheia, em métrica binária e ternária, incluindo ponto de aumentação, quiáteras e síncopas.

No 7º ano (3º grau) consta das Competências Essenciais a criação de melodias sobre funções harmónicas de I e V graus. Na Metodologia está presente a improvisação de melodias com sobre as funções harmónicas de I, IV e V graus.

No 8º ano (4º grau) consta das Competências Essenciais: consta das Competências Essenciais a criação de melodias sobre funções harmónicas de I, ii, IV, V e vi graus. Na Metodologia está presente a improvisação de melodias com as funções harmónicas aprendidas.

No 9º ano (5º grau) consta das Competências Essenciais a improvisação de melodias sobre uma estrutura rítmica e/ou harmónica. Na Metodologia está presente a criação de ostinatos rítmicos como acompanhamento de canções, arranjos, improvisação melódica sobre um baixo harmónico e composição de harmonia para uma melodia dada.

No Curso Secundário, em todos os anos/graus, consta dos Conteúdos a improvisação rítmica, melódica e rítmico-melódica. Nas Competências Essenciais está presente a entoação, composição e improvisação de melodias modais, improvisação de frases rítmicas com base num compasso dado e improvisação melódica sobre uma estrutura rítmica e/ou harmónica.

Percebe-se uma evolução clara dos elementos tidos em conta no desenvolvimento da criatividade. Inicia com o ritmo no 5º e 6º anos, depois junta a improvisação melódica a partir de uma estrutura rítmica e/ou harmónica no 7º ano, e por fim aparece a harmonia no 9º ano. No

⁵ Analisados no ponto 2 deste relatório.

curso secundário não é evidente o trabalho criativo na harmonia, o que surge no 9º ano, no entanto contribui para a criatividade melódica, com a improvisação a partir de modos eclesiásticos.

4.2. Entrevistas aos Professores

As entrevistas aos professores das disciplinas de Formação Musical e Improvisação e Acompanhamento não podem ser analisadas para obter conclusões generalistas, já que a amostra é reduzida e com foco em apenas uma escola. No entanto, é importante uma análise às respostas, de forma a enriquecer o debate sobre os aspetos relacionados com a criatividade. Segue, assim, uma síntese das respostas dos entrevistados, organizadas consoante os descritores enunciados no enquadramento metodológico.

a) Quanto à Pertinência da Criatividade

Ambos os entrevistados de FM concordam que a criatividade deve ser parte tanto do seu desenvolvimento no aluno como nas estratégias utilizadas por parte do professor. Em consonância com os entrevistados de FM, os entrevistados de IA concordam que a competência é necessária no ensino da música. O eIA1 diz: “Eu acho que a criatividade tem toda a pertinência no ensino da música porque, para mim, a música é criatividade” (eIA1).

O ponto de vista do entrevistado tem um fundamento forte, o de que se nunca se tivesse composto ou improvisado, não existiria música, o que parece verdade. Porém, a interpretação de música já criada continua, todos concordamos, a ser música. Continua, dizendo:

Tudo bem que nós tocamos música de compositores, no entanto muitas vezes limitamos a própria criatividade na interpretação das peças, o que acho que pode ser bastante limitador para os alunos, que por vezes tornam-se só máquinas de reprodução musical. (eIA1)

O eIA1 defende que é importante dar liberdade criativa ao aluno, para que ele coloque algo da expressão pessoal na música que toca. Assim, vê a disciplina como “um laboratório de experiência, e acima de tudo eu não quero dizer a ninguém que a música é assim que se faz, eu quero que as pessoas experimentem e que sintam” (eIA1).

Também o eIA2 refere que o ensino da música está preso a uma tradição do passado, e por isso não consegue adaptar-se aos desafios contemporâneos. O entrevistado esclarece ainda que,

quando os alunos iniciam a disciplina, nota que não estão capacitados de pensamento autónomo nem de postura criativa, estando presos à execução a partir do que os professores sugerem. O entrevistado refere que a disciplina contribui para que os alunos se descubram como músicos e traçam objetivos.

Refere ainda que o trabalho criativo em idade mais novas deve apoiar-se na música tipicamente portuguesa, de forma a criar o gosto pela mesma, e a médio-longo prazo serem desenvolvidas condições de estudo e uma indústria musical que valorize a música portuguesa.

Os entrevistados de IA indicam também a pertinência do trabalho coletivo da criatividade, que dizem ter vantagens em relação ao trabalho criativo numa aula individual, realçando a interação como elemento fundamental do desenvolvimento da competência.

b) Quanto à Criatividade no Programa da Disciplina

O eFM1 considera que o programa é claro em relação aos elementos específicos e declaradamente criativos, mas por vezes ficam em segundo plano, ressaltando a importância de cumprir com outros conteúdos e competências e momentos avaliativos para além da competência da criatividade. Refere que ela é trabalhada ao longo das aulas, porém um trabalho mais consistente é realizado nas aulas de final de período.

O eFM2 indica que os elementos diretamente relacionados com atividades criativas que constam no programa são poucos, ainda que existam conteúdos em que a metodologia pode ficar ao critério do professor, e por isso o entrevistado considera que existe, na prática, um trabalho criativo maior do que aquele que consta do programa de FM. Por isso, considera que seria importante que constasse do programa todo o trabalho criativo que é realizado em aula, de forma a valorizar a competência. No entanto, o mesmo entrevistado refere que os programas sofreram alterações ao longo dos últimos anos, e a criatividade está agora mais representada do que antes. Porém, deixa uma nota importante.

Considera que, algumas vezes, a improvisação é dada em cima das provas cuja matriz contém exercícios de improvisação, o que acontece apenas no 3º ciclo, especificamente na prova de 8º ano. Assim, julga que é necessário que isso esteja presente desde o início, para que o hábito da improvisação promova um à vontade no aluno, de forma a capacitar o diálogo musical com os colegas e professor.

O eIA1 refere que a disciplina de Improvisação e Acompanhamento tinha em vista, inicialmente, iniciar com os alunos de piano uma aprendizagem do acompanhamento, porém, pela liberdade pedagógica, de conteúdos e competências, os professores – criadores da identidade da disciplina – enveredaram mais no sentido da criatividade. E eIA1 refere que:

(...) os alunos de piano podem aqui aprender algo sobre acompanhamento e improvisação, e quando falamos aqui em improvisação, falamos mais num sentido de improvisar acompanhamentos. Isso é perfeitamente possível. Tu podes ter uma harmonia e com essa harmonia podes fazer mil e um tipos de acompanhamento. Se formos ao Barroco, o baixo contínuo. (eIA1)

Para além disso, a disciplina insere-se em projetos da escola que exigem um trabalho criativo, já que têm em vista a apresentação pública. O eIA1 refere que utiliza “a disciplina e aplico a disciplina ao calendário de atividades da escola. Estamos a falar que a escola tem várias atividades nas quais nós participamos, e então preparamo-nos e somos criativos para essas atividades” (eIA1).

Conclui ainda com a ideia de que o programa da disciplina é mutável, já que os desafios da experiência levam os alunos por meios e a lugares diferentes. Assim, vê a disciplina “como uma espécie de um laboratório, onde eu aprendo e eles também aprendem” (eIA1).

O eIA2 indica que não sente a preocupação de cumprir com conteúdos predefinidos. Aliás, refere que se apoia em conteúdos abordados nas aulas de FM para trabalhar na aula de IA. Diz que os alunos, através da experimentação, começam a compreender as fronteiras das regras.

c) Quanto às Idades no Desenvolvimento da Criatividade

O eFM1 dá importância à questão da verbalização e significado da atividade de improvisação, considerando que em alunos mais novos não é benéfico olhar a improvisação como um momento de exposição, e por isso as atividades podem ser anunciadas e realizadas sem que se destaque a ideia da exposição.

O eFM2 também refere a ideia de que na adolescência a exposição pode ser prejudicial no momento da improvisação, realçando a importância de que a criatividade seja trabalhada desde cedo e de forma regular, para que essa exposição não exista quando chegam à adolescência. O entrevistado refere ainda a importância de uma regularidade de momentos criativos ao longo das aulas e do curso.

Ambos os entrevistados de FM concordam que a criatividade deve ser adquirida desde cedo.

O eIA1 indica que em alunos do 2º e 3º ciclo pode ser mais difícil o trabalho criativo, já que sente que os alunos colocam a sua preocupação nas notas e no ritmo, não se preocupando com a parte musical. Assim, considera que nos alunos mais velhos, especificamente do secundário, é possível realizar um trabalho criativo que não seja limitativo.

O eIA2 refere que a idade em que começam a ter a disciplina de IA não parece ser prejudicial para o desenvolvimento criativo, dando o exemplo de músicos que começam a aprender por volta dos 14 ou 15 anos de idade, e que em 3 ou 4 anos constroem carreiras de sucesso sendo criativos. Considera que a motivação é um fator central na postura criativa, o que se dá por volta da idade em que desenvolvem também a personalidade, que pode divergir de aluno para aluno. No entanto, considera também que começar a ter um trabalho criativo em grupo mais cedo do que no 11º ano, pode ajudar ao desenvolvimento da competência.

d) Quanto aos Paradigmas Pedagógicos

Referente aos paradigmas (a) aprender a improvisar a partir dos conteúdos e (b) aprender conteúdos recorrendo à improvisação, o eFM1 diz que em idades mais novas, como em Iniciação Musical e Atividades de Enriquecimento Curricular utiliza o paradigma (b), porém desde que começou a lecionar no EAE utiliza o paradigma (a), porque considera que é útil aprender primeiro o conteúdo e depois experienciá-lo. Refere que tem por costume, na abordagem aos conteúdos, “primeiro ensinar o conteúdo, e depois pôr a parte da vivência. Acho que quando eu era aluna resultava mais assim, e nós temos sempre aquela tendência de ensinar como aprendemos” (eFM1).

O eFM2 considera que os paradigmas são utilizados de acordo com as necessidades e o grau dos alunos e também de acordo com os objetivos da atividade. Indica que utiliza essencialmente o paradigma (a), considerando que os alunos só conseguem improvisar quando têm os padrões aprendidos, realçando ainda a importância da imitação dos padrões para aquisição dos conteúdos, para serem usados posteriormente na improvisação. No entanto, refere que o paradigma (b) pode estar presente de forma intuitiva, dando o exemplo de uma improvisação rítmica como acompanhamento de um tema escutado, ou da improvisação melódica a partir da interação entre pergunta (professor) e resposta (aluno), improvisações essas que podem não ser

conscientes por parte de cada aluno., realçando a pertinência da compreensão de sensações melódicas e harmónicas na abordagem a partir do paradigma (b).

O eIA1 diz que se inclina para o recurso ao paradigma (b), realçando o trabalho de improvisação como resposta de acompanhamento a um estímulo auditivo, num trabalho de interação musical em grupo. Indica que “normalmente é uma aula de grupo, então a interação entre todos e a experimentação de...experimentar o ouvido, basicamente. E sem tu saberes teoria, o teu ouvido diz-te “esta nota funciona, este ritmo pode funcionar”, e ao longo dos tempos ir introduzindo teoria que possa comprovar, de alguma forma, isso” (eIA1).

O eIA2, diferentemente do eIA1, refere que prefere introduzir alguns conteúdos para recurso nas improvisações, ainda no 11º ano, já que considera que o conhecimento dos mesmos ajuda a que os alunos se libertem criativamente quando frequentam o 12º ano.

e) Quanto às Estratégias e Atividades Práticas

O eFM1 indica exemplos de improvisação rítmica em anos iniciantes: um aluno improvisa uma célula de um tempo, o aluno seguinte imita a célula anteriormente improvisada e improvisa uma nova, e vão construindo o ritmo a partir da improvisação, audição, memorização, imitação, e de novo improvisação.

A partir do 7º ano introduz, para além do ritmo, a improvisação melódica. Refere que utiliza também a composição melódica, ainda que em menor grau, dando o exemplo do trabalho sobre uma escala pentatónica, em que os alunos podem usar o instrumento para estudar a melodia composta, para posteriormente a entoarem em aula.

O entrevistado indica que os elementos musicais usados de forma criativa para além do ritmo e da melodia, são por vezes colocados em segundo plano. Contudo, refere exemplos de audição musical em anos iniciantes, onde abordam a instrumentação, dinâmica, textura, etc. Refere ainda que o trabalho com recurso à dança pode ajudar a compreensão musical, porém as necessidades logísticas dificultam a regularidade com que esse trabalho poderia ser realizado. Assim, são questões abordadas nas aulas de final de período.

O eFM2 fala da entoação de canções com improvisação rítmica como acompanhamento, aluno a aluno. Esclarece sobre um exemplo de improvisação e interpretação conjunta: os alunos realizam

um acompanhamento comum, utilizando uma célula rítmica sugerida pela música, e um dos alunos improvisa a partir dessa célula. A partir desse trabalho rítmico estudam também a forma, onde insere regras de improvisação, como: “improvisar só na parte B”.

Realizam exercícios de improvisação melódica com orientação para concluir na tônica. O entrevistado refere que os alunos precisam de audiar para saberem qual é a sensação de repouso e onde devem concluir a melodia, o que demonstra a pertinência da audição e audiação para o desenvolvimento da criatividade na improvisação.

O entrevistado refere que realizam improvisações a partir da variação dos elementos musicais de uma melodia familiar. Para isso, escutam música, entoam e memorizam, para depois estarem aptos à variação melódica como trabalho criativo. Um exemplo de variação: utilizar uma canção em compasso simples e transformá-la em compasso composto, ou transformar a música de modo maior para modo menor, ou transpor a melodia a outra tonalidade, enquanto a professora acompanha ao piano.

Refere que realiza mais atividades de trabalho de elementos como a dinâmica, agógica, forma e instrumentação no 2º ciclo do que no 3º ciclo e secundário.

O entrevistado refere que no secundário a improvisação melódica devia acontecer para além do universo modal e atonal, continuando a realizar improvisações tonais como fazem desde o 3º ciclo, podendo aí desenvolver mais conhecimento e experiência do tonalismo.

O entrevistado considera que o recurso à composição pode não ser uma boa ferramenta avaliativa da aptidão criativa, já que num exercício escrito com base em modelos, como por exemplo uma escala, o aluno pode escrever sem recorrer ao sentido da sensação, audição e imaginação, podendo fazê-lo apenas pela lógica.

O eIA1 indica que a improvisação com grupos de dois alunos pode ser benéfica. Por um lado, não existe demasiada informação para absorver, por outro cada um dos alunos tem alguém como quem interagir musicalmente, o que o entrevistado considera ser importante para o desenvolvimento da criatividade. Refere que os alunos “começam a perceber, a ouvir a sonoridade do outro, às vezes começa por até tentar copiar as frases que o outro faz. Atenção que estamos com toda a liberdade, não há tonalidades, não há compassos, não há nada, é apenas

interação, que pode ir por vários caminhos, dependendo daquilo que eles quiserem e se tiverem abertura e o ouvido aberto a esse tipo de interação” (eIA1).

Como se percebe, é dado um peso fundamental à liberdade criativa, que é por onde o entrevistado pensa ser melhor para desenvolver a postura criativa necessária para o trabalho da disciplina. No entanto, as orientações e regras surgem a certa altura do tempo: “Depois começa-se a introduzir, ao longo do tempo, algumas regras. Pode ser, por exemplo, uma atração tonal, mas não tonalidade. Uma nota. Aquele é o teu ponto de atração. (...) Pode ser um sol, mas não quer dizer que estás em sol maior ou sol menor” (eIA1).

Sobre o trabalho de aula refere o recurso a partituras gráficas para promover uma interpretação conjunta e orientada, sem que seja utilizada a notação tradicional. Utilizam exemplos de melodias populares da música Jazz, e fazem alterações rítmicas à melodia original. Esclarece sobre uma forma de criatividade consciente que é utilizada como metodologia em aula: os alunos improvisam, estudam e notam as várias possibilidades de variação rítmica da melodia; depois de tudo anotado, improvisam com recurso aos modelos que notaram. Assim, criam aqui alguma orientação que reduz o nível de liberdade criativa, mas que ao mesmo tempo coloca a improvisação alinhada com um modelo estilístico. Depois é dada alguma liberdade para variação e improvisação melódica. Por vezes realizam harmonizações para esses temas populares. Também realizam arranjos em conjunto, referindo: “Não sou eu que os decido, não sou eu que os faço, ou melhor, eu oriento, mas é em grupo, as coisas vão surgindo” (eIA1).

Os arranjos são realizados sem recurso a partitura, apenas improvisação e memorização, e por isso, no final de cada aula, registam em áudio o resultado. Refere ainda que nas aulas seguintes todos escutam e contribuem com sugestões de melhoria, o que denota também o desenvolvimento do pensamento crítico associado à competência criativa. Refere, por fim, a importância do ritmo, melodia, harmonia, textura, dinâmica, registo, etc., como elementos suscetíveis de mudança de acordo com o improvisador, ou seja, todos os que acompanham devem estar atentos às mudanças e adaptarem-se a elas. O eIA1 esclarece:

(...)a ideia é caminharem todos para o mesmo lado, e servir como exemplo aquela questão do gráfico, apesar de não ser um tema, mas eles vão todos juntos para o mesmo sítio e recuam também todos juntos. (...) Há um solista que vai improvisar, esse solista pode crescer, pode diminuir, pode ter um discurso musical com mais notas ou com menos notas, e quem está a acompanhar, terá que acompanhar esse processo, para caminharem todos para o mesmo lado. (eIA1)

Para além disso refere ainda a pertinência de se pensar a música na sua forma global, destacando a pertinência do contraste como elemento de mudança e transformação ao longo da música. Exemplifica, dizendo: “(...) mudou o solista, e se o último solista levou as coisas a um topo de dinâmica bastante alta, [com o novo solista] tem tudo que ir para baixo. Como é que ele vai fazer alguma coisa a seguir? Tem que haver uma construção outra vez. Quem acompanha tem que dar essa liberdade a quem vai entrar agora, para começar de novo” (eIA1).

O eIA2 indica que o trabalho criativo acontece essencialmente com base no ritmo, melodia, harmonia, dinâmica e articulação. Refere que estes elementos necessitam de ser adaptados aos diferentes géneros musicais. Respeitante ainda aos elementos musicais como foco no trabalho criativo, o eIA2 indica uma preocupação com a criatividade na instrumentação. Refere que a divisão disciplinar nas escolas prejudica o desenvolvimento do contacto criativo, já que as orquestras de cordas e sopros, por exemplo, estão fechadas aos mesmo instrumentos, e não permitem ao aluno ter contacto com os diversos instrumentos que existem. Daí realçar a importância do trabalho em música de câmara, a partir de junções instrumentais diversificadas e ecléticas.

f) Quanto à Diferenciação Pedagógica no Trabalho Criativo

O eFM1 considera que com alunos mais novos é útil passar da experimentação ao conhecimento teórico do conteúdo, ao contrário do que acontece com alunos mais velhos que já conhecem os conteúdos. Indica ainda a importância de, em anos iniciantes, se abordar a improvisação de forma descomprometida. Como refere: “aquelas estratégias que eu estava a dizer há bocado, é só retirar a palavra improvisar e eles já fazem” (eFM1).

O eFM2 refere a diferença entre alunos iniciantes que podem improvisar de forma inconsciente, sem compreender totalmente o que está a improvisar, e os alunos intermédios ou avançados, que têm já uma compreensão dos conteúdos que utilizam numa improvisação. O entrevistado considera que as estratégias e atividades podem ser diferentes, não tanto pelo grau de aprendizagem onde se encontra, mas consoante o nível de criatividade do aluno, referindo o exemplo de se improvisar com ou sem nome de notas, evidenciando que um aluno que improvise sem nome de notas pode ser até mais criativo do que o aluno que improvisa com nome de notas. Indica que, quando o objetivo é o desenvolvimento da criatividade, as ferramentas dadas aos

alunos devem divergir segundo a sua capacidade, de forma a que todos desenvolvam a criatividade ao mesmo nível.

Pelo eIA1 depreende-se que o trabalho realizado é inicialmente atribuindo liberdade quase total no processo criativo, com recurso à audição e interação musical. Depois insere regras e orientações, e é aí que começa a abordar cada vez mais teoria. Refere que “Depois vamos avançando a nível teórico na abordagem ao tema, não é, vamos avançando, vamos introduzindo cada vez mais teoria” (eIA1).

O eIA2 refere que a forma como trabalha na disciplina de IA adapta-se às necessidades e intenções dos alunos. Aliás, a liberdade de adaptação da disciplina permite essas respostas às necessidades, e ainda às intenções e gosto musical dos alunos.

g) Quanto à Relação entre Liberdade Criativa e Orientações/Regras

O eFM1 refere que a importância de cada um dos elementos depende dos objetivos planificados para a aula. Dá o exemplo da realização de improvisação mais livre, em que o aluno pode improvisar sobre o que conhece, e por outro lado o exemplo de se improvisar sobre uma célula específica.

O eFM2 refere que o peso que tem cada um dos elementos está dependente das capacidades dos alunos. Assim, pode utilizar, na mesma turma, uma improvisação sem nome de notas, em que a liberdade criativa é maior, como uma improvisação com nome de notas e orientações e restrições, onde as regras ganham uma importância maior. Para além disto, define a afinação como sendo uma regra, e, por isso, considera que, numa improvisação em que o aluno demonstra dificuldades em afinar, o foco passa a ser em cumprir as regras de afinação, deixando a criatividade em segundo plano.

O eIA1 inicia o trabalho na aula de IA pela liberdade criativa quase total. Indica que “inicialmente tento fazer com que a música não tenha regras. Tirar tudo o que é regras. Apenas as pessoas têm um instrumento nas mãos, e olha, toquem, interajam” (eIA1). Ao longo do tempo vai introduzindo orientações e regras, associados com a teoria. Considera que é importante saber, por um lado, lidar com a liberdade criativa, e por outro, com a existência de regras.

O eIA2 indica que é importante a união dos dois princípios. Refere que o princípio de se improvisar com a aplicação do conhecimento teórico pode limitar a criatividade do aluno, porém considera que as regras são importantes para que se considere que o resultado é, efetivamente, música. Indica existirem princípios de linguagem característicos na música, que devem ser balizadores do que é ser-se criativo na música. Faz ainda uma observação sobre o free jazz, dizendo: “mesmo que seja ‘não toques tonal!’ Já estás a pôr uma regra” (eIA2).

h) Quanto à Interdisciplinaridade no Desenvolvimento da Criatividade

O eFM1 refere que há disciplinas onde é mais difícil fomentar a criatividade, como em história da música. Contudo, onde é possível, considera que as aulas não se devem focar na execução e escuta de sugestões do professor. Pensa que a partir da criatividade se pode promover o gosto pela música, e ainda tornar os alunos mais atentos. Quanto à interdisciplinaridade, julga que é importante a comunicação entre os professores, de maneira a perceber os conteúdos e competências que são abordadas em todas as aulas que cada aluno frequenta, para assim cada professore melhorar as estratégias de aprendizagem.

O eFM2 refere que quando se pede a um aluno para levar o instrumento para a disciplina de FM, já está a acontecer interdisciplinaridade. Ela aprofunda-se à medida que o trabalho é realizado. O entrevistado refere o exemplo de sugerir ao aluno que toque um harpejo maior, sendo que, porventura, poderia tê-lo aprendido na disciplina de Instrumento. A partir dessa interdisciplinaridade o professor pode sugerir que o aluno toque o harpejo menor, mesmo que ele ainda não o tenha aprendido na disciplina de Instrumento, já que a partir da teorização da prática no instrumento, será capaz de aplicar o conhecimento a outro contexto. Com o instrumento considera ainda ser possível a realização de um trabalho de harmonia em conjunto, onde cada aluno tem uma das notas que compõe o acorde, e interagindo musicalmente a partir dessa distribuição. O entrevistado sugere ainda uma prática já em vigor na sua leção, que consiste em interpretar e estudar obras que estejam a ser trabalhadas noutras disciplinas, especialmente a partir do repertório de Coro. Por fim refere que o trabalho de interdisciplinaridade que acontece é especialmente com base em conteúdos, e não tanto sob o ponto de vista da competência da criatividade.

O eIA1 considera que, sendo a FM uma disciplina central no estudo da música, deve também ela promover a criatividade. Refere que a disciplina de IA trabalha bastante a capacidade auditiva e

audiativa, na interação musical em grupo, e refere que essa pode ser uma ponte entre a disciplina que leciona e a FM, já que a componente auditiva é também basilar na FM. Assim, considera que pode existir um trabalho conjunto, com vista a um desenvolvimento do sentido auditivo e criativo dos alunos. Refere que o trabalho de teoria e de audição é também muito importante, porém deve estar a par do desenvolvimento da criatividade. Diz que “Isto de fazer música não é só para os compositores. Eu acho que o ideal até era nem haver compositores. Atenção, compositores no sentido de “só é compositor”. Acho que se perdeu um pouco do compositor instrumentista” (eIA1).

Abre ainda um debate pertinente, sobre a ausência de sentido criativo pessoal nas cadências de sonatas e concertos clássicos.

Faz-me confusão os concertos e sonatas do Clássico (...) por exemplo, assisto a muitas provas (...) e vejo peças dessa altura, de Mozart e outros, que têm cadências que supostamente são para serem improvisadas, no entanto nunca vi um aluno (...) a improvisar uma cadência. A hipótese que os alunos tinham de mostrar o realmente são, o que é que vai dentro da alma e do coração deles, não o mostraram. Mostraram aquilo que vai dentro da alma e do coração de outro qualquer que gravou aquilo há não sei quantos anos. (eIA1)

O eIA2 dá conta que existe uma diferença entre o conhecimento musical que os alunos possuem enquanto intérpretes e o conhecimento que têm da FM. Assim, considera que os alunos não vêm na FM um sentido prático criativo que pode ser utilizado. Dessa forma começa por abordar os conteúdos da FM, atribuindo-lhe um sentido musical e prático. Aliás, refere que a disciplina de IA tenta aliar os conteúdos aprendidos na FM, na ATC e no Instrumento, indicando que os alunos podem assim tornar-se melhores alunos das outras disciplinas, devido à relação que estabelecem entre as diferentes áreas do conhecimento musical. Apresenta por fim uma estratégia de um antigo professor, que pode contribuir para o desenvolvimento de várias competências na FM. Refere que “tudo o que era de conhecimento teórico, ele imaginava no instrumento” (eIA2). Neste sentido, indica ainda a pertinência de na FM se usarem mais outros instrumentos para além do piano, de forma a conhecerem melhor a realidade prática da teoria noutros contextos.

4.3. Considerações Sobre a Análise

Considerações sobre a pertinência da criatividade: A criatividade é abordada tanto do ponto de vista do desenvolvimento no aluno quanto pelo professor. Em relação ao aluno, parece ser

importante capacitá-lo da competência criativa de forma a que ele seja capaz de expressar a personalidade. No que concerne ao professor, este necessita de ser competente criativamente, de forma a adaptar as estratégias e atividades, inclusive a criá-las, de maneira a responder aos desafios do trabalho criativo.

Existe a ideia de que criatividade não está tão presente devido ao tradicionalismo pedagógico no ensino da música. Em consonância com isto, também se fala que a criatividade é por vezes deixada em segundo plano, para que se aprendam outros conteúdos e competências mais úteis para os momentos avaliativos, o que parece relacionar-se com o princípio de que há conteúdos programáticos aparentemente mais necessários que impedem o trabalho criativo, defendido por Almeida (2009). O trabalho criativo em grupo parece ser uma sugestão essencial, realizado a partir da interação entre os alunos.

Considerações sobre a criatividade nos programas da disciplina: Denota-se uma clara diferença entre os programas de Formação Musical e os de Improvisação e Acompanhamento. Em FM percebe-se que o programa tem orientações claras, e ao mesmo tempo essas orientações são fechadas no tempo, ou seja, durante o ano letivo, os conteúdos e competências são para se cumprir sem que deva existir necessidade de alteração. Já em IA percebe-se que a disciplina tem o programa em aberto, e ao mesmo tempo dependente dos projetos de apresentação pública enunciados no calendário de atividades da escola.

Curiosamente, tanto os programas de FM quanto os de Improvisação e Acompanhamento foram realizados pelos professores, como foi referido pelo eFM2 e o eIA1. No entanto, existem visões distintas, por um lado de clareza e rigor quanto aos de FM, e por outro de abertura e adaptação quando aos de IA. O que se depreende daqui, e em consonância com as respostas do eFM1, é que a Formação Musical está dependente de um conjunto grande de conteúdos e momentos avaliativos que privilegiam outros conteúdos e competências para além da criatividade, e isso talvez se deva à história da Formação Musical e à visão generalista que se tem da Formação Musical como uma disciplina teórica.

Para além disto, denota-se ainda a diferença entre FM e IA quanto à sua relação com o Projeto Educativo e, por sua vez, com o calendário de atividades da escola. A FM parece fechar-se sobre conteúdos e competências, sem que tenham um sentido prático artístico de forma direta. No entanto, indiretamente, os conteúdos e competências aí trabalhados podem ser transferidos para

as disciplinas que têm esse sentido prático, como a orquestra, o instrumento e o coro, por exemplo. Já na disciplina de IA existe uma dependência dos projetos realizados pela escola, o que contribui para um conceito de uma disciplina que é também ela criativa. Essa dependência e consequente necessidade de adaptação faz com que os elementos trabalhados na disciplina estejam em constante mudança, fruto das diferentes características e contextos dos projetos em que se inserem.

Considerações sobre as idades no desenvolvimento da criatividade: Os entrevistados de FM referem a pertinência da criatividade desde cedo, e ainda a regularidade na prática de atividades criativas, o que se relaciona com o princípio da criatividade como sendo um hábito, defendida por Sternberg (2007).

Por outro lado, os entrevistados de IA consideram que a transição para o secundário ou já no secundário pode ser a melhor altura para que os alunos trabalhem de forma criativa com vista à criação artística. Assim, da segunda hipótese podemos deduzir sobre a pertinência da descoberta e consolidação dos conteúdos mais básicos da música até aos 14/15 anos, e posteriormente, e ao longo do secundário, a concretização de um trabalho criativo sobre esses conteúdos. Naturalmente, até aos 14/15 anos é necessário, como indicam os entrevistados de FM, um trabalho que recorra à criatividade, desde cedo e com regularidade, de forma a que na adolescência o contacto com a criatividade não seja estranho para os alunos. Aliás, para existir um trabalho profundamente criativo a partir do secundário, a criatividade deve ser uma competência chave durante o curso básico.

Considerações sobre os paradigmas pedagógicos: Os paradigmas apresentados são usados de forma complementar. Não parece haver preferências de usos, porém acontecem por diferentes razões. O paradigma (a)⁶ é utilizado ao longo do 2º e 3º ciclo e secundário, devido ao apoio que pode fornecer ao aluno num momento de criatividade. Quando se considera o trabalho com alunos da Iniciação, percebe-se a pertinência em abordar os conteúdos que não pela teoria, pelo menos inicialmente. Poderíamos pensar estar perante o paradigma (b)⁷, em que a improvisação surge antes de se conhecer a teoria, porém quando o trabalho é realizado a partir da imitação, o

⁶ Aprender a improvisar a partir dos conteúdos.

⁷ Aprender conteúdos recorrendo à improvisação.

conteúdo está já a ser adquirido, para depois ser utilizado numa improvisação (paradigma [a]). O paradigma (b) é utilizado quando é necessário adaptar uma atividade ao aluno, por exemplo, quando o aluno necessita de improvisar sem nome de notas, porque o princípio de leitura atrapalha o senso criativo. É ainda utilizado quando se pretende trabalhar a audição e interação musical em grupo. É pertinente a defesa na abordagem ao paradigma (a), sendo que se relaciona com o princípio da criatividade ser trabalhada com base no domínio dos conteúdos, defendido por Macedo (1986, p. 11).

Considerações sobre as estratégias e atividades práticas: Referente à disciplina de FM, podem-se reunir os seguintes princípios: (a) Improvisação rítmica em alunos iniciantes, apoiado na audição, memorização e imitação, em criação unicamente rítmica ou como acompanhamento de um tema escutado; (b) Improvisação melódica com base numa tonalidade (sem acompanhamento ou a partir de uma base harmónica); (c) Variação de elementos musicais a partir de uma melodia familiar, como métrica, tonalidade e modo; (d) A criatividade é trabalhada essencialmente a partir da improvisação, mas estão também presentes algumas atividades de interpretação. A composição raramente é utilizada; (e) A improvisação é essencialmente rítmica, melódica e harmónica, com alguns exemplos de trabalho a partir da métrica, dinâmica, agógica e forma.

No que respeita à disciplina de IA, reúnem-se as atividades: (a) Improvisação sem regras, a partir da interação musical entre dois ou mais alunos; (b) Improvisação a partir de orientações em relação aos conteúdos; (c) Improvisação a partir da leitura de partituras gráficas; (d) Harmonização de temas populares, especialmente do Jazz; (e) Arranjos musicais em grupo, com ideias improvisadas ou sugeridas oralmente pelos alunos e professor; (f) A improvisação acontece essencialmente no ritmo, melodia, harmonia, dinâmica, textura, forma, articulação e instrumentação.

Considerações sobre a diferenciação pedagógica no trabalho criativo: A diferenciação acontece, em primeiro lugar, tendo em conta o grau que os alunos frequentam. Em alunos mais novos considera-se importante a experimentação dos conteúdos para posterior utilização de forma criativa. Em alunos intermédios ou avançados a ideia de se abordar a criatividade a partir de elementos que já conhecem parece ser fundamental. No entanto, continua a ser utilizada a abordagem da experimentação, mas aqui ao nível da interação musical entre os alunos. Existe

ainda uma diferenciação nas abordagens pedagógicas que têm que ver com a necessidade do aluno ou o objetivo da atividade.

Considerações sobre a relação entre liberdade criativa e orientações e regras: Nestas questões é possível perceber dois tipos de regras associadas a momentos de criatividade, como a improvisação: (1) as orientações técnico-musicais a serem seguidas na improvisação, (2) e os princípios de interpretação musical mais básicos como a afinação e a entoação. Os dois incidem diretamente na criatividade, porém sob prismas um pouco diferentes. O primeiro tipo de regras condiciona a liberdade criativa, fazendo com que a criatividade se balize segundo princípios predefinidos. Mas ela existe, e o desafio é o de se ser criativo segundo essas balizas. Já o segundo tipo parece fazer com que a criatividade deixe de ter importância no momento da improvisação. Isto parece demonstrar que, para que a criatividade seja uma competência suscetível de desenvolvimento, deve existir um domínio das bases musicais da afinação, leitura, entoação e audição. Sobre essas bases, pode ser trabalhada a criatividade. Encontra-se ainda, nas respostas a este tema, uma relação com o princípio da criatividade a partir da existência de um campo com regras simbólicas, de Csíkszentmihályi (1988, 1996). Como é referido, a consciência e o cumprimento das orientações sobre um determinado campo estilístico, é o que irá definir se o resultado da criatividade é ou não música. Isso parece mostrar como o senso crítico deve acompanhar o desenvolvimento da criatividade.

Considerações sobre a interdisciplinaridade no desenvolvimento da criatividade: Destacam-se a comunicação entre os professores, de maneira a perceber os conteúdos e competências que são abordadas em todas as aulas que cada aluno frequenta, para que cada professor melhore as estratégias de aprendizagem.

Levar o instrumento para a disciplina FM, bem como obras, peças e canções de outras disciplinas, parece ser fundamental para a interdisciplinaridade. Ao mesmo tempo, levar os conteúdos da Formação Musical para as disciplinas práticas, como Instrumento, Orquestra e Coro, de forma a se criar um vínculo entre teoria e sentido prático.

A disciplina de IA trabalha bastante a parte auditiva, por isso pode ser pertinente um trabalho conjunto entre IA e FM, com vista ao desenvolvimento da audição a par da criatividade.

A criação musical, pelos alunos, das cadências que interpretam – pela improvisação ou composição, é também uma sugestão pertinente. Desta forma o exercício tem um sentido prático que deve estar em consonância com o estilo da peça. Isto pode levar também ao desenvolvimento do sentido crítico.

Por fim, pensar na teoria a partir do conhecimento sensorial e motor que têm do próprio instrumento, de maneira a atribuir sentido prático aos conteúdos teóricos, o que se relaciona com a experimentação prática como fundamento da técnica defendido por Sherman (1971).

5. PROPOSTAS PRÁTICAS

Tendo em conta a bibliografia consultada de autores referenciados neste relatório, as sugestões referidas por professores nas entrevistas, as observações e reflexões de aulas, a experiência pessoal na leção e em contexto artístico, e ainda a pesquisa sobre o trabalho de improvisação de grupo, de autores como John Zorn e Tim Steiner, foram redigidas propostas de estratégias e atividades com recurso à criatividade.

Como refere Macedo (1986) a criatividade deve adquirir-se a partir da experimentação. Assim, estas propostas baseiam-se essencialmente na improvisação, interpretação e reinterpretação, ainda que contenha algumas estratégias de composição. Isso deve-se ao demasiado tempo que a composição consome em sala de aula. Ao mesmo tempo, a composição não promove necessariamente a prática do corpo e da voz, baseando-se quase exclusivamente na atividade mental, retirando-lhe por isso um sentido de pensamento divergente necessário para as atividades.

A criatividade não deve ser uma atividade isolada dos conteúdos, deve sim ser parte de todo o processo de aprendizagem dos elementos abordados na disciplina. Contudo, a improvisação como resultado artístico de uma aprendizagem pode favorecer o gosto pela interpretação, e consolidar as aprendizagens num sentido prático. Ao mesmo tempo traz para a Formação Musical a importância do que está para além da técnica musical, a expressão musical. Por isso, parece ser pertinente uma abordagem da criatividade a três níveis da aprendizagem: a partir estratégias, das atividades e dos projetos.

É importante, ainda, referir que o conjunto de estratégias e atividades aqui elencado, pode ser realizado em diversos graus de aprendizagem, pois existe um grau elevado de adaptabilidade das propostas. Essa diferenciação pode acontecer quanto ao repertório utilizado, ao número de elementos musicais utilizados, a orientações mais ou menos rígidas em relação à liberdade criativa e em relação ao cumprimento de regras.

5.1. Elementos Convencionais

a) Pulsação e Agógica

- (1) Acompanhamento de um tema musical escutado, com recurso à voz, instrumentos ou percussão corporal. Em casos iniciantes pode-se realizar a atividade com palmas. Os alunos devem escutar e marcar a pulsação, adaptando-se às mudanças de agógica. Depois de compreendida a atividade de marcação de tempo e a melodia estiver memorizada, entoar-se a melodia do tema sem que se escute o áudio original. Segue-se para um momento de variações de pulsação, com mudanças de agógica ao longo do tema. O exercício pode ser realizado individualmente, com acompanhamento do professor ao piano (com acompanhamento rítmico-harmónico), que deve estar atento à pulsação e mudanças que o aluno realiza. No caso de se realizar em grupo, os alunos devem interagir entre eles, de forma a que alguém tome iniciativa de realizar uma pulsação inicial e as mudanças de agógica, e ainda de maneira a que os restantes elementos do grupo rapidamente se adaptem às mudanças criativas do aluno que sugere.

b) Intensidade e Articulação

- (1) Estuda-se uma melodia a partir da audição. Os alunos escutam, compreendem, memorizam e depois entoam. Inicialmente os alunos podem interagir com as dinâmicas do acompanhamento realizado pelo professor. O professor deve demonstrar as dinâmicas de forma clara e por comparação, por exemplo, tocando o antecedente de uma melodia em piano, e o conseqüente em forte. Depois a interação passa a iniciar também nos alunos. Podem realizar-se nuances dinâmicas e realces de articulação dentro das frases, de forma a distinguir algum caráter musical nas interpretações. Por exemplo, se se quiser atribuir um caráter de lamento, pode-se interpretar a melodia recorrendo à

dinâmica de mezzo forte, com diminuendos contínuos, e articulações que criem peso e sustentação na leitura das notas.

c) Forma

- (1) O professor inicia uma frase musical (antecedente) e o aluno conclui a frase (consequente). As frases que o professor inicia devem variar no compasso e podem também variar no número de compassos do antecedente, de maneira a permitir a descoberta da estrutura da melodia por parte do aluno.
- (2) Improvisação a partir do recurso a elementos contrastantes para a criação formal. Pode-se utilizar o modo menor na parte A e o modo maior na parte B; compasso em divisão binária na parte A e em divisão ternária na parte B; etc. Pode-se ainda misturar alguns elementos contrastantes. Por exemplo, na improvisação da parte A da obra deve-se recorrer ao modo menor e a compassos de divisão binária, enquanto na parte B improvisa-se com recurso ao modo maior e à divisão ternária.

d) Instrumentação e Timbre

- (1) Improvisação a partir da interação entre um grupo de alunos. Pode ser improvisação melódica ou harmónica. Podem iniciar uma melodia em andamento lento e sem métrica definida, ou uma harmonia por audição e experimentação. Algum dos alunos realiza mudanças tímbricas com a voz, sendo que os restantes devem-se adaptar. A interação pode ser adaptada ou passar a outros níveis para além do tímbrico, como por exemplo dinâmico.
- (2) Improvisação instrumental em grupo, que pode ser realizada a partir de uma harmonia dada ou construída, a partir de um baixo e improvisação melódica, a partir de uma melodia familiar e acompanhamento, etc. Por exemplo, no caso de se compor ou improvisar um acompanhamento harmonizado a partir de uma melodia familiar, os alunos podem assumir os contastes melódicos e rítmicos dessa melodia para realizarem a distribuição instrumental, evidenciando determinadas famílias instrumentais em pontos específicos do tema, por exemplo. Noutra nível, pode-se, por exemplo, associar instrumentos solistas e/ou grupos acompanhadores a diferentes melodias.

e) Ritmo

- (1) Entoação de temas popularmente conhecidos com mudança de compasso e divisão do tempo, de forma a se necessitar de alterações rítmicas (encurtar, prolongar, retirar ou acrescentar) para que a melodia seja coerente com o novo compasso definido. Por exemplo, se utilizarmos a melodia do tema Frère Jacques, que está distribuída num compasso quaternário de divisão binária (4/4), e a alterarmos para um compasso binário de divisão ternária (6/8), é necessário alterar o valor das notas da melodia. Assim, pode-se dar mais valor às notas dos tempos mais fortes, em detrimento do valor das notas dos tempos fracos. Neste exemplo, pode-se utilizar a estratégia de aumentar o andamento do tema, de maneira a sentir a melodia como uma valsa.
- (2) Utilizar um poema, uma lengalenga ou um pequeno texto escrito pelos alunos, e improvisá-lo ritmicamente de forma a distribuí-lo numa métrica tocada pelo professor. A métrica pode variar dentro da atividade. Podem ser abordados textos, dados pelo professor, que propiciem a aprendizagem de células rítmicas específicas do programa. Por exemplo, na utilização da lengalenga “Glin-glin que tens ao lume? Glin-glin tenho papas. Glin-glin dá-me delas. Glin-glin não tenho sal. (...)” pode-se promover o recurso à entrada em anacruse, para isso utilizando a figura sonora “glin-glin” como elemento basilar.
- (1) Improvisação de acompanhamento rítmico em músicas de caráter singular, como valsa, sarabande, marcha, etc. A compreensão da métrica é essencial para que o acompanhamento realizado seja adequado. Por isso deve-se dar a devida atenção à audição. Também porque, a partir da escuta de elementos característicos do ritmo, os alunos podem improvisar com recurso a esses elementos. Por exemplo, pode-se utilizar a base de um compasso ternário de divisão binária (3/2), no estilo Sarabande (em andamento lento e com apoio forte no segundo tempo). O aluno tem a liberdade criativa na utilização de elementos rítmicos, porém deve seguir o princípio interpretativo da Sarabande, com o apoio no segundo tempo, sem que se perca o sentido do compasso.
- (2) Sobre uma melodia familiar (de preferência que não esteja associada à entoação com texto), o aluno distribui ritmicamente um texto atribuído na entoação dessa melodia. As sílabas dos versos atribuídos não devem coincidir metricamente com o ritmo da melodia. Assim, a atividade vai colocar o aluno perante a necessidade de realizar alterações

rítmicas à melodia, de forma a encaixar o texto de forma criativa e com um sentido de compreensão claro.

- (3) Alguns ditados rítmicos podem ser improvisados ou compostos pelos alunos, desde que o professor determine os elementos e conteúdos a serem utilizados. O aluno pode realizar o ritmo oralmente, com recurso a percussão corporal ou a um instrumento de percussão.

f) Compassos

- (1) Improvisação em pergunta e resposta. Pode ser rítmica ou entoada. O professor realiza uma pergunta, e o aluno responde na mesma proporção métrica usada pelo professor. O professor deve variar os compassos utilizados. Em grau intermédio pode-se realizar mudança de compasso dentro da pergunta, para que o aluno seja capaz de reconhecer a mudança, e posteriormente responder de acordo com a métrica escutada.
- (2) Improvisação e mudança de compasso. Os alunos tocam em grupo e o professor dirige e define os compassos sobre os quais se vão tocar. Definem-se acordes e o papel de cada aluno (baixo, acompanhamento harmónico, melodia); no final do processo podem repetir e mudar de papel. Faz-se uma primeira leitura sempre no mesmo compasso, e escutam-se sugestões dos alunos sobre como pode ser tocada ritmicamente a harmonia e o baixo. Faz-se uma segunda leitura noutra compasso, com o mesmo processo de descoberta rítmica. Faz-se uma terceira leitura alternando entre compassos previamente definidos. Faz-se uma quarta leitura alternando entre compassos escolhidos pelo professor momentos antes da mudança de compasso (professor muda com placas, ao estilo de John Zorn nos processos experimentais para o álbum Cobra de 1987).

g) Escalas e Modos

- (1) Improvisação a partir de uma escala ou modo. Aqui podem surgir algumas regras como: utilizar o 6º grau melódico quando se improvisa sobre o modo dórico, utilizar o o 7º grau melódico (sensível ou subtónica) quando se improvisa em modo menor ou em modo eólio. É importante que as improvisações tenham acompanhamento harmónico, de forma a utilizar harmonia que ajude a contextualizar os graus melódicos que os alunos entoam nas improvisações.
- (2) Improvisação melódica com recurso a células motívicas de um tema musical específico. Deve-se realizar o trabalho de audição e análise das células mais importantes, para que

possam ser compreendidas e utilizadas de forma natural pelos alunos aquando a improvisação.

- (3) Improvisação a partir de um tema musical, recorrendo ao início do tema, e modificando-o ao longo do seu desenvolvimento. No início das frases, pode-se voltar a interpretar a melodia original, modificando-a de seguida.
- (4) Variação melódica de temas musicais familiares. O trabalho realizado prende-se diretamente com a forma Tema e Variações, por isso as variações podem ser no sentido de acrescentar notas ornamentais à melodia, como retirar notas, utilizando as notas base da melodia. Ao mesmo tempo que é desenvolvido o sentido criativo, no primeiro caso, também é desenvolvido o sentido crítico no segundo caso, já que é necessária uma análise às notas fundamentais de uma melodia.
- (5) Na realização de vocalizes, o aluno pode dar o mote do padrão entoado para se iniciar o aquecimento. O aluno pode improvisar ou pode compor previamente, no entanto, os resultados devem ser diferentes a cada vez que intervém.
- (6) Alguns ditados melódicos podem ser improvisados ou compostos pelos alunos, desde que o professor determine os elementos e conteúdos a serem utilizados. O aluno pode entoar ou tocar.

h) Harmonia

- (1) Improvisação melódica a partir de uma progressão harmónica. A harmonia pode ser previamente definida. Em graus mais avançados pode-se promover o sentido de predição harmónica do ouvido, sendo que aí os alunos podem improvisar sem conhecimento de que harmonia será tocada, de forma a que improvisem sobre a previsão da progressão harmónica.
- (2) Improvisação melódica, a começar numa tónica e a modular para a sua dominante. O professor e a turma definem o compasso, o tempo e o estilo/género. A sequência também pode ser construída por todos.
- (3) Improvisação entoada com base na harmonia de um tema musical familiar e muito característico. Pode-se utilizar, por exemplo, a harmonia do Canon em Ré de Johann Pachelbel ou Hit the road Jack the Ray Charles.

- (4) Alguns ditados de sequências harmônicas podem ser improvisados ou compostos pelos alunos, desde que o professor determine os elementos e conteúdos a serem utilizados. O aluno pode tocar num instrumento harmônico.

i) Género e Estilo

- (1) Reinterpretação a partir da mudança de estilo/género de um tema musical escolhido. Depois de se discutirem questões estilísticas sobre a época ou o género, reinterpretar a melodia segundo o estilo (erudito) ou género (não erudito) escolhido. Aqui pode-se alterar ritmo, elementos melódicos, compasso, textura, timbre, dinâmica, agógica, articulação, etc. Num nível mais avançado o exercício pode ser mais livre, onde os alunos podem assumir a improvisação do baixo, acompanhamento ou melodia. É importante o trabalho rítmico nas mudanças de estilo entre um tema erudito do classicismo e um tema pop, já que a ligeireza rítmica dos temas pop em nada parecem relacionar-se com o rigor rítmico das melodias classicistas. Ou seja, as mudanças rítmicas do classicismo, que acontecem a tempo ou fora dele de forma clara, são distintas das mudanças rítmicas do pop, que acontecem de forma inconstante, fruto da musicalidade oral e do género musical. Assim, para se interpretar um tema pop no estilo classicista, por exemplo, deve-se ter em conta que o ritmo da melodia pop deve-se às divisões matemáticas do compasso, de forma a atribuir-lhe um carácter mais realista em termos de estilo. O contrário também poderá acontecer, ou seja, recorrendo a uma melodia romântica, e interpretá-la em género rock, com as devidas inconstâncias do ritmo típicas do género.

5.2. Elementos Não Convencionais

a) Timbre e Sons Não Convencionais

- (1) Improvisação vocal ou instrumental de forma não convencional, procurando “novos sons” e “novas formas” de interagir com o instrumento ou a voz. Por exemplo, pode realizar-se uma improvisação de interação grupal. Os alunos podem procurar reagir aos sons escutados, de forma a se aproximarem ou a se afastarem, criando com essa interação um discurso musical.
- (2) Trabalho sonoro a partir de elementos naturais, humanos e industriais/tecnológicos. O trabalho pode ser realizado com recurso ao próprio corpo, elementos naturais e objetos,

ou ainda a partir do trabalho de eletrônica — gravação, processamento de áudio e utilização. Por exemplo, pode-se interagir em grupo com recurso ao canto dos pássaros, a cacofonia de uma multidão em conversa, o trânsito e congestionamento de veículos, o som de um conjunto de máquinas industriais, etc.

- (3) Sonoplastia musical a partir de um filme ou curta-metragem. Em primeiro lugar, devem-se analisar os elementos de sonoplastia que devem estar presentes (e.g. passos, respiração, vento, contribuindo para o desenvolvimento do sentido crítico e síntese, trabalhando-se também a noção de forma. Em segundo lugar pode-se realizar um trabalho de instrumentação, com a sugestão de instrumento ou grupos instrumentais para determinados sons. Depois surge a improvisação e a confluência musical dos resultados criativos dos alunos. O objetivo é a sonoplastia e não a banda sonora, porém, tratando-se de improvisação instrumental, é natural que essa sonoplastia tenha elementos musicais que podem ser trabalhados também de forma musical e não apenas sonoplasta.

b) Partituras Gráficas

- (1) Improvisação recorrendo a um ou vários elementos musicais combinados, realizada a partir da leitura de uma partitura gráfica. Podem-se utilizar partituras gráficas tradicionais da segunda metade do século XX — em autores como Cornelius Cardew, Earl Brown, John Cage e outros —, que contêm grafismo concreto e organizado de forma a que os alunos facilmente criem uma relação entre o grafismo e as possibilidades de interpretação e criação musical.
- (2) Improvisação recorrendo aos elementos de textura e dinâmica, realizada a partir da leitura de espectrogramas e sonogramas musicais. Naturalmente, a criatividade de grupo é um elemento basilar neste tipo de improvisação, realizada a partir da interação entre os alunos. Assim, este tipo de trabalho exige atenção e rigor tanto no tratamento da “partitura” quanto dos resultados musicais do grupo.

c) Pintura, Vídeo e Gesto

- (1) Improvisação a partir de uma pintura. Dependendo da época e estilo, os objetivos da improvisação podem ser diferentes. Por exemplo, se o objetivo é improvisar a partir de uma pintura renascentista, pode-se realizar um trabalho com vista à interpretação de

personagens e à relação entre elas. Já se a obra for expressionista, pode-se realizar um trabalho a partir da interpretação de emoções, ou surrealista, a partir do trabalho que contemple o pensamento abstrato.

- (2) Improvisação de banda sonora de filme ou curta-metragem muda. Em primeiro lugar deve-se analisar o filme/curta-metragem, de maneira a que se realize um trabalho sobre a forma, as características das partes e a relação de contraste ou não entre elas. Depois é realizado um brainstorming sobre como se pode improvisar musicalmente cada uma das partes. Podem-se tomar notas de lembrança no caso de filmes de longa duração, para que cada aluno ou grupo de alunos esteja consciente do papel definido para cada parte. Contudo, estas notas não devem ser composições, mas apenas ideias musicais sobre as quais se improvisa (e.g. motivo melódico sem ritmo e compasso definido em andamento lento, com recurso a trítonos e 2^am; ou acompanhamento rítmico a partir da concatenação entre compassos de divisão binária e de divisão ternária).
- (3) Improvisação de grupo a partir das indicações de um maestro. Um exemplo claro desta atividade é o soundpainting (Walter Thompson), porém podem ser seguidas outras sugestões de sinalização musical que faça sentido para os alunos com quem se trabalha. A partir deste trabalho, com a simbologia do movimento e do gesto associada à música, pode ser realizado o trabalho de improvisação com o estímulo visual da dança.

6. EM SÍNTESE

O trabalho sobre criatividade levado a cabo permite elencar um conjunto de sugestões que podem promover o desenvolvimento da competência. Ensinar para a criatividade é ensinar para o futuro. Ensinar para as mudanças constantes dos paradigmas musicais contemporâneos, para que os alunos sejam capazes de responder aos desafios nos vários estilos, géneros e proveniências musicais. Abrir espaço à criatividade é permitir olhares ímpares sobre a mesma coisa. Assim, um ensino que inclua nas suas práticas elementos da criatividade pode tender a ser mais plural, em que os diferentes contextos sejam determinantes na forma como se é criativo.

Em primeiro lugar, pode-se concluir que o hábito da criatividade, sendo incentivado desde cedo, é fundamental para que a criatividade seja utilizada de forma mais consistente e frequente em Formação Musical. Esse hábito pode promover mais segurança e confiança por parte dos alunos, quando se tratar de improvisações em que a exposição é maior, como em graus mais avançados.

Destaca-se ainda a pertinência de que o trabalho de aula aconteça especialmente ao nível da improvisação, da interpretação e da reinterpretação, com algumas ocorrências de exercício composicional. Considera-se que os três primeiros são mais práticos, gastam menos tempo de aula, e são utilizados de forma musical, ao contrário do que pode acontecer com a composição. Dentro dessas três formas de se desenvolver a criatividade, há várias maneiras e combinações de elementos musicais que permitem trabalhar os conteúdos da disciplina.

Por uma questão de motivação dos alunos, mostra-se necessário que se alie também a música não erudita ao desenvolvimento da criatividade. A partir de música familiar, com a qual os alunos estabelecem princípios de emocionalidade e sensações, pode-se realizar um trabalho criativo mais pessoal. Associada a essa pessoalidade está a pertinência do foco educativo no aluno, para além de que a expressão pessoal criativa pode levar a uma riqueza musical eclética.

Ao longo do projeto percebe-se a pertinência em abordar todos, ou pelo menos maior parte, dos elementos presentes na música. Por um lado, mostrou-se importante, a partir da experiência de lecionação e da pesquisa bibliográfica, que a abordagem à disciplina acontecesse para além das durações e das alturas. Assim, o princípio de que a criatividade pode estar presente em todos os elementos, é levada em consideração desde o contexto do campo de estudo até às propostas de estratégias e atividades sugeridas no terceiro capítulo deste relatório. Quando se fala de uma abordagem aos vários elementos, deve-se ter em conta também a música a partir de elementos não tradicionais, naturalmente associados à música contemporânea.

Uma das considerações que carece ainda de estudo, e que pode ser um dos caminhos da Formação Musical, é a criatividade como fundamento para a promoção de uma disciplina prático-teórica. Nesse caminho, os resultados criativos não são apenas aprendizagem, mas também produtos de um determinado campo artístico, no contexto do EAE e da arte em geral. Assim, pode a disciplina de Formação Musical, para além das estratégias e atividades, trabalhar a partir dos projetos, onde a criatividade pode ser abordada a diversos níveis e com o objetivo de criar produtos artísticos?

A visão de um conceito de disciplina com um sentido prático e atuante, talvez nos possa fazer caminhar na direção do que nos apresenta Macedo (1986), que “a Formação Musical deve ser uma disciplina que não se divorcie da música” (p. 12). No fundo, a Formação Musical deve reconciliar-se com a música, com as realidades musicais e criativas, de forma a aumentar o

interesse da mesma por parte dos alunos, de forma a que exista uma interdisciplinaridade em que a Formação Musical conte e em que as outras disciplinas contem também para a Formação Musical, para que não seja uma disciplina alienada da realidade dos cursos e dos projetos educativos das escolas.

Naturalmente, não é possível realizar uma generalização sobre as considerações retiradas, porém pode-se transferir os resultados para prática, reflexão e debate noutros contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A redação de um relatório de estágio é o culminar de uma aprendizagem de observação, planificação, lecionação e investigação, que retém a fundamentação e reflexão sobre as experiências vividas na prática profissional.

Enquanto estagiário, a aprendizagem decorrente das observações foi essencial para a prática posterior, planificação e lecionação. Assim, reuniu-se um conjunto de estratégias e metodologias que se mostraram essenciais como recurso da efetiva prática de estágio. Porém, o estágio parece ser mais do que a replicação de estratégias e metodologias utilizadas pelo professor cooperante. Ao estagiário deve também pertencer o sentido crítico sobre o que se faz e o que se pode fazer, e sobre a maneira como se faz e como se pode fazer. Aliás, o que seria da inovação, e talvez da evolução, se nos limitássemos a replicar estratégias e métodos? Assim, a reflexividade advinda do espírito crítico sobre a disciplina, sobre os seus conteúdos, estratégias e metodologias, pode contribuir para uma prática da disciplina mais consciente.

A partir da reflexividade e do sentido crítico podem-se avaliar situações de aprendizagem, porém sentiu-se que é necessário mais do que isso para que as práticas se ajustassem às realidades de aprendizagem. Naturalmente, a literatura especialista é uma fonte de conhecimento sobre experiências e práticas que de alguma maneira se podem formalizar e generalizar, poupando tempo ao professor. Contudo, a constante mudança, os diferentes contextos dos alunos, e as vicissitudes das situações em sala de aula, forçam o professor à aquisição da capacidade para responder aos desafios de forma criativa. Assim, a criatividade deve ser também uma competência basilar do professor de Formação Musical, de maneira a criar estratégias e metodologias de trabalho que ambicionem a efetiva aprendizagem dos alunos.

A constante mudança obriga à constante transformação, e por sua vez à constante reflexão e adaptação. Por isso, como futuro professor, parece importante que o estagiário continue a ser um investigador, indagador, crítico e criativo, tal como foi ao longo do estágio. Assim, o presente relatório é apenas o resultado das experiências num determinado tempo e espaço, e com um determinado grupo de pessoas. Desta forma, o relatório pode servir como base reflexiva para os problemas que se sentem em sala de aula, mas não deve ser tido como bitola para a prática letiva. Nem mesmo pelo próprio estagiário, nem até pelo próprio contexto em que o estágio aconteceu,

de maneira a que não se dilua a competência crítica e criativa necessária à para a prática profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, J. (2009). O Repertório Musical Português no Curso Básico do Ensino Especializado. Manual para os 1º e 2º graus da Disciplina de Formação Musical. Relatório de Mestrado apresentado à Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. New York: Westview
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.
- Borges, C. (2016) A audição musical: estratégias para o seu desenvolvimento. Relatório de Mestrado apresentado à Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto.
- Brophy, D. R. (1998). Understanding, measuring and enhancing individual creative problem-solving efforts. *Creativity Research Journal*, 11, 123–150.
- Carneiro, H. F., & Vieira, M. H. (2017). A disciplina de Formação Musical no ensino especializado da música em Portugal: contributos para a caracterização da sua identidade. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 04, 145–150. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2769>
- Cropley, A. J. (1968). A note on the Wallach–Kogan test of creativity. *British Journal of Educational Psychology*, 38, 197–201.
- Cropley, A. (2006). In Praise of Convergent Thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 391–404.
- Csíkszentmihályi, M (1988). Society, Culture, and Person: A Systems View of Creativity. In: R J Sternberg (ed.): *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives*. New York: Cambridge University Press, 325–339.
- Csíkszentmihályi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins.
- Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.

- Furnham, A. (2008). Personality and Intelligence as Predictors of Creativity Personality and intelligence as predictors of creativity. *Personality and Individual Differences, 45(7)*, 613–617. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.023>
- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Oxford, England: Wiley.
- Gohn, D. M. (2011). *Educação musical a distância: abordagens e experiências*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gohn, D. M. (2013). A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais. *Revista da ABEM, Londrina, 21(30)*, 25–34.
- Gomes, C. (2000). Contributos para o Estudo do Ensino Especializado de Música em Portugal. Instituto Piaget Almada. Consultado em: <http://dited.bn.pt/31617/2604/3154.pdf>
- Gordon, E. (1994). Audiation, the door to the musical creativity. *Pastoral Music, 18(2)*, 39–41.
- Gravito, M. (2015). Estratégias para o sucesso no ensino da Formação Musical. Tese de Mestrado apresentada à Escola Superior de Artes Aplicadas, Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/3146>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *The American Psychologist, 444–454*.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hargreaves, D.J. (1987). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hickey, M (2003). Creative thinking in the context of music composition. In M. Hickey, (Ed.), *Why and How to teach music composition: a new horizon for music educators*. Reston, VA: MENC, 167–192.
- Houchell, R. F. (1985). A study of creativity and music reading as objectives of music education as contained in statements in the Music Educators Journal from 1914 to 1970 (Doctoral dissertation, Indiana University, 1985). Dissertation Abstract International 46(12), 3643A.
- Hudson, L. (1966). *Contrary Imaginations*. London: Methuen.
- Kratz, J. (1995). A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education, 26*, 27–38.

- Libâneo, J. (2002). *Didática: Velhos e novos temas*. Edição de Autor.
- Lubart, T. I. (2003). In search of creative intelligence. In R. J. Sternberg & J. Lautrey (Eds.), *Models of intelligence: International perspectives*. Washington, USA: American Psychological Association.
- Macedo, M. T. (1986). A formação musical nas escolas profissionais de música. *Revista da Associação Portuguesa da Educação Musical*, 49, 8-12.
- Mazzola, G., Park, J., & Thalmann, F. (2011). *Musical Creativity: Strategies and Tools in Composition and Improvisation*. Springer.
- Odena, O., & G. Welsh. (2013). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*, 37(4), 416-442.
- Oliveira-Torres, F. A. (2012). *Pedagogia Musical Online: um estudo de caso no ensino superior de música a distância*. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes.
- Pedroso, F. (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais da música. *ESE - CIPEM - Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 5-18. Consultado em: <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10400.22/3148>
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores. *Cadernos do CCAP - 2*.
- Ribeiro, A. (1993). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ryan, T. G., & Brown, K. (2012). Musical Creativity: Measures and Learning. *Journal of Elementary Education*, 22(2), 105-120.
- Root-Bernstein, R. S. (2001). Music, Creativity and Scientific Thinking. *Leonardo*, 34(1), 63-68. <http://doi.org/10.1177/0022146510383499>
- Sawyer, K. R. (2006). *Explaining Creativity - The Science of Human Innovation*. Oxford University Press. [http://doi.org/10.1016/0140-1750\(88\)90050-4](http://doi.org/10.1016/0140-1750(88)90050-4)
- Schafer, R. M. (1986). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (Ed. 1992).

- Serafini, O. & Pacheco, J. A. (1990). A observação como instrumento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 1–19.
- Sherman, R. (1971c). Creativity and the condition of knowing music, Part 3. *Music Educators Journal*, 58 (4), 48–51.
- Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98.
- Sternberg, R. (2007). *Creativity as a Habit*. In *Creativity – A Handbook for Teachers*: (pp. 3–25). World Scientific Publishing.
- Torrance, E. P. (1974). Torrance tests of creative thinking: Norms–technical manual. Princeton, NJ: Personnel Press/Ginn.
- Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Wallas, G (1926) *The Art of Thought*. New York: Harcourt Brace.
- Webster, P. (1990). Creativity as creative thinking. *Music Educators Journal*, 76 (9), 22–28.
- Webster, P. (2003). What do you mean, 'Make my music different?' Encouraging revision and extension in children's music composition. In M. Hickey, (Ed.), *Why and How to teach music composition: a new horizon for music educators*, *MENC, Reston, VA*, 55–65.
- Zabalza, M. (1989). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Legislação

- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho (2017). Lisboa: Diário da República.
<https://dre.pt/application/conteudo/107636120>
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Lisboa, Portugal: Diário da República, 2.a série, n.o 143.
 Consultado em: <https://dre.pt/application/conteudo/107752620>
- Ministério da Educação e Ciência (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Direção Geral da Educação. Consultado em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Documentos

Alves, F. et al. (2017) Projeto Educativo do Conservatório do Vale do Sousa: Educação pela música e para a música, para o quadriénio 2017-2021.

ANQEP (2020) Aprendizagens Essenciais – Articulação com o Perfil dos Alunos (Formação Musical)

ANEXOS

ANEXO A: Observação de Aula de Formação Musical n.º 1 (8º Ano)



DISCIPLINA: Formação Musical (8º Ano)

OBSERVAÇÃO DE AULA Nº 1

A professora envia sempre trabalhos de casa. Na aula cada aluno corrigiu no quadro um exercício dos trabalhos de cada (intervalos), enquanto a professora fez uma correção no caderno de cada aluno. Quando existem dificuldades, a professora explica os conteúdos melódicos com recurso a lógica mental. Deu exemplos de enarmónicos, chamando atenção aos meios-tons mi-fá e si-dó. Em intervalos maiores, como 6ª e 7ª, sugere que os alunos invertam os intervalos, de maneira a despistar mais rapidamente a qualidade do intervalo. Quando surgiram problemas na identificação em pauta dupla (clave de sol e fá), referiu para que os alunos contassem notas, e não espaços na pauta. Todos os intervalos são, no fim da identificação, associados a canções características conhecidas pelos alunos.

No trabalho de identificação auditiva, os alunos escutam e respondem, por vezes por tentativa-erro. Quando um aluno erra a identificação do intervalo, pede a outro para que responda. Depois volta sempre ao aluno que falhou de maneira a consolidar a identificação.

A professora alertou para o despiste que os alunos devem realizar neste tipo de exercício de identificação de intervalos, já que quando toca mais agudo não é necessariamente maior, e o seu contrário. Explicou isso de acordo com as necessidades, ou seja, quando sentiu que alguns alunos estavam a responder maior por o intervalo ser mais agudo.

Ainda no trabalho melódico, mas como recurso à entoação, realizaram um exercício em que a professora tocava uma nota, e o aluno cantava um intervalo dado acima da nota tocada. Como preparação, foi utilizada a metodologia de entoar todas as notas até ao intervalo dado, entoando depois só as notas do intervalo, mas audiando as notas internas, e finalmente entoando o intervalo.

No trabalho escrito usou bastante o quadro. No trabalho de claves, demonstrou a relação da clave de dó com as claves de sol e fá, de forma a que os alunos percebessem a região de entoação a que pertence a clave de dó. Sugeriu que para pensarem na pauta dupla, pudessem transferir mentalmente ou por escrito as notas apresentadas para uma única clave, de forma a se certificarem da relação intervalar. Para além disso, sugeriu ainda o trabalho de leitura e entoação de notas em aglomerados, de forma a criar o hábito de dizer o nome da nota certo, de forma ascendente e descendente.

No trabalho harmónico abordou a importância da nota sensível com recurso a audição no piano da sétima com e sem resolução.

Realizaram um exercício em que a professora tocava a tónica de um acorde, e os alunos de seguida entoavam com nome de nota a tónica, e depois cantando autonomamente a terceira e a quinta do acorde.

Ainda no trabalho harmónico, mas na parte de identificação e escrita, realizam identificação de progressões com uma melodia da voz de baixo e uma melodia da voz de soprano. No final da primeira audição a professora sugeriu que os alunos olhassem para as notas da melodia e tentassem perceber se as notas fazem parte da função escutada, de maneira a consolidar a parte auditiva com a parte teórica. Dessa forma, os alunos vêm facilitada e consolidada também a identificação das inversões dos acordes tocados, recorrendo às notas do baixo escrito, para entenderem as inversões.

Quanto às leituras, realiza oralmente com os alunos, de maneira a ajudar à fluidez de leitura, para que não haja paragens e quebras. Assim os alunos parecerem perceber melhor o sentido de frase rítmica.

Recorrentemente pediu aos alunos para não passarem logo os conteúdos do quadro para o caderno, para estarem atentos e a entenderem o que se estava a abordar, e só depois passar. Quando um aluno não responde corretamente a uma questão, rapidamente muda o foco de atenção, e passa para outro aluno, porém não descurando o trabalho com o aluno que identificou mal, voltando sempre para perceber se melhorou e percebeu. A professora demonstra o cuidado de, nos exercícios não planificados propostos em aula por natureza de dificuldades apresentadas, apresentar sempre um número de exercícios equivalentes ao número de alunos, para que todos tenham oportunidade de responder.



DISCIPLINA: Formação Musical (8º Ano)

OBSERVAÇÃO DE AULA Nº 2

Fizeram identificação auditiva de intervalos, oralmente. Para ajudar a compreender as segundas maiores, a professora tocou o início da escala maior como apoio. No mesmo sentido de identificação, realizaram um exercício de identificação e entoação da nota sugerida, em grupo: a professora tocou uma nota, e disse a nota, depois tocou uma nova nota, e um aluno respondeu, tocou uma nova nota, e outro aluno respondeu, assim sucessivamente. É pertinente referir que o conteúdo geral das notas sugeridas estava dentro de uma lógica tonal, procurando relações intervalares comuns em música tonal, recorrendo ainda à sensibilização do sétimo grau, com resolução.

No trabalho harmónico, nomeadamente na identificação auditiva, para a identificação de acordes maiores, menores, diminutos e aumentados, a professor toca o harpejo de maneira a que o aluno sintetize as notas utilizadas e possa responder de acordo. A professora faz ainda comparações entre os acordes: maiores e menores pela diferença na terceira, maiores e aumentados pela diferente na quinta, etc. Para identificação de inversões em acordes maiores e menores, recorrem ao isolamento da quarta, vendo se está no topo do acorde ou na base do acorde. Como complemento, foi proposto que os alunos entoassem os acordes no estado fundamental, depois da 1ª inversão, etc., de maneira a perceberem a distribuição harmónica de cada inversão de forma sensorial e ao mesmo tempo teórica. Utilizou ainda a estratégia de se cantar apenas a nota mais grave, e depois descer melodicamente até encontrar a fundamental. Quando é para identificar apenas a qualidade dos acordes, a professora toca e rapidamente extingue o som, porém quando é para identificar notas, deixar soar o piano durante bastante tempo, para que os alunos percebam bem cada uma das notas e onde se posicionam. Por fim, a professora sugere que os alunos estudem acordes e inversões ao piano ou no próprio instrumento.

Tal como a identificação de acordes, também nas escolas, por vezes, se recorre à comparação, de maneira a melhor identificar a escala tocada.

A professora pede que os alunos corrijem no quadro o que resolveram no caderno. Faz sempre a correção no caderno de todos os alunos quanto estes vão ao quadro. A professora destaca ainda a importância de se corrigir no quadro sem recurso ao próprio caderno, de forma a incentivar repensar no que se fez.

No trabalho de leituras rítmicas, referiu a importância de se colocar o andamento mais lento, de forma a não haver quebras, para que assim se possa escutar o resultado efetivo da frase rítmica. Sugeriu ainda que nas pausas os alunos rapidamente olhem para a frente, para não lerem elementos pelos quais ainda não tenham passado os olhos.

Realizaram leitura melódica a duas vozes, com divisão da turma por vozes, de maneira a ganharem autonomia e independência vocal. Para isso, a professora trabalhou primeiramente cada voz de forma isolada. De seguida o mesmo grupo entoava a sua voz, e a professora tocava ao piano a voz dos colegas. E só depois do mesmo trabalho com o outro grupo, entoaram então em conjunto. No final trocaram as claves, de forma a que todos entoassem os diferentes conteúdos e características específicas de cada voz e clave. As leituras são sempre realizadas recorrendo à marcação de tempo, até porque a marcação é utilizada como base de resolução de dúvidas rítmicas, de maneira a perceber se as notas aparecem ou não a tempo.

Nos ditados rítmicos, a professora realiza o ditado de início ao fim, de maneira a promover o sentido de frase. Depois de 4 vezes tocadas, discutiu com os alunos sobre alguns tempos específicos que causavam maior dificuldade, sugerindo que se perceba quantas notas se escuta no tempo e onde estão as mais curtas e as mais longas, sugerindo depois uma proposta viável para essa compreensão.

Realizaram um ditado com leitura entoada quase imediata. Por falta de tempo, realizaram assim o exercício. Porém, a experiência mostrou-se interessante. Os alunos escutavam, memorizavam, entoavam, e depois introduziam o nome das notas à medida que iam compreendendo o contorno melódico a partir de movimento de mãos conforme o movimento musical.



DISCIPLINA: Formação Musical (8º Ano)

OBSERVAÇÃO DE AULA Nº 3

Nas leituras rítmicas a duas partes, estudaram primeiramente realizando as vozes individualmente, e só depois de devidamente trabalhadas e resolvidas as dúvidas, juntaram as partes.

A professora realizou os ditados rítmicos de início ao fim da frase. Sugeriu que os alunos, a cada vez tocada, focassem a sua atenção numa das vozes. No ditado uma das vozes foi realizada com voz, pela professora, e a outra percutindo um marcador na mesa. No final as dúvidas foram resolvidas de acordo com a junção das partes. A professora questionou os alunos em que voz apareceram células específicas, e escutaram o conjunto de maneira a perceber as células isoladas e o conjunto à volta das células (tempos anteriores e seguintes). Os alunos corrigiram os ritmos do ditado no quadro, e a professora recorreu ao exemplo prático para ajudar o aluno a identificar quando apresentou dúvidas ou em tempos que não conseguiu concluir.

Alguns alunos realizaram individualmente as leituras rítmico-melódicas com ajuda da professora, de maneira a não perderem o sentido rítmico e de fraseado. Quando os alunos afirmaram que os exercícios de leitura são difíceis, a professora realçou a importância do estudo, para que as leituras daquelas células rítmico-melódicas se tornem mais rotineiras.

Realizou-se o ditado por escrito do tema iniciado na aula passada. Os alunos tinham feito já uma identificação ativa, com audição, memorização e entoação com nome de notas. Nesta aula formalizaram os conteúdos por escrito. A professora deu algumas notas de apoio à melodia, e realizou-se o ditado pro frases. Quando percebeu que os alunos estavam a ter dúvidas, pediu para fecharem o caderno, de maneira a identificarem auditivamente e a consciencializarem verdadeiramente o que tinham escutado. A professora foi passando pelos lugares, entoando alguns excertos para alguns alunos, de forma a ajudar a perceber o conteúdo rítmico e melódico. Para o conteúdo rítmico, demonstrou a importância de marcação do tempo, para saber onde caía cada célula escutada, e para a parte melódica, incentivou a escutar o contorno, e só depois escrever o que se ouviu, para ser coerente com a consciência auditiva. A professora acabou por utilizar a estratégia usada na última aula, com correção oral, com os alunos a entoarem com nome de notas, e com movimento de mãos. No final fez-se a correção escrita, mas a professora voltou a reforçar o lado consciente da melodia, com entoação memorizada e movimento de mãos para entendimento do contorno e desenvolvimento melódico.



DISCIPLINA: Formação Musical (10º Ano)

OBSERVAÇÃO DE AULA Nº 1

A professora começou por realizar um exercício de identificação auditiva por relação de graus melódicos. Pediu a cada aluno para identificar uma nota, sempre de forma sequencial, obtendo uma frase melódica, porém, de forma diferente do que faz com alunos mais novos, aqui a melodia tem conteúdos melódicos típicos da linguagem moderna.

Quanto à identificação auditiva de intervalos, especificamente na identificação de sétimas, a professora sugeriu ao piano um acorde de sétima, de maneira a consciencializar o intervalo pelo contexto harmónico. Para os intervalos de 9ª sugeriu pensar na redução à mesma oitava, ou seja, 2ª. Quando um aluno errava um intervalo, a professora tocava o intervalo dito pelo aluno, de forma a exercer uma comparação entre o intervalo certo e o errado.

Na identificação de acordes, primeira a professora toca de forma harmónica, e depois toca de forma melódica, de maneira a que os alunos atentem em cada uma das notas do acorde, identificando também assim a sua inversão. Em vez de ser a professora a dar estratégias, questionou os alunos sobre as estratégias utilizadas, e os alunos partilham entre si o que faz mais sentido para eles. Alguns utilizam entoar a nota fundamental do acorde e depois descer até à tónica, enquanto outros preferem perceber onde está a 4ª do acorde, se em cima, se em baixo. Desenvolveu ainda a noção de sensação de tónica, a partir do trabalho entoado com nome das notas. Referiu ainda a importância de se escutar os acordes analisando a sensação e a familiaridade do acorde, de maneira a serem cada vez mais rápidos a identificarem. Finalmente, a professora referiu a importância de se estudar harmonia no instrumento, ao piano ou guitarra, ou em instrumentos melódicos com recurso aos harpejos.

Ainda no trabalho harmónico, agora prático, os alunos entoaram o baixo de sequências de funções harmónicas, com e sem harpejos, com e sem nome de notas, de maneira a consciencializar a teoria na prática. Entoaram ainda acordes de 7ª harpejados, com resolução da sétima menor.

A construção de acordes ao nível escrito aconteceu com o pensamento da junção da tríade base mais a 7ª modificadora, ou seja, tríade maior com 7ª menor para o acorde de 7ª Dominante, etc. Nesta construção, a professora pediu depois para analisar em que tonalidade aquele acorde tem a função de dominante, de maneira a despistar e corrigir se as notas alteradas estão de acordo com a armação de clave da tonalidade implícita. Para a consolidação sobre as dominantes de tonalidades, a professora sugeriu recorrer ao ciclo de quintas, percebendo que a uma nota é sempre dominante da nota imediatamente anterior. Depois a professora realizou com os alunos a leitura e entoação das dominantes do ciclo de quintas. Uniram o conhecimento do ciclo de quintas à entoação das notas dos acordes de sétima, de maneira a perceber a progressão musical de acordo com a progressão visual do ciclo de quintas. A professora exerceu uma comparação entre o acorde de sétima maior e o de sétima dominante, incentivando a se pensar que o movimento natural do maior é a subir a sétima, e do dominante é a descer a sétima. Tocou vários exemplos e pediu aos alunos que entoassem com o nome de notas, bem como a nota para onde resolvia cada sétima.



DISCIPLINA: Formação Musical (10º Ano)

OBSERVAÇÃO DE AULA Nº 2

A professora, realizou, como parece ser habitual, o exercício de identificação de notas em sequência, aluno a aluno. Nas notas ditas erradamente, a professora tocou a nota errada como meio de comparação com a nota correta.

Na identificação de intervalos, quando surgiram dúvidas em intervalos específicos (por exemplo, o intervalo de 6ª), a professora particularizou, tocando apenas exemplos de 6ª para comparação, e depois de 6ª e 7ª como despiste. Para o trabalho de intervalos de 9ª e 10ª, a professora complementou com conteúdo escrito no quadro.

Para a identificação escrita de intervalos em pauta dupla, a professora sugeriu realizar um rascunho com as notas do intervalo na mesma clave, de forma a facilitar a identificação. A professora referiu que o rascunho serve para ajudar a perceber em que índice ficam as notas apresentadas, de forma a consolidar o sentido da audição e entoação. Os alunos realizaram a correção no quadro, aluno a aluno, sempre sem recurso ao caderno, de maneira a incentivar que cada aluno repense no exercício que já fez. Para os alunos que revelaram mais dificuldades, a professora pediu que corrigissem mais do que um exercício, ajudando-o a perceber o primeiro e dando mais autonomia ao aluno, para dar resposta ao segundo.

De forma recorrente, a professora questionou os alunos sobre as estratégias que utilizavam para a identificação, especialmente em relação aos acordes e suas inversões. O mesmo aconteceu na aula passada, parecendo existir este hábito de não perder a consciência das estratégias que podem ser utilizadas para os alunos melhorarem as capacidades de identificação auditiva.

Na identificação da qualidade do acorde, a professora extinguiu o som do piano rapidamente, porém quando foi para identificar a inversão, a professora prolongou, de maneira a incentivar que os alunos escutassem cada nota, analisassem a sua posição e entoassem para ajudar a perceber os conteúdos. Pediu a mesma estratégia, depois sem entoação, mas com audição interna. Quando existiram dúvidas na identificação da inversão, a professora sugeriu pensar no acorde a parte da fundamental, e depois pensar nas possíveis inversões, de maneira a consciencializar a inversões utilizada no exemplo dado.

Na identificação auditiva de progressão harmónica, a professora sugeriu que os alunos realizassem um rascunho com as possibilidades de acordes que podiam estar presentes no exemplo do ditado. Para isso a professora deu aos alunos as notas da progressão do baixo, para viabilizar esse rascunho. Antes de realizarem o ditado, escutam a progressão e entoam a voz do baixo. Depois escutam a voz do soprano e entoam. Só depois escrevem. A correção é realizada particularizando algumas funções, percebendo a qualidade das mesmas (se maior ou menor, estável ou instável, invertido ou não, etc.). Ao longo da correção a professora vai colecionando as respostas, mesmo que não estejam certas, de maneira a corrigir e completar conscientemente e sensorialmente os espaços. Estes ditados são depois entoados pelos alunos, com trabalho naípe a naípe, com a parte do outro naípe tocada pela professora, para independência vocal, e finalmente junção dos grupos.



DISCIPLINA: Formação Musical (10º Ano)

OBSERVAÇÃO DE AULA Nº 3

No trabalho de transposição, a professora utilizou uma melodia dada na aula passada, e a estratégia passou pela entoação com nome de notas a partir de uma tonalidade sugerida pela professora. Este exercício incentivou a que a transposição se desse a partir do conhecimento sobre o desenvolvimento da melodia. Também se trabalhou a transposição a partir da leitura escrita, com recurso à transposição por relação intervalar. Abordou-se ainda a pertinência das claves para recurso à transposição escrita. Os alunos identificaram em que clave poderiam ler para entoar em determinadas tonalidades sugeridas. Uma estratégia realçada foi a utilização de um quadro comparativo entre tonalidade original e tonalidade nova, colocado lado a lado o nome da tonalidade e a nota em que começa a melodia.

Na identificação rítmico-melódica, a professora sugeriu, em primeiro lugar, escutar o contorno melódico e escrever as notas, e só depois o ritmo. Na parte rítmica, insistiu na marcação do tempo para despistar onde cai cada nota da melodia. Depois questiona quantas notas e quais as mais longas ou mais curtas dentro de determinado tempo. Insistiu ainda nas notas que aparecem recorrentemente na melodia, como forma de criar pontes entre essas notas, para que os alunos possam entender mais concretamente as notas de final e início de frase.

Na improvisação melódica a professora forneceu um ritmo base. Como preparação da improvisação, realizou-me primeiro a leitura rítmica, depois entoou-se a escala normalmente, e depois então entoou-se a escala com o ritmo dado. Finalmente, cada aluno realizou o exercício, com base em alguns movimentos sugeridos pela professora, destacando o movimento por graus conjuntos. Primeiramente com 3 notas, e à medida que os alunos se sentiram mais confortáveis, juntando mais notas como recurso.



DISCIPLINA: Classe de Conjunto (Coro)

OBSERVAÇÃO DE AULA Nº 1

Inicialmente o professor realizou aquecimento com os alunos. Uma estratégia utilizada é serem os alunos a realizarem os exercícios aquecimento do corpo e respiração. Quando os alunos que estavam a exemplificar se demonstraram com nervosismo, o professor desvalorizou de forma positiva.

Os vocalizes foram realizados pelo professor, com recurso ao piano. Na mudança de meio-tom ascendente ou descendente, o professor pediu para que os alunos cantassem a mudança de meio-tom, de maneira a ganharem consciência do movimento dos aglomerados utilizados. Pediu ainda vocalizes em *bocca chiusa*, de maneira a melhorar a afinação entre os elementos do grupo, bem como a ressonância vocal.

No trabalho da Cantata, de Joseph Martin, primeiramente realizaram as intervenções naípe a naípe, por frases. Referiu a importância da respiração, e a preferência em ficar sem ar e parar, em vez de respirar a meio das frases.

Ao longo das leituras das frases, por vezes foi pedindo para os naipes entoarem sem recurso à partitura, como forma de incentivar à memória.

Quando as melodias apresentaram relações intervalares menos comuns, e de maior dificuldade para os alunos, antes de tocar ao piano, incentivou a que os alunos entoassem os intervalos mais desafiantes de forma mais lenta e consciente, de maneira a promover a audição.

No trabalho de afinação deu importância às sensíveis, e abordou o tema com a comparação entre o temperamento da voz e o temperamento do piano. Por isso, depois das frases estarem trabalhadas, o piano deixou de ser parte do processo de trabalho, de maneira a incentivar uma afinação correspondente aos graus melódicos de cada naípe.

No sentido interpretativo, referiu-se a algumas frases com termos não musicais, como suspense em acordes mais tensos, que levassem a mudanças de timbre, articulação e dinâmica.

Ao longo da leitura, o professor referiu-se bastante às partes da orquestra (que os alunos têm acesso na partitura, em redução para piano), de maneira a memorizarem sensorialmente as entradas e saídas de intervenções corais.

Quando existiram problemas na afinação de notas de entrada de frases, pediu ao coro para parar e manter as notas no acorde que causa problemas, de maneira a corrigir, e a fazer com que os alunos ganhassem consciência da nota que deviam entoar.

Sempre que os alunos estavam desafinados, o professor propôs realizar as intervenções em “u” fechado e timbrado, de forma a todos terem consciência do som dos colegas e de melhorarem a afinação.

Deu ainda importância à questão da letra, alertando para o rigor da pronúncia e ainda da divisão de palavras quando não é clara na rítmica escrita. Incentivou a que se lesse a letra sem olhar a partitura, também para incentivar à memorização. Referiu ainda a importância de acabar frases com consoantes ao mesmo tempo, e por isso definiram muito bem onde se dizem as consoantes de acordo com o rítmico que se sucede.

Referiu-se ainda a questões teóricas sobre o contraponto, para fundamentar e esclarecer sobre partes corais da peça trabalhada.



DISCIPLINA: Classe de Conjunto (Coro)

OBSERVAÇÃO DE AULA Nº 2

O professor incentivou a que fossem os alunos mais velhos a se proporem realizar exercícios de aquecimento.

Realizou exercícios de ressonância vocal, com os vocábulos “muamb, muemb, muimb, etc.”, pedindo para realçar os ditongos e as passagens entre as vogais.

Ao longo da realização de aglomerados rítmicos e melódicos do vocalizes, o professor realizou mudanças no tempo para que os alunos se mantivessem atentos e seguissem as alterações realizadas. Os alunos responderam sempre aos movimentos de andamento e também dinâmicos.

O professor realizou ainda aglomerados rítmico-melódicos em *buzzing*, de maneira a incentivar um controle de afinação mais apurado e consciente.

Nos vocalizes, o professor fez mudanças, ao piano, de mais do que o meio-tom convencional ascendente ou descendente para o próximo aglomerado, de maneira a promover a identificação auditiva e rápida adaptação vocal aos novos aglomerados que se sucediam.

Para o trabalho harmónico, ainda durante o aquecimento, realizaram acordes entre os naipes do coro. Primeiramente realizaram todos juntos um harpejo, em que cada naipe acabava na nota sugerida pelo professor, e depois então o professor pedia diretamente as funções melódicas a cada naipe para entoarem novos acordes. Com este exercício de trabalho harmónico fizeram também a subida e descida sequenciais como nos exercícios de vocalizes.

No trabalho da Cantata, de Joseph Martin, alertou sobre questões teóricas associadas à parte vocal, como as resoluções 4-3 presentes em alguns naipes, e importância de se afinar convenientemente de acordo com as funções melódicas das notas. Pediu ainda para que essas cadências com resolução 4-3 não sejam forçadas em termos dinâmicos e tímbricos na sua resolução.

Alertou bastante para que ninguém se deve sobrepor a outro quando cantam em coro. Referiu que o som deve ser conjunto, não havendo solistas nem timbres que saiam do grupo.

Em temas com notas repetidas, referiu a pertinência de se interpretar essas repetições de notas com um sentido de movimento, em vez de se interpretar de forma estática. O mesmo sugeriu para as notas longas, de maneira a que todo o grupo interprete dentro do movimento rítmico e melódico de todos, e não apenas da sua voz de naipe.

Para o trabalho imbrico, sugeriu ainda que se entoasse as vogais abertas pensando em vogais fechadas. Para isso realizaram o exercício de cantar os excertos em vogais abertas, em vogais fechadas, e depois cantando normalmente, com letra, mas com o pensamento no som arredondado.

ANEXO I: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 1 (8º Ano)



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 1

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 8º/4º	Aula nº: 1
Data: 21 fevereiro 2020	Número de alunos: 10
Duração da aula: 15 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a capacidade de identificação auditiva de intervalos
Desenvolver a capacidade de identificação auditiva de acordes no estado fundamental e com inversões

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Intervalos da 2ª menor à 10ª maior (melódicos e harmónicos)
Triades maiores, menores (com inversões) diminutas e aumentadas (no estado fundamental)

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Intervalos
Identificação auditiva de intervalos oralmente. No fim fazem um exercício com 10 intervalos para identificação por escrito.

Acordes
Identificação auditiva de intervalos oralmente. No fim fazem um exercício com 10 intervalos para identificação por escrito.

AVALIAÇÃO

Tanto na identificação de intervalos quanto na identificação de acordes avalia-se a partir das respostas orais dos alunos, seja por meio de indicação verbal do conteúdo, seja pela entoação do conteúdo, seja ainda pelos resultados escritos dos alunos.

RECURSOS E FONTES

Piano

Assinatura da Professora Cooperante

Isadora C. Fenezes L. Moreira Rodrigues

DISCIPLINA: Formação Musical

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 1

Foram dados cerca de 15 minutos de aula, com um exercício de preparação para a identificação auditiva de intervalos e acordes.

Na identificação de intervalos os alunos revelaram mais facilidade. Já nos acordes foi necessário recorrer à execução dos acordes de forma harpejada. Por vezes os alunos fazem alguma confusão entre acordes maiores e menores invertidos com acorde diminutos e aumentados. Não sendo os alunos capazes de realizar uma identificação mais intuitiva, é necessário que o trabalho seja mais consciente, com recurso a diferentes formas de tocar o acorde, bem como recorrer à entoação, para identificação dos intervalos dos acordes invertidos.

ANEXO J: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 2 (8º Ano)



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 2

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 8º/4º	Aula nº: 2
Data: 4 março 2020	Número de alunos: 10
Duração da aula: 90 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Avaliar a capacidade de afinação e entoação com nome de notas

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Entoação de notas em contorno melódico improvisado a partir de uma base rítmica dada

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

O professor realiza uma frase com contorno melódico improvisado, e o aluno finaliza o período com uma frase também com contorno melódico improvisado a partir do ritmo dado.

RECURSOS E FONTES

Piano
Prova oral

Assinatura da Professora Cooperante

Isadora C. Fenezes L. Moreira Rodrigues



DISCIPLINA: Formação Musical

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 2

Foram dados cerca de 90 minutos de aula, durante a prova oral. Com cada aluno foi realizada uma improvisação para contextualização do exercício, com resposta improvisada do aluno. O professor adaptou a complexidade da improvisação de acordo com os resultados dos alunos durante as aulas, de forma a que cada aluno se sentisse seguro, mas ao mesmo tempo desafiado para a realização do exercício.



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 3

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 8º/4º	Aula nº: 3
Data: 11 março 2020	Número de alunos: 10
Duração da aula: 10 minutos	Regime de frequência: Articulado
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Avaliação das capacidades de memorização e escrita, em notação musical, de ritmos

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ditado rítmico a duas vozes

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

O professor realiza o ditado, com contagem de 4 tempos antes de iniciar. A frase de 6 tempos é realizada sempre de início ao fim, num total de 6 vezes.

RECURSOS E FONTES

Piano
Prova escrita

Assinatura da Professora Cooperante

Isadora C. Fernandes L. Moreira Rodrigues

ANEXO L: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 4 (8º Ano)



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 4

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 8º/4º	Aula nº: 4
Data: 22 abril 2020	Número de alunos: 10
Duração da aula: assíncrona	Regime de frequência: Articulado
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a capacidade de leitura de uma partitura orquestral;
Desenvolver a capacidade de identificação de temas musicais;
Desenvolver a capacidade de identificação da forma musical, instrumentação;
Desenvolver a capacidade de associação de temas, por variação;
Desenvolver a capacidade de escrita em notação musical de temas identificados auditivamente e em partitura.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Contorno melódico
Tonalidade de Sol menor
Compasso ternário em divisão binária

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Trabalho a partir da obra La Danse Macabre de Camille Saint-Saëns
Escuta-se o exemplo musical com recurso à leitura da partitura orquestral
Identifica-se a forma musical e a instrumentação
Identificam-se os dois temas principais do excerto
Entoam-se os temas e escrevem-se os temas no caderno
Identificam-se auditivamente variações aos temas, e posteriormente procuram-se as variações na partitura

AVALIAÇÃO

A avaliação é realizada a partir do questionamento aos alunos, na aula síncrona, e ainda a partir dos resultados escritos das melodias.

RECURSOS E FONTES

Áudio e partitura da obra *La Danse Macabre* de Camile Saint-Saëns
Vídeo da ficha de trabalho

Assinatura da Professora Cooperante

Isadora C. Fernandes L. Fernandes Rodrigues

ANEXO M: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 5 (8º Ano)



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 5

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 8º/4º	Aula nº: 5
Data: 29 abril 2020	Número de alunos: 10
Duração da aula: assíncrona	Regime de frequência: Articulado
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a capacidade de identificação auditiva de elementos musicais (tonalidade, melodia, ritmo, cadências, instrumentação, andamento e carácter)
Desenvolver a capacidade de pesquisa e síntese
Desenvolver a capacidade crítica

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Tonalidade
Cadências suspensiva e autêntica
Elementos de época e estilo (instrumentação, andamento e carácter)
Épocas da história da música

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Trabalho a partir de um excerto do *Grand Duo Concertant* de Karl Maria von Weber
- Escuta-se o excerto musical e responde-se às questões sobre andamento, carácter, tonalidade e instrumentação
- Realiza-se o ditado de espaços por secções (c. 1 ao 16; c. 18 ao 24)
- Identificam-se as cadências dos compassos 4, 12 e 24
- Realiza-se uma pesquisa sobre o compositor, respeitante às principais obras que compôs e formações instrumentais utilizadas nessas obras
- Realiza-se uma análise crítica sobre a relação dos elementos musicais declarados no excerto e a época em que se insere o compositor

AVALIAÇÃO

Nesta ficha de trabalho avalia-se a capacidade de identificação auditiva a partir dos resultados escritos dos alunos. No trabalho síncrono pode-se entoar a melodia e despistar as aprendizagens a partir das

respostas orais dos alunos. Avalia-se ainda a capacidade crítica a partir do questionamento e respostas dos alunos em relação aos elementos musicais presentes no excerto musical. Avalia-se a capacidade de pesquisa e síntese a partir dos resultados escritos ou da apresentação oral dos alunos.

RECURSOS E FONTES

Áudio e Ficha de Trabalho sobre o *Grand Duo Concertant* de Karl Maria von Weber

Assinatura da Professora Cooperante

Isadora C. Peneses L. Moreira Rodrigues

Ficha de Trabalho 2

Formação Musical

Obra: Grand Duo Concertant
Compositor: Karl Maria von Weber

1. Ouvir o excerto.

2. Qual o andamento do excerto? Allegretto grazioso | Allegro con fuoco | Andante con moto

Extra: procurar as definições de cada elemento de carácter associado ao andamento (grazioso, con fuoco, con moto) e indicar o que querem dizer

3. Qual a tonalidade do excerto? Escreve a escala apropriada.

4. Ditado de espaços: 1 ao 16 (do compasso 1 ao 4 há notas que precisam de ter alterações)

5. Despistagem de erros: 18 ao 24 (5 erros melódicos)

6. Quais as cadências dos compassos 4, 12, 24?

7. Quem foi Karl Maria von Weber? (Principais obras, principais formações para as quais compôs)

8. O compositor insere-se numa época específica da história da música. Qual? O que caracteriza tecnicamente (melodia, intervalos, ritmo, harmonia, instrumentação, carácter, etc), neste excerto, a época em questão?

ANEXO N: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 6 (8º Ano)



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 6

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 8º/4º	Aula nº: 6
Data: 13 maio 2020	Número de alunos: 10
Duração da aula: assíncrona	Regime de frequência: Articulado
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a capacidade de distinção auditiva entre funções harmónicas
Desenvolver a capacidade crítica
Desenvolver a capacidade de escrita e leitura de conteúdos de harmonia

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

I e V grau em modo maior
Conceito de tónica e dominante
Triadas maiores
Tonalidades maiores

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Ler, escutar, responder, refletir e resolver as questões colocadas no Anexo da planificação

AVALIAÇÃO

Nesta ficha de trabalho avalia-se a capacidade de identificação auditiva a partir dos resultados escritos dos alunos, e também a partir das respostas orais na aula síncrona. Avalia-se ainda a capacidade crítica a partir do questionamento e respostas dos alunos em relação aos conteúdos abordados no trabalho.

RECURSOS E FONTES

Ficha de trabalho em Anexo
Áudios relativos à ficha de trabalho

Assinatura da Professora Cooperante

Isadora C. Fenezes / Flávia Rodrigues

Ficha de Leitura, Trabalho e Guia de Audição



O I grau e o V grau na música

Consideram-se os graus mais importantes na música, por razões que vamos perceber.

O I grau é formado por um acorde de 3 sons, cuja fundamental é a nota mais importante de uma tonalidade, a tónica. Dessa maneira, quando escutamos um acorde de I grau, sentimos um “repouso/chegada/(acrescenta aqui as tuas sensações _____)”

Escuta o  **Excerto 1** e depois indica a sensação que tens quando a música chega ao I grau.

Numa melodia tonal, com princípio meio e fim, o I grau está sempre presente. Em algumas melodias é o grau mais utilizado, noutras melodias é o grau menos utilizado. Mas em todas elas ele é o mais importante, mesmo que seja o menos utilizado. Isto explica porque o acorde de I grau é utilizado de forma estratégica.




Escuta o  **Excerto 2** e o  **Excerto 3**, e repara como o I grau é utilizado com mais ou menos frequência.

Desafio: Deixo-te duas questões para pensares e discutires com os teus colegas e professores.



Em que momento(s) de uma melodia é utilizado o I grau?

Quais serão as razões para que alguns compositores prefiram utilizar menos o I grau?

A última questão leva-nos a outros graus da escala, e aí surge o segundo mais importante, o V grau. Já o escutaste nos excertos anteriores. Ele é formado por um acorde de 3 sons a partir da 5ªP da Tónica. Chamamos-lhe Dominante. E o que caracteriza o acorde de Dominante? Podes descrever sensações que tenhas ao escutar o V grau?
“_____”.

Escuta novamente o  **Excerto 1**  **Excerto 2**  **Excerto 3**.

Ele também é utilizado de forma estratégica numa melodia tonal, pois as suas características musicais facilmente nos levam a ter sensações mais ou menos específicas. Por isso, troca informações sobre as tuas respostas às sensações com os teus colegas e professores. Atenta às sugestões deles, e procura se fazem sentido para ti.

Agora escuta as melodias do  **Excerto 4** (Wiegenlied, Johannes Brahms) e do  **Excerto 5**. (Rio de São João, Tradicional Portuguesa), harmonizadas com acordes de I grau e V grau. Procura as sensações de “repouso/...” do I grau, aí saberás qual é a tónica da tonalidade. Foca-te também na sensação do V grau. Cantar as notas da fundamental de cada acorde enquanto escutas pode ajudar-te a entender melhor as sensações de que falamos. Se gostares, podes dançar, acompanhando o I e o V graus com um movimento específico para cada acorde. Um professor costumava dizer-me “V grau pontas do pé, I grau planta do pé. Levanta, pausa.”

Vamos ver como o I grau e o V grau funcionam na notação musical. Completa os que faltam.

ANEXO O: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 7 (8º Ano)



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 7

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 8º/4º	Aula nº: 7
Data: 20 maio 2020	Número de alunos: 10
Duração da aula: assíncrona	Regime de frequência: Articulado
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a capacidade de distinção auditiva entre funções harmónicas
Desenvolver a capacidade de entoação
Desenvolver a capacidade de escrita e leitura de conteúdos de harmonia e melodia

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

I e V grau em modo menor
Conceito de tónica e dominante
Triádes maiores e menores
Tonalidades menores
Escala menor harmónica e melódica

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Ler, escutar, responder, refletir e resolver as questões colocadas no Anexo da planificação

AVALIAÇÃO

Nesta ficha de trabalho avalia-se a capacidade de identificação auditiva a partir dos resultados escritos dos alunos, e também a partir das respostas orais na aula síncrona. Avalia-se ainda a capacidade crítica a partir do questionamento e respostas dos alunos em relação aos conteúdos abordados no trabalho.

RECURSOS E FONTES

Ficha de trabalho em Anexo
Áudios relativos à ficha de trabalho

Assinatura da Professora Cooperante


Isadora C. Fenezes / Flávia Rodrigues


Ficha de Leitura, Trabalho e Guia de Audição n.º 2

O i grau e o V grau na música: modo menor

Já estudamos o I grau e V grau, porém apenas em modo maior. Vamos desta vez estudar o modo menor.

A única diferença para os excertos que escutamos anteriormente é que agora o i grau é menor. O V grau continua a ser maior, por razões que vamos estudar mais à frente.

Escuta o  **Excerto 1** e identifica a sequência: _____

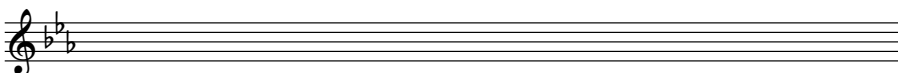
Escuta a melodia do  **Excerto 2** (*Les Indes Galantes: Forêts Paisibles* de Jean Philippe Rameau), harmonizada com acordes de i grau e V grau. Procura a sensação de “repouso” do i grau e de “suspensão” do V grau. Podes cantar as notas da fundamental de cada acorde, e dançar, com movimentos ascendentes para o V grau e movimentos descendentes para o i grau.

Agora vamos perceber por que razão o V grau fica maior, mesmo numa tonalidade menor. Se olharmos o exemplo da tonalidade de dó menor, que tem 3 bemóis (porque é relativa de Mib Maior, que também tem 3 bemóis), podemos constatar que a partir do 1º grau da escala, o acorde formado por terceiras dá um acorde menor. Se repararmos no acorde formado a partir do 5º grau da escala, ele também é menor.

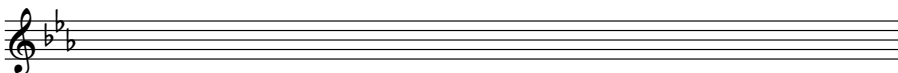


Mas então por que razão o V grau na harmonia continua a ser maior? Para descobrires, vais escrever 2 escalas específicas, com base na tonalidade do exemplo acima: Dó menor


Dó menor harmónica



Dó menor melódica



Depois de realizadas as escalas, atenta nas alterações que colocaste. Alguma dessas notas alteradas afeta as notas do acorde construído a partir do 5º grau da escala? Essa é uma das razões para que o V grau fique maior, porque a terceira do acorde fica maior. Mas há mais

razões. Outra delas está relacionada com a sensação. Se o ∇ grau for menor, a sensação é diferente daquela que tiveste ao escutares o ∇ grau em todos os excertos anteriores. Deixamos de ter uma sensação de suspensão tão intensa, e por isso o relaxe assim que chegamos ao i grau também é menor. Escuta o  **Excerto 3**, o mesmo tema que o anterior, porém agora o v grau é menor, e atenta na diferença da sensação.

ANEXO P: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 8 (8º Ano)



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 8

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 8º/4º	Aula nº: 8
Data: 27 maio 2020	Número de alunos: 10
Duração da aula: assíncrona	Regime de frequência: Articulado
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a capacidade de distinção auditiva entre funções harmónicas
Desenvolver a capacidade de escrita e leitura de conteúdos de harmonia
Desenvolver a capacidade de entoação

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

I, IV e V grau em modo maior
Tríades maiores
Tonalidades maiores
Cadência autêntica e plagal

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Ler, escutar, responder, refletir e resolver as questões colocadas no Anexo da planificação

AVALIAÇÃO

Nesta ficha de trabalho avalia-se a capacidade de identificação auditiva a partir dos resultados escritos dos alunos, e também a partir das respostas orais na aula síncrona. Avalia-se ainda a capacidade crítica a partir do questionamento e respostas dos alunos em relação aos conteúdos abordados no trabalho.

RECURSOS E FONTES

Ficha de trabalho em Anexo
Áudios relativos à ficha de trabalho

P.PORTO

Assinatura da Professora Cooperante


Isadora C. Fereses / Flaviano Rodrigues

Ficha de Leitura, Trabalho e Guia de Audição n.º 3

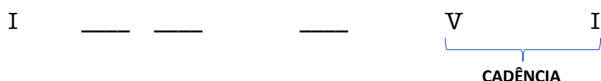
O IV grau na música


Já estudamos o I grau e o V grau em tonalidades maiores e menores. Agora vamos introduzir um novo grau, o IV.

Para estudar IV grau vamos recorrer a outra coisa, as cadências. Uma cadência harmónica é o conjunto de acordes finais de uma frase musical. Por exemplo, quando uma melodia acaba com os acordes V - I, estamos perante uma cadência. Mas também pode acabar com IV - I, que é outra cadência.

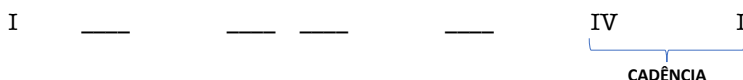
Escuta o  **Excerto 1**, com a cadência V - I

Depois completa a sequência de acordes que faltam (só I e V):




Escuta o  **Excerto 2**, com a cadência IV - I

Depois completa a sequência de acordes que faltam (só I e IV):



Agora escuta de novo e canta com o nome e a entoação dos graus melódicos, como fizeste em exercícios anteriores. Que diferenças sentes entre as duas cadências? O que sentes na cadência de V - I? O que sentes na de IV - I?

Desafio: Já sabes que as cadências soam de formas distintas, mas agora precisamos de as chamar pelo devido nome. Vais pesquisar no teu caderno, sebenta, apontamentos, internet, colegas mais velhos, etc., para identificares os nomes das cadências. Assim, quando escutares uma cadência já sabes referir-te a ela da melhor forma.

Para finalizar escuta o  **Excerto 3**, que tem o I, IV e V graus. Vais escutar uma melodia que já escutaste antes, porém vamos ouvir também a parte B da melodia, que ainda não tínhamos escutado. Consegues dizer o nome da obra e do compositor?

Sabes que a parte A da melodia só tem I e V graus, por isso o IV só aparece na parte B. Primeiro escuta e sente as sensações que falamos sobre o I e o V graus, e depois procura onde aparece o IV grau. Quando sentires que identificaste os graus todos, escuta a música e entoar os graus e o seu nome, para te ajudar a sentir melhor a sequência harmónica. No fim podes sempre entoar a melodia do violino, mas não esqueças, canta-a com a noção dos graus harmónicos que vão sendo tocados.

ANEXO Q: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 9 (8º Ano)



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 9

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 8º/4º	Aula nº: 9
Data: 3 junho 2020	Número de alunos: 10
Duração da aula: assíncrona	Regime de frequência: Articulado
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a capacidade de distinção auditiva entre funções harmónicas
Desenvolver a capacidade de identificação auditiva de cadências

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

I, IV e V grau em modo maior
Tríades maiores
Tonalidades menores
Cadência autêntica e plagal

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Ler, escutar, responder, refletir e resolver as questões colocadas no Anexo da planificação

AVALIAÇÃO

Nesta ficha de trabalho avalia-se a capacidade de identificação auditiva a partir dos resultados escritos dos alunos, e também a partir das respostas orais na aula síncrona. Avalia-se ainda a capacidade crítica a partir do questionamento e respostas dos alunos em relação aos conteúdos abordados no trabalho.

RECURSOS E FONTES

Ficha de trabalho em Anexo
Áudios relativos à ficha de trabalho

Assinatura da Professora Cooperante

Isadora C. FeneSES / Mariana Rodrigues

Ficha de Leitura, Trabalho e Guia de Audição n.º 4

Cadências Harmónicas


Já estudamos o I, o IV e o V grau. Agora vamos usá-los para entender as cadências.


Na última ficha escutamos dois tipos:


- A que acaba com V – I (Cadência Autêntica)
- A que acaba com IV – I (Cadência Plagal)

Escuta os seguintes excertos, com melodias harmonizadas com I, IV e V grau, e identifica a cadência de cada tema, escrevendo à frente o nome apropriado.

Quando escutares, já sabes que podes entoar a fundamental de cada acorde, para te ajudar a identificar os graus e a sua sequência. Isso também vai ajudar-te a descobrir se no final escutas um V – I ou um IV – I, para identificares a cadência mais facilmente. Nota: todos os temas começam com o I grau.

 **Excerto 1** _____
Prelúdio do *Te Deum* de Marc-Antoine Charpentier

 **Excerto 2** _____
Amazing Grace de William Walker

 **Excerto 3** _____
Here Comes the Sun de Beatles

Desafio : Agora que já aprendemos a cadência autêntica e a cadência plagal, podes escutar as tuas músicas favoritas e tentar descobrir que cadências têm.



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 10

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 8º/4º	Aula nº: 10
Data: 9 junho 2020	Número de alunos: 10
Duração da aula: assíncrona	Regime de frequência: Articulado
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a capacidade de distinção auditiva entre funções harmónicas
Desenvolver a capacidade de identificação auditiva de cadências
Desenvolver a capacidade de entoação

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

i, iv e V graus em modo menor
Tríades maiores e menores
Tonalidades menores
Cadência autêntica

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Ler, escutar, responder, refletir e resolver as questões colocadas no Anexo da planificação

AVALIAÇÃO

Nesta ficha de trabalho avalia-se a capacidade de identificação auditiva a partir dos resultados escritos dos alunos, e também a partir das respostas orais na aula síncrona. Avalia-se ainda a capacidade crítica a partir do questionamento e respostas dos alunos em relação aos conteúdos abordados no trabalho.

RECURSOS E FONTES

Ficha de trabalho em Anexo
Áudio relativo à ficha de trabalho

P.PORTO

Assinatura da Professora Cooperante

Isadora C. Fernandes / Alexandre Rodrigues


Ficha de Leitura, Trabalho e Guia de Audição n.º 5

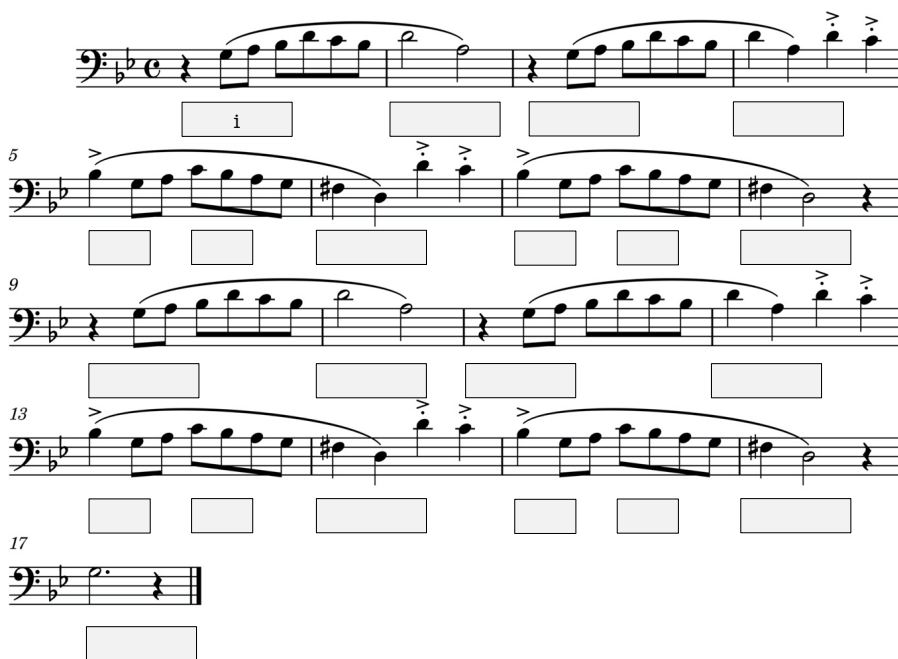
Trabalho de Harmonia em modo menor

Já estudamos o I, o IV e o V grau em modo maior. Agora vamos estudá-los em modo menor.

Como já vimos antes, numa tonalidade menor, o i grau é menor, mas o V grau permanece maior. Quando construímos a escala apercebemo-nos que o 7º grau da escala sobe meio-tom, tanto na escala melódica quanto na harmónica. Se pensarmos no acorde de V grau, ele fica maior, porque o 7º grau da escala é a 3ª do acorde. Com o iv grau isso não acontece. Tal como o i grau, ele permanece menor.

Assim sendo, temos: i (menor) iv (menor) V (maior)

Escuta a melodia do  **Excerto 1**. Ouve algumas vezes até conseguires cantar a nota da fundamental de cada função (i, V, iv). Depois segue a melodia, e escreve a função que escutas em cada compasso. Nota: alguns compassos têm duas funções harmónicas diferentes. **Atenção:** antes de iniciar o tema vais escutar 3 acordes para contextualizar a música que vais ouvir. Escutarás os acordes de i, iv, V graus, por esta ordem. Logo a seguir prepara-te para escutar o tema musical.



Questão: Qual é a cadência harmónica deste tema?

Desafio: Consegues perguntar a familiares e amigos teus se conhecem este tema musical? A melodia tocada pelo violoncelo é uma canção tradicional (com letra) que foi tornada célebre por um cantor português de renome. **Como se chama a canção? É uma canção tradicional de que região? Qual foi o cantor português que popularizou a música?** Com a ajuda de pesquisa na internet, de questões a familiares e amigos e de partilha de informação com os teus colegas, podes conseguir responder às questões todas.

ANEXO S: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 1 (10º Ano)



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 1

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 10º/6º	Aula nº: 1
Data: 8 novembro 2019	Número de alunos: 7
Duração da aula: 40 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a capacidade de identificação auditiva de funções harmónicas e progressões;
Desenvolver a capacidade de improvisação em entoação melódica-rítmica.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Tríades maiores, menores, diminutas e aumentadas com inversões
Acordes de sétima dominante e maior
Funções harmónicas em modo maior (I, ii, IV, V e vi)
Cadências (perfeita, suspensiva e interrompida)

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Harmonia (ca. 25 minutos)
Identificação auditiva de progressão harmónica: I IV V I – I IV ii V – IV I V vi – IV ii V I (modo maior), e identificação das respetivas cadências. A identificação auditiva é realizada oralmente, com recurso à entoação.
Construção da progressão harmónica anterior com *voice leading*, e identificação de inversões

Improvisação (ca. 15 minutos)
Improvisação a partir da progressão harmónica identificada
Questionar os alunos sobre as células motívicas do excerto de Beethoven
Fazer uso das células motívicas identificadas e improvisar com entoação sem nome de notas em pergunta (professor) e resposta (aluno), com acompanhamento de piano
Introduzir o nome de notas quando a improvisação se revelar mais segura e consciente para cada aluno

AVALIAÇÃO

A identificação de funções harmónicas é realizada sem recurso à escrita no caderno, e por isso também a avaliação é realizada a partir das respostas orais dos alunos. Por um lado, avalia-se a resposta da progressão de funções, por outro as notas entoadas da fundamental de cada acorde, de forma a avaliar se os alunos escutam a fundamental real e acompanham o movimento harmónico. Ao mesmo tempo avalia-se a capacidade de memorização da progressão, que é depois escrita no caderno, mas que carece de memorização das frases harmónicas.

A construção da progressão nesta atividade exige o recurso à notação, assim avalia-se a capacidade de escrita vertical em acordes com inversões, e ainda a capacidade de notar as fundamentais da progressão a partir de uma tonalidade escolhida.

Na atividade de improvisação pretende-se avaliar a capacidade de colocar em prática noutra contexto musical elementos melódicos e rítmicos de um tema específico. Pretende-se ainda avaliar a capacidade de memorização e audição de uma progressão harmónica. Avalia-se também a capacidade de entoar com nome de notas.

RECURSOS E FONTES

Ludwig van Beethoven: Sinfonia n.º 1, 1.º andamento
Piano
Aparelhagem de som

Assinatura da Professora Cooperante

Isadora C. Fernandes / Romano Rodrigues

Ficha de trabalho de Formação Musical – 10º Ano

Sinfonia n.º1, em Dó Maior, Op. 210 de Ludwig van Beethoven (1770-1827)

Excertos para análise

Adagio mollo. $\text{♩} = 64.$



Flauti. *sf* *sf* *cresc.* *f*

Oboi. *sf* *sf* *cresc.* *f*

Clarineti in C. *sf* *sf* *cresc.* *f*

Fagotti. *sf* *sf* *cresc.* *f*

Corni in C. *sf* *sf* *cresc.* *f*

Trombe in C. *f*

Timpani in C. G. *f*

Violino I. *pizz.* *f* *p* *cresc.* *f* *arco.* *f* *p*

Violino II. *pizz.* *f* *p* *cresc.* *f* *arco.* *f* *p*

Viola. *pizz.* *f* *p* *cresc.* *f* *arco.* *f* *p*

Violoncello e Basso. *pizz.* *f* *p* *cresc.* *f* *arco.* *f* *p*



Rascunho



Excertos para leitura e entoação

1



2



3



REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 1

Da planificação realizada foram dados 30 minutos de aula, tendo-se cumprido apenas parte dos últimos dois pontos do desenvolvimento de aula, por duas razões: (1) sendo que a planificação previa quarenta minutos de aula, foi necessário adaptar a planificação ao tempo atribuído de aula (30 minutos). Assim, da parte da Harmonia foi retirada a escrita de uma progressão harmónica com *voice leading* com identificação de inversões, já que os alunos tinham identificado inversões de acordes no decorrer da aula; (2) a parte da improvisação pressupunha o conhecimento auditivo e escrito de excertos da obra indicada na planificação (1º andamento da 1ª Sinfonia de L. van Beethoven), como recurso rítmico para a improvisação entoada sobre uma harmonia. Como a obra não foi abordada durante a aula optou-se por retirar o elemento de recurso rítmico, já que o fundamento do exercício se apoiava na consciencialização da nota entoada improvisada sobre uma progressão harmónica, e onde a consciencialização rítmica estava em segundo plano.

Durante a identificação da sequência de funções harmónicas com cadências, tentou-se uma abordagem primeiramente pelo lado sensorial, tanto das funções harmónicas quanto das cadências. Durante o processo denotou-se uma maior dificuldade em distinguir o IV grau e o V grau. Foi necessário colocar o V7 para que os alunos sentissem o carácter da função harmónica. Foi por isso necessária uma segunda abordagem, de consciencialização teórica a partir da entoação das fundamentais das funções escutadas, para que alguns alunos compreendessem. Esta necessidade e adaptação incentivou a que se realizasse a entoação das fundamentais de toda a progressão harmónica, tendo os alunos consciencializado melhor a mesma.

As improvisações foram realizadas em forma de pergunta (pelo professor) e resposta (pelo aluno) em entoação melódico-rítmica sem nomes de notas. A maioria dos alunos correspondeu ao que foi pedido, que improvisassem com recurso a alguns elementos rítmicos e/ou melódicos realizados pelo professor, para que a resposta fosse coerente com a pergunta, o que possivelmente demonstra o pensamento convergente dos alunos. O aluno C foi mais consciente na improvisação, parecendo estar a pensar nas notas de uma forma teórica, o que depois foi confirmado pelo aluno. Em termos de pensamento divergente, ou seja, respostas com elementos musicais que divergiam dos usados pelo professor, o mesmo aluno foi dos que demonstrou mais barreiras. Contudo, quando se passou para a improvisação com nome de notas, as respostas foram mais heterogéneas. O aluno C teve mais facilidades já que estava anteriormente a fazer o pretendido para esse momento, e porque de forma natural procurava consciencializar as notas. Os alunos F e D demonstraram capacidade para a entoação com nome de notas de acordo com a improvisação, o que parece corroborar a capacidade de identificação auditiva desses alunos durante os exercícios de aula. Os alunos A e B foram mais contidos na improvisação com nome de notas, usando notas mais longas, o que facilitou a consciencialização da nota entoada. O aluno E, que tinha anteriormente demonstrado presença de pensamento divergente em maior grau do que os outros alunos, revelou dificuldades na consciencialização das notas, e por isso reduziu as respostas de pensamento divergente. De forma geral, na improvisação com nome de notas, as respostas de pensamento convergente foram menores. O professor foi adaptando a improvisação perguntada, colocando menos informação rítmica e menos saltos melódicos, porém as respostas de pensamento convergente não melhoraram. Nesta última parte da atividade os alunos demonstraram apoiar-se mais na consciencialização do que propriamente na improvisação. Ou seja, a improvisação estava dependente da consciencialização prévia à entoação, e por isso as escolhas musicais, ainda que não sendo convergentes com a realizada pelo professor, também não demonstraram divergência.

Sendo que a ficha dada aos alunos não foi resolvida em aula, ficou marcada como trabalho para casa, para que na próxima aula possa ser abordada e corrigida.

Identificação de problemas:

Dificuldade em distinguir auditivamente o IV grau do V grau;
Dificuldade em consciencializar as notas entoadas numa improvisação;
Dificuldade em colocar a improvisação em primeiro plano, e a consciencialização da improvisação em segundo plano.

ANEXO T: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 2 (10º Ano)

P. PORTO

DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 2

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 10º/6º	Aula nº: 2
Data: 15 novembro 2019	Número de alunos: 7
Duração da aula: 40 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a capacidade de identificação auditiva de progressões harmónicas;
Desenvolver a capacidade de entoação melódico-rítmica em notação em diferentes claves;
Desenvolver a capacidade de improvisação em entoação melódica-rítmica.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Clave de Sol, Fá e Dó 3ª linha
Funções harmónicas em modo maior (I, ii, IV, V e vi)
Cadências (perfeita, suspensiva e interrompida)

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Correção do trabalho de casa (ca. 10 minutos)
Correção da identificação de funções harmónicas no exemplo do 1º andamento da Sinfonia n.º 1 de Ludwig van Beethoven
Dar ênfase à distinção entre IV grau e V grau, e também às dominantes secundárias

Leitura (ca. 5 minutos)
Leitura entoada em diferentes claves a partir do exemplo de L. van Beethoven, com acompanhamento harmónico ao piano, nas claves de Sol (violino), Fá (Violoncelo e Contrabaixo) e Dó 3ª linha (Viola d'Arco)

Harmonia (ca. 10 minutos)
Construção da progressão harmónica I IV V I – I IV ii V – IV I V vi – IV ii V I com *voice leading*, e identificação de inversões

Improvisação (ca. 10 minutos)

Improvisação a partir da progressão harmónica identificada

- Questionar os alunos sobre as células motivicas do excerto de Beethoven
- Fazer uso das células motivicas identificadas e improvisar por frases com entoação e nome de notas, com acompanhamento de piano

AVALIAÇÃO

Na leitura de claves pretende-se avaliar a capacidade de compreensão do código escrito, e ainda a capacidade de a partir dele se interpretar o ritmo e notas. Já que a leitura é entoada, também se avalia a afinação.

A construção da progressão nesta atividade exige o recurso à notação, assim avalia-se a capacidade de escrita vertical em acordes com inversões, e ainda a capacidade de notar as fundamentais da progressão a partir de uma tonalidade escolhida.

Na atividade de improvisação pretende-se avaliar a capacidade de colocar em prática noutra contexto musical elementos melódicos e rítmicos de um tema específico. Pretende-se ainda avaliar a capacidade de memorização e audição de uma progressão harmónica. Avalia-se também a capacidade de entoar com nome de notas.

RECURSOS E FONTES

Ludwig van Beethoven: Sinfonia n.º 1, 1º andamento (partitura e áudio da obra)
Piano
Aparelhagem de som

Assinatura da Professora Cooperante

Isadora C. Fernandes L. Romano Rodrigues

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 2

Da planificação realizada foram dados 30 minutos de aula. Antes da correção dos exercícios de harmonia do trabalho de casa, que era o primeiro ponto previsto na planificação, decidiu-se iniciar pelas leituras, já que os alunos tinham realizados leituras entoadas anteriormente, tentando-se criar um vínculo entre as partes. Das três leituras previstas, a com mais alterações não foi realizada já que os alunos tinham lido durante a aula entoações com várias alterações, gerindo assim o tempo de aula atribuído.

Nem todos os alunos tinham realizado o trabalho de casa, já que a ficha dada não foi concebida para esse efeito, e por isso as questões eram abertas, o que criou confusão aos alunos no primeiro exercício. Foi corrigido oralmente, recorrendo-se ao piano para demonstrar exemplos de sétimas dominantes para posteriormente identificar a resolução. Na identificação de inversões de acordes os alunos revelaram mais perspicácia, porém demoram mais tempo a identificar por comparação às observações anteriormente registadas, pois analisaram uma partitura de orquestra.

Foi realizada ao piano uma sequência harmónica a partir de modelos de sequências no 1º Andamento da 1ª Sinfonia de L. van Beethoven. Os alunos distinguiram melhor o IV do V grau, e identificaram, em grupo e oralmente, a sequência. Entoaram as fundamentais, e consciencializaram o contorno harmónico, para posterior improvisação.

Foi sugerido que se usasse na improvisação elementos rítmicos e melódicos dos exemplos fornecidos da música de Beethoven. Os alunos rapidamente identificaram o *galope* e o harpejo de sétima maior como elementos mais destacados. Com acompanhamento de piano, o professor “questionava” uma frase musical com base nos elementos sugeridos sem nome de notas, e aluno a aluno “respondiam”, completando o período da frase iniciada. Alunos com mais dificuldades de consciencialização da nota na aula passada, demonstraram também dificuldades de consciencialização das alturas e do ritmo como recurso de ênfase, porém lançaram respostas que continham parcelas dos elementos referidos, como resolução de sétima maior para fundamental, ou outros ritmos pontuados que não a colcheia.

Identificação de competências adquiridas:

Facilidade a identificar inversões de acordes por escrito; Sugestão: identificação de inversões de acordes por escrito a partir de uma partitura com instrumentos transpositores (2º período ou depois das provas oral e escrita);

Nesta aula os alunos revelaram mais facilidade em conseguir distinguir o IV do V grau, já que a correção do trabalho de casa no exercício referente às dominantes secundárias foi abordado de uma forma principalmente auditiva, e por isso foi dada ênfase aos V graus, talvez possibilitando a sua distinção do IV grau;

Não foi trabalhada a improvisação com nome de notas, já que os alunos têm prova oral na próxima aula, e ficou decidido com a professora cooperante que se faria um exercício de improvisação em prova com a base do exercício usado em aula, mas sem nome de notas.



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 3

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 10º/6º	Aula nº: 3
Data: 22 novembro 2019	Número de alunos: 7
Duração da aula: 15 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Avaliação das capacidades de afinação
Avaliação das capacidades de improvisação melódico-rítmica

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Improvisação melódico-rítmica entoada sem nome de notas sobre uma sequência harmónica

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Leitura e interpretação dos alunos para avaliação oral

Improvisação melódico-rítmica entoada:

Improvisação sem nome de notas; sobre uma sequência harmónica em modo maior; em pergunta/resposta intercalada entre professor e aluno

RECURSOS E FONTES

Prova Oral de Formação Musical (folha de prova)
Piano

Assinatura da Professora Cooperante

Isadora C. Fenezes L. Loureiro Rodrigues

Prova Oral de Formação Musical – 10º Ano

Leitura rítmica a duas partes em compasso simples



Leitura rítmica a duas partes em compasso composto



Leitura solfejada em várias claves



Leitura entoada com alterações



Improvisação melódico-rítmica entoada sem nome de notas sobre uma sequência harmónica, em pergunta/resposta intercalada entre professor e aluno

I IV V I

I IV ii V

IV I V vi

IV ii V I

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 3

A aula dada foi avaliativa, nomeadamente com teste oral. A participação nesta prova foi no último exercício previsto, de improvisação, sem nome de notas, a partir de uma sequência harmónica em pergunta e resposta intercalada entre professor e aluno. Para cada aluno foi tocada ao piano a sequência, com o professor a improvisar um tema em 4 funções harmónicas, e o aluno concluindo o período durante 4 funções harmónicas numa sequência distinta da anterior, repetindo-se mais um período com outras duas sequências diferentes:

<i>professor</i>	<i>aluno</i>	<i>professor</i>	<i>aluno</i>
I IV V I	I IV ii V	IV I V vi	IV ii V I

Antes de cada improvisação foi tocada sequência I IV V I, de forma a contextualizar a harmonia. Para cada aluno foi realizada uma improvisação com recurso a diferentes combinações de elementos intervalares e rítmicos, de forma a que assumissem a “questão” /improvisação do professor como nova, desenvolvendo a sua improvisação a partir dessa, sem se deixarem influenciar por outros elementos que pudessem ter escutado, já que estavam todos os alunos na sala.

Os resultados foram muito próximos, com demonstração de “respostas” com escolhas convergentes com a “questão” do professor, e na maioria dos casos com elementos divergentes que foram bem integrados no estilo em questão. Poucos alunos demonstraram uma atitude de maior segurança, com as respostas convergentes a assumirem maior valorização.

ANEXO V: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 4 (10º Ano)

P. PORTO

DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 4

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 10º/6º	Aula nº: 4
Data: 29 novembro 2019	Número de alunos: 7
Duração da aula: 10 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Avaliação das capacidades de memorização e escrita, em notação musical, de ritmos

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ritmo de 3 compassos em compasso simples de 2 tempos, a duas vozes

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Ditado rítmicos a duas partes (em compasso simples)


O professor dita de início ao fim com a linha de baixo ao piano e a linha de cima com a voz
O ditado é realizado 6 vezes

RECURSOS E FONTES

Prova Escrita de Formação Musical (folha de prova)
Piano

Assinatura da Professora Cooperante

Isadora C. Fernandes L. Moreira Rodrigues

 <p>Conservatório do Vale do Sousa Associação de Cultura Musical do Nordeste</p> <p>Ano Letivo 2019/20 1º Período</p>	TESTE ESCRITO 10º ANO			
	Formação Musical			
	Nome:		Regime:	
CLASSIFICAÇÃO:				
Data da realização ____/____/2019	O Professor _____	Data ____/____/2019	O/A Enc. de Educação _____	Data ____/____/2019

1. Identificação auditiva de intervalos, acordes com inversões e acordes de sétima:

Intervalos								
-------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Acordes com inversões								
------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Acordes de sétima				
--------------------------	--	--	--	--

2. Ditado rítmico a duas partes em compasso simples:

$\frac{3}{4}$ _____

3. Ditado rítmico a duas partes em compasso composto:

$\frac{12}{8}$ _____

4. Considera o excerto musical da página 2 do teste:

4.1. Constrói a escala da tonalidade: _____

4.2. Circula (na partitura) as seguintes funções harmónicas: I, ii, iii, IV, V, vi (indicando o nome respetivo à frente):

4.3. Circula (na partitura) um acorde de I_3 e um vi_4 (indicando o nome respetivo à frente):

4.4. Realiza (na partitura) o ditado de espaços:

4.5. Quantas frases tem o tema? Indica o número dos compassos de cada frase: _____

4.6. Vais escutar o tema original para orquestra. Nomeia todos os instrumentos que tocam o tema melódico apresentado, por ordem de entrada: _____

The Planets, op.32 – Jupiter, the Bringer of Jollity
Gustav Holst (1864-1934)

The image displays a musical score for the first system of 'Jupiter, the Bringer of Jollity' from Gustav Holst's 'The Planets, op.32'. The score is written in 3/4 time and the key of B-flat major (two flats). It consists of three systems of staves. Each system includes a single treble clef staff and a grand staff (treble and bass clefs). The first system (measures 1-5) begins with a treble clef staff containing a quarter note G4 and a quarter note A4. The grand staff below features a rhythmic accompaniment of chords and eighth notes. The second system (measures 6-11) continues the accompaniment. The third system (measures 12-19) concludes the first system with a final chord in the grand staff and a whole note G4 in the treble clef staff.

ANEXO W: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 5 (10º Ano)



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 5

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 10º/6º	Aula nº: 5
Data: 6 dezembro 2019	Número de alunos: 7
Duração da aula: 45 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a capacidade de identificação de fundamentais, escalas e modos;
Desenvolver a capacidade de memorização de uma melodia escutada;
Desenvolver a capacidade de entoação de uma melodia memorizada;
Desenvolver a crítica e criativa.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Modo dórico e frígio
Escalas menores

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Estudo do tema *Greensleeves* em modo dórico

- O professor dá a escutar o tema *Greensleeves* pela gravação da interpretação do anexo 1 (modo menor); são lançadas questões sobre quem conhece o tema; se o tema escutado é exatamente igual ao que conhecem; se reconhecem onde existem mudanças caso conheçam outra versão;
- É proposto que os alunos memorizem a melodia no modo da interpretação inicialmente escutada e que a entoem com acompanhamento de piano, com vocábulo “nô”;
- É dada a escutar a gravação da interpretação do anexo 2 (modo dórico); são lançadas questões sobre as diferenças entre as interpretações; é sugerido que os alunos identifiquem a fundamental do modo, e de seguida que entoem a melodia no último modo escutado;
- O professor refere-se à origem do tema, explicando o modo usado, com a consciencialização por escrito e fundamentação teórica, com ênfase na mudança da sobredominante e da subtónica em relação à sensível do modo menor;
- O professor indica o nome do modo, e sugere como pesquisa para a próxima aula que os alunos procurem informação sobre o modo dórico e que levem para essa aula referências quanto à sua origem, contexto, evolução e uso na música;

- Faz-se a leitura do tema em modo dórico com movimento de mãos de acordo com o contorno melódico; começa-se a introduzir o nome de notas na entoação a partir da noção de tónica, dominante, sobredominante e subtónica.

Estudo do tema *Fantasia sobre um Tema de Thomas Tallis* de Vaughan Williams

- Audição de ca. 1 minuto do início da obra, para identificação de fundamental; perceber o modo que está a ser usado a partir dos movimentos melódicos de alguns naipes da orquestra, entoando e identificando notas; professor sugere que assumam a fundamental identificada como qualquer nota natural, e que a partir da mesma, por graus conjuntos e em notas naturais, encontrem o modo;

- Professor refere-se ao modo frígio, com recurso a fundamentação teórica; pede aos que juntem à pesquisa o modo frígio.

Improvisação entoada sobre o modo dórico

Improvisação a partir da harmonia do tema *Greensleeves*; professor realiza a primeira frase do período, e o aluno conclui com a segunda frase do período; os alunos que quiserem colocar nome de notas podem fazê-lo; o professor pode ter necessidade de colocar uma regra na improvisação: o uso da sobredominante na melodia improvisada.

AVALIAÇÃO

Nos dois primeiros exercícios pretende-se avaliar a capacidade de memorização melódica, já que o exercício é realizado a partir da audição. Aqui também se avalia a capacidade de compreensão da linha melódica, a partir do movimento de mãos para o contorno melódico e da entoação com nome de notas do conteúdo memorizado. O pensamento crítico e a habilidade de despistagem são avaliados quando se questiona sobre as diferenças entre as interpretações.

Na improvisação avalia-se a capacidade de colocar o modo dórico num contexto de criação musical, mostrando-se importante se e de que maneira os alunos usam o 6º grau melódico do modo, pela diferenciação em relação ao modo menor. Avalia-se ainda a capacidade de colocar em nome de notas os conteúdos improvisados na entoação.

RECURSOS E FONTES

Áudio de *Greensleeves* em modo menor
Áudio de *Greensleeves* em modo dórico
Áudio da obra *Fantasia sobre um Tema de Thomas Tallis* de Vaughan Williams
Aparelhagem de som
Piano

Assinatura da Professora Cooperante

Isadora C. Fernandes / Flaviano Rodrigues

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 5

Foram dados 45 minutos de aula. Foi abordado o modo dórico a partir da melodia *Greensleeves*, com a estratégia de entoar primeiro em modo menor, e de seguida encontrar as mudanças na mesma melodia em modo dórico. Poder-se-ia ter complementado melhor a aprendizagem do modo ao nível teórico, com construção do modo dórico em diferentes notas, porém optou-se por privilegiar o sentido auditivo e entoado do modo.

Foi também abordado o modo Frígio a partir do início da obra *Fantasia sobre um Tema de Thomas Tallis* de Vaughan Williams. Aqui a abordagem foi mais ligeira, apenas com a identificação do modo a partir da audição, a sua entoação e a teorização do mesmo.

No final voltou-se ao modo dórico para a realização de uma improvisação com base harmónica num ostinato entre 1º grau e 7º grau. Começou-se por uma improvisação sem nome de notas em pergunta-resposta entre professor e aluno. Quando se passou para a improvisação com nome de notas, alguns alunos revelaram dificuldades na entoação do tom certo, ou do nome da nota certa que entoavam, e por isso foi necessário retirar o sentido do compasso e improvisar metricamente de forma mais livre, de forma a que o professor ajudasse no piano à correção da nota entoada, incentivando ainda ao uso do 6º grau em cada resposta dos alunos. Poderia ter sido realizada uma preparação com nome de notas, com pequenos motivos entoados com nome de notas realizados pelo professor e repetição pelos alunos, com recurso a todos os graus do modo e com movimentos que realçassem o 6º grau (sobredominante alta) e o 7º grau (subtónica), de forma a que no momento da improvisação os alunos pudessem estar mais seguros do nome da nota e do tom correto.

ANEXO X: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 6 (10º Ano)



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 6

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 10º/6º	Aula nº: 6
Data: 13 dezembro 2019	Número de alunos: 7
Duração da aula: 45 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a capacidades de memorização e escrita, em notação musical, de uma melodia escutada;
Desenvolver a operacionalização de conteúdos da teoria musical;
Desenvolver as capacidades crítica e criativa;
Desenvolver a capacidade interpretativa;
Desenvolver as capacidades de identificação e uso de elementos de carácter e estilo.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Modo Dórico e Frígio
Função melódica e harmónica da Subtónica
Articulação, dinâmica e timbre

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Informações históricas sobre o trabalho de pesquisa dos modos gregos
Os alunos partilham as pesquisas, o professor coloca questões relacionadas com a temática

Teorização sobre o modo dórico
Construção de modo dórico a partir de diferentes notas sugeridas pelo professor; correção por escrito e oralmente

Trabalho sobre o tema *Another Brick in the Wall* de Pink Floyd
- Realização de pequenos motivos entoados com nome de notas realizados pelo professor e com repetição pelos alunos, com recurso a todos os graus do modo e com movimentos que realcem o 6º grau (sobredominante alta) e o 7º grau (subtónica);
- Improvisação entoada com nome de notas a partir do motivo inicial do tema; introdução de elementos de carácter e estilo (ataque de notas, acentuações, timbre, portamentos e finalizações de frase); caso se

percebiam dificuldades na entoação com nome de notas, privilegiam-se os elementos de carácter e estilo.

Trabalho de casa: composição melódico-rítmica a partir do modo Frígio

São escutados alguns exemplos áudio para definição do estilo e carácter a ser usado na composição (final da Idade Média); entoação do modo frígio; professor atribui uma nota a cada aluno para que escreva em notação musical o modo frígio a partir da nota sugerida; são abordados conceitos de início e fim de frase, e de condução melódica.

AVALIAÇÃO

Na teorização do modo dórico avalia-se a capacidade de colocar em prática os fundamentos do modo original a partir de várias notas como *finalis*. Avalia-se assim a capacidade do recurso da comparação e transposição de notas, por escrito.

No trabalho sobre o tema de Pink Floyd avalia-se a capacidade de memorização dos contornos iniciais de um tema musical, para recurso como entoação e posterior improvisação, também se avaliando a capacidade de afinação. Avalia-se também a capacidade de colocar na improvisação elementos característicos do género musical em questão, o que por sua vez exige a avaliação da identificação auditiva de elementos concretos no tema original.

O trabalho para casa pretende avaliar a capacidade de criação de um contorno melódico com características do cantochão da Idade Média. Assim, avalia a capacidade de compreensão dos conteúdos auditivos escutados em aula (no que respeita ao contorno, notas de início e fim de frase e movimento rítmico), a capacidade de colocar em notação, ideias musicais construídas a partir da experiência ou do pensamento lógico, e ainda a avaliação dessas ideias, se são e como são coerentes com os conteúdos dados como exemplo.

RECURSOS E FONTES

Áudio de *Another Brick in the Wall* de Pink Floyd
Aparelhagem de som
Piano

Assinatura da Professora Cooperante

Isadora C. Freneses L. Romano Rodrigues

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 6

Foram dados 45 minutos de aula. Inicialmente fez-se um levantamento oral da pesquisa realizada como trabalho de casa por cada aluno. A informação foi resumida no final com questões à turma.

Realizou-se um exercício de transposição do modo dórico. Foram atribuídas diferentes *finalis*/fundamentais a cada aluno, tendo em conta a capacidade de resolução de problemas de cada aluno. Foram dadas duas estratégias para esse efeito: (1) por relação com tonalidades maiores (2) e pela sucessão de tons e meios-tons do modo. Os alunos deram prioridades diferentes às estratégias, tendo escolhido uma para resolver o exercício, porém foi-lhes sugerido que resolvessem também pela estratégia secundária, de forma a despistar o resultado.

Realizou-se trabalho de identificação de fundamental e de modo no tema *Another Brick in the Wall* de Pink Floyd. Sendo que o objetivo era a improvisação entoada com nome de notas a partir do início do tema A, realizou-se um exercício de imitação melódico-rítmica entoada, com modelos melódicos em âmbitos de quinta, enfatizando movimentos diatônicos e saltos de 3ª e 4ª. Na improvisação, os alunos que em aulas anteriores sentiram mais dificuldade, demonstraram agora um melhor domínio da melodia improvisada. Houve ainda dificuldade de alguns alunos em entoar com o nome correto da nota, porém com melhores resultados do que nas aulas anteriores. Parece existir, por vezes, uma confusão entre a subdominante e a dominante melódicas.

Na última parte da aula dada focou-se no modo frígio. Por problemas de rede, não foi possível escutar um tema de exemplo, porém foi indicado à turma como pesquisar fora da aula para que escutassem. Foram, mais uma vez, atribuídas *finalis*/fundamentais aos alunos, para que cada aluno construísse no caderno a transposição do frígio original para a nota dada. No final foram abordadas algumas questões de composição de maneira a que os alunos realizassem o trabalho de casa. Deveria ter sido entregue uma ficha informativa sobre as estratégias que foram faladas pelo professor em aula, pois foi demasiada informação em poucos minutos de aula. Dessa forma os alunos poderiam rever melhor fora da aula.

ANEXO Y: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 7 (10º Ano)



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 7

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 10º/6º	Aula nº: 7
Data: 10 janeiro 2020	Número de alunos: 7
Duração da aula: 40 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a operacionalização de conteúdos da teoria musical;
Desenvolver a capacidade de leitura de notas em diferentes claves;
Desenvolver a capacidade de entoação à primeira vista;
Desenvolver a capacidade de distinção de vozes numa polifonia;
Desenvolver a capacidade de execução polirrítmica em grupo.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Relações intervalares (melódicas e harmónicas; simples e compostas)
Modo Dórico e Frígio
Clave de Sol, Fá e Dó
Leituras rítmicas em várias vozes

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Correção do trabalho de casa: composição melódico-rítmica a partir do modo Frígio: (ca. 20 minutos)
Cada aluno entoa a melodia composta e o professor acompanha ao piano quando necessário; o professor escolhe 2 ou 3 melodias para serem passadas no quadro, de seguida são entoadas por todos os alunos, no modo composto pelo aluno e transposto a outra fundamental. As transposições são realizadas mentalmente ou visualmente a partir de outras claves. Antes o professor questiona os alunos sobre a tonalidade implícita e a armação de clave explícita do modo transposto.

Estudo da obra do madrigal a 3 vozes *Jesu, rex admirabilis* de G. P. Palestrina (ca. 15 minutos)
- Identificação da *finalis*/fundamental com entoação;
- Identificação auditiva/escrita e entoação do modo usado no exemplo musical
- Identificação auditiva de relações intervalares presentes no madrigal (questões aluno a aluno);
- Audição do Madrigal e entendimento das linhas melódicas isoladas, com recurso a movimento de

mãos (para cima e para baixo) como definição do contorno melódico (ao mesmo tempo que se escuta o madrigal, cada voz individual é tocada ao piano);
- Entoação de cada voz do madrigal.

Interpretação da peça rítmica de grupo *Rhythmische Rondspiele* (ca. 5 minutos)

- O professor sugere a divisão dos alunos em 2 grupos;
- São definidas as vozes que cada grupo executa;
- Realiza-se uma leitura geral ou por partes, consoantes as necessidades da turma;
- Na segunda leitura as partes B da peça serão em improvisação rítmica.

AVALIAÇÃO

Na leitura das composições pretende-se avaliar a capacidade de leitura de notas, entoação e afinação. Quando as melodias são passadas no quadro, o foco passa a ser a transposição da melodia, e sendo que essa transposição é realizada a partir da mudança de clave, aí avalia-se a capacidade de leitura da mesma melodia a partir de diferentes configurações escritas. Avalia-se ainda a capacidade de raciocínio, já que a transposição de modo pode ser realizada mentalmente e explicitada oralmente.

No trabalho a partir da música de Palestrina, pretende-se avaliar a capacidade de identificação da *finalis*, a partir da entoação da fundamental do exemplo musical ou da sua indicação por algum meio verbal. Avalia-se também a capacidade de identificação de intervalos presentes no exemplo musical, a partir da relação entre o conteúdo auditivo e o conteúdo escrito. Avalia-se ainda a capacidade de leitura e entoação do exemplo musical indicado.

Na interpretação da peça *Rhythmische Rondspiele* avalia-se a capacidade de leitura e autonomia na execução rítmica em grupo. Avalia-se ainda a capacidade de criação rítmica convergente e divergente no contexto musical da peça.

RECURSOS E FONTES

Palestrina - Jesu, rex admirabilis (partitura e áudio)
Rhythmische Rondspiele (partitura)
Aparelhagem de som
Piano

Assinatura da Professora Cooperante

Isadora C. Fenezes L. Romano Rodrigues

Jesu rex.

Dreistimmig von Giovanni Pierluigi da Palestrina.

Andante.

A

Soprano. *mf* Je - su rex ad - mi - ra - bi - lis et tri - um - pha - tor no - bi - lis, dul - ce - do in - ef -

Alto. *mf* Je - su rex ad - mi - ra - bi - lis et tri - um - pha - tor no - bi - lis, dul - ce - do in - ef -

Tenore. *mf* Je - su rex ad - mi - ra - bi - lis et tri - um - pha - tor no - bi - lis, dul - ce - do in - ef -

B

fa - bi - lis, to - tus de - si - de - ra - bi - lis, to - tus de - si - de - ra - bi - lis!

fa - bi - lis, to - tus de - si - de - ra - bi - lis, to - tus de - si - de - ra - bi - lis!

fa - bi - lis, to - tus de - si - de - ra - bi - lis, to - tus de - si - de - ra - bi - lis!

Rhythmische Rondospiele

The musical score consists of six systems, each with two staves. The first staff of each system is for 'Klatschen' (claps) and the second is for 'Stampfen' (stomps). The systems are labeled as follows:

- Tutti 1:** Starts with section A. The claps play a rhythmic pattern of eighth notes, while the stomps play a pattern of quarter notes. The system ends with a double bar line and the word 'Fine'.
- Solo:** Starts with section B. The claps play a rhythmic pattern of eighth notes, while the stomps play a pattern of quarter notes.
- Tutti:** Starts with section A. The claps play a rhythmic pattern of eighth notes, while the stomps play a pattern of quarter notes.
- Solo:** Starts with section B'. The claps play a rhythmic pattern of eighth notes, while the stomps play a pattern of quarter notes.
- Tutti:** Starts with section A. The claps play a rhythmic pattern of eighth notes, while the stomps play a pattern of quarter notes.
- Solo:** Starts with section B'. The claps play a rhythmic pattern of eighth notes, while the stomps play a pattern of quarter notes. The system ends with a double bar line and the word 'd.c.'.

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 7

Foram dados cerca de 45 minutos de aula. Os alunos não chegaram todos no início da aula, e por isso o professor decidiu começar as correções da composição melódico-rítmica em modo frígio com os três alunos que já estavam na sala, de forma a ganhar tempo para continuar a aula assim que chegassem os restantes alunos. Alguns alunos revelaram dúvidas sobre a armação de clave implícita no modo transposto, de forma que o professor individualmente foi dando algumas indicações, e no final das correções de todos os alunos o professor recorreu ao quadro para escrever alguns passos para encontrar devidamente a tonalidade implícita de um modo transposto. O professor colocou mais questões aos alunos que revelaram dúvidas e também a dois alunos que não tinham realizado a composição em casa.

Analisou-se Jesu Rex de G. P. Palestrina. Fez-se identificação de relações intervalares harmónicas, onde foi necessário também tocar o intervalo de forma melódica de maneira a que facilitasse a identificação para alguns alunos. De seguida fez-se a identificação escrita dos intervalos sugeridos, e foi referido pelo professor que os esses intervalos resumiram em parte as relações harmónicas na polifonia a 3 vozes do renascimento. Ficaram alguns intervalos por trabalhar, nomeadamente melódicos, pois o professor sentiu que tinha pouco tempo de aula, e por isso pediu que os alunos os analisassem em casa. Entoaram todas as vozes do moteto de Palestrina, ao que os alunos corresponderam com facilidade.

No final foi realizada uma leitura rítmica a 3 partes. Por falta de tempo, nem todos os alunos passaram pelas diferentes vozes, e denotou-se mais dúvidas rítmicas e de coordenação rítmica entre palmas e pés em um dos grupos. Assim sendo o professor decidiu realizar a leitura à segunda vista ajudando esse grupo de alunos na execução rítmica.

A gestão do tempo de aula foi um ponto menos positivo, já que se gastou algum tempo nas dúvidas tiradas depois da correção da melodia individual, o que atrasou as atividades da planificação. Para colmatar o problema decidiu-se retirar uma das partes de uma atividade, ficando para trabalho de casa, e na leitura o professor decidiu que continuará na próxima aula, de forma a que o rondo rítmico seja realizado com autonomia e compreensão das vozes dos restantes grupos.

ANEXO Z: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 8 (10º Ano)



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 8

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 10º/6º	Aula nº: 8
Data: 17 janeiro 2020	Número de alunos: 7
Duração da aula: 45 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a operacionalização de conteúdos da teoria musical;
Desenvolver a capacidade de leitura de ritmo e notas entoadas;
Desenvolver a capacidade de entoação à primeira vista;
Desenvolver a capacidade de execução polirrítmica em grupo;
Desenvolver a capacidade de improvisação.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Relações intervalares (melódicas e harmónicas; simples e compostas)
Modo Dórico e Frígio
Clave de Sol
Leituras a duas partes (entoado e rítmico)

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Correção do trabalho de casa

Correção dos trabalhos da aula passada aos alunos que não levaram o trabalho realizado; correção das relações intervalares da obra *Jesu, rex admirabilis* de G. P. Palestrina.

Estudo do exercício n.º 2 no modo dórico da *Leitura Modal e Cigana* de Joel Canhão

Entoação da melodia em conjunto; execução rítmica em conjunto; entoação e execução rítmica em dois grupos (1 linha cada grupo); junção das duas partes por frases.

Improvisação sobre o modo dórico a partir de ritmo dado

- Exercícios de imitação (professor – alunos) de motivos melódico-rítmicos
- Improvisação sobre o modo individualmente.

Estudo do exercício n.º 2 no modo frígio da *Leitura Modal e Cigana* de Joel Canhão

Entoação da melodia em conjunto; execução rítmica em conjunto; entoação e execução rítmica em dois grupos (1 linha cada grupo); junção das duas partes por frases.

Improvisação sobre o modo frígio a partir de ritmo dado

- Exercícios de imitação (professor – alunos) de motivos melódico-rítmicos
- Improvisação sobre o modo individualmente.

Execução da peça rítmica de grupo *Rhythmische Rondospiele* (ca. 5 minutos)

Realização da leitura dividida em três grupos; na segunda passagem as partes B da peça serão em improvisação rítmica.

AVALIAÇÃO

Nas leituras de Joel Canhão avalia-se a capacidade de memorização da melodia, a partir da entoação. Também se avalia a capacidade de leitura e interpretação rítmica, e, naturalmente, a junção e autonomia entre a melodia entoada e a execução rítmica.

Improvisação com ritmo dado avalia-se a capacidade de seguir o ritmo dado com recurso a notas do modo.

Na interpretação da peça *Rhythmische Rondospiele* avalia-se a capacidade de leitura e autonomia na execução rítmica em grupo. Avalia-se ainda a capacidade de criação rítmica convergente e divergente no contexto musical da peça.

RECURSOS E FONTES

Jesu, rex admirabilis de G. P. Palestrina (partitura)
Rhythmische Rondospiele (partitura)
Leitura Modal e Cigana de Joel Canhão
Piano

Assinatura da Professora Cooperante

Isadora C. Peneses L. Romano Rodrigues

Modo dórico

Narrando Fim

1 Fim

2 D.C.

Modo frígio

1

Musical notation for exercise 1, first system. Treble clef, 2/4 time signature. Melody: quarter notes G4, A4, B4, C5, quarter rest, quarter notes B4, A4, G4, quarter rest. Bass line: quarter notes G3, A3, B3, quarter rest, quarter notes A3, G3, quarter rest, quarter notes G3, A3, B3, quarter rest, quarter notes A3, G3, quarter rest, quarter notes G3, A3, B3, quarter rest.

2

Musical notation for exercise 2, second system. Treble clef, 2/4 time signature. Melody: quarter notes G4, A4, B4, C5, quarter notes B4, A4, G4, quarter notes F4, E4, quarter notes D4, C4. Bass line: quarter notes G3, A3, B3, quarter notes A3, G3, quarter notes F3, E3, quarter notes D3, C3, quarter notes B2, A2, quarter notes G2, F2.

Musical notation for exercise 2, third system. Treble clef, 2/4 time signature. Melody: quarter notes G4, A4, B4, C5, quarter notes B4, A4, G4, quarter rest. Bass line: quarter notes G3, A3, B3, quarter notes A3, G3, quarter notes F3, E3, quarter notes D3, C3, quarter notes B2, A2, quarter notes G2, F2.

3

Musical notation for exercise 3, fourth system. Treble clef, 2/4 time signature. Melody: quarter notes G4, A4, B4, C5, quarter notes B4, A4, G4, quarter notes F4, E4, quarter notes D4, C4, quarter notes B4, A4, G4, quarter notes F4, E4, quarter notes D4, C4. Bass line: quarter notes G3, A3, B3, quarter notes A3, G3, quarter notes F3, E3, quarter notes D3, C3, quarter notes B2, A2, quarter notes G2, F2, quarter notes E2, D2, quarter notes C2, B1, quarter notes A1, G1.

FORMAÇÃO MUSICAL 10º ANO

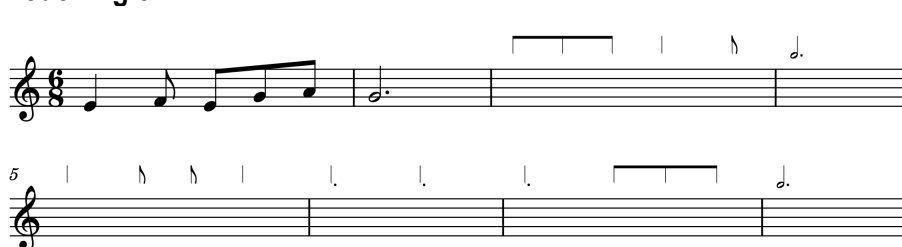
Ritmos para improvisação de modos

Modo Dórico



Four staves of rhythmic notation for the Dorian mode in 3/4 time. Each staff begins with a double bar line and a 3/4 time signature. The notes are: Staff 1: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. Staff 2: C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. Staff 3: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. Staff 4: C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. Each staff ends with a double bar line.

Modo Frígio



Two staves of rhythmic notation for the Phrygian mode in 6/8 time. The notes are: Staff 1: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. Staff 2: C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. Each staff ends with a double bar line.

17 janeiro 2018

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 8

Foram dados cerca de 50 minutos de aula. Ainda que alguns se tenham atrasado, foi iniciada a aula, com um ligeiro atraso. Foi corrigido o trabalho de casa, os restantes alunos foram chegando e rapidamente se focaram no trabalho, tendo também participado na correção.

A leitura dos modos com ritmo revelou algum desafio para os alunos ao nível de entoação. Para ajudar à audição e consequente memorização, o professor acompanhou harmonicamente ao piano a melodia entoada, referindo algumas estratégias para a correta entoação de intervalos mais estranhos ao contorno melódico. Dessa forma os alunos memorizaram a melodia com facilidade e com a entoação correta dos intervalos, mesmo sem acompanhamento. A junção rítmica revelou-se outro desafio, porém com a melodia memorizada pareceu tornar-se mais fácil colocar a atenção principalmente no ritmo aquando a leitura.

A seguir a cada leitura entoada foi realizada uma improvisação sobre o modo usado, com ritmo dado. O objetivo da atividade foi a avaliação da aprendizagem dos modos, e não a capacidade de improvisação, porém a improvisação parece ser a forma mais rápida para que um aluno coloque em prática um modo, sem que lhe seja dada uma melodia escrita que condicione os processos de audição e memorização intervalar. De forma geral os alunos revelaram a capacidade de usar o modo de forma segura, mesmo que por vezes tenham focado mais na entoação e nome de notas do que no ritmo, e por isso não cumprindo o ritmo escrito em alguns compassos. Um dos alunos revelou dificuldades na entoação com nome de notas, não tendo também interiorizado a parte rítmica, e por isso foi-lhe pedido que improvisasse com ritmo livre só a partir de três notas do modo, sempre em graus conjuntos. O aluno revelou ainda alguma dificuldade em entoar graus conjuntos, procurando entoar terceiras, porém com nome de notas por graus conjuntos. Assim sendo, o professor realizou alguns exercícios de imitação com o aluno, alterando a região do modo, sempre sobre três ou quatro notas. Pediu ainda que o aluno fizesse movimentos com as mãos de acordo com o contorno melódico, e aí foi possível perceber que o aluno hesitava no movimento das mãos, mesmo entoado corretamente a imitação. O professor continuou a aula, pedindo antes ao aluno que no estudo com o instrumento entoe alguns excertos que o possam ajudar a compreender o movimento.

O rondo rítmico não foi realizado já que passava do tempo previsto para a aula. Optou-se por deixar o rondo rítmico para a próxima aula, já que o exercício é uma das atividades/estratégias previstas para o trabalho de polifonia. No entanto o professor questionou os alunos sobre a forma musical da peça rítmica. Pediu que, de acordo com essa estrutura, em casa estudassem e marcassem a divisão formal de forma a realizar o exercício com mais fluidez na próxima aula.

As fichas de apoio foram distribuídas antes da realização dos exercícios, e o tempo gasto parece ter sido um ponto negativo, pois na junção de todos os tempos gastos com a distribuição de material e na confirmação de que todos os alunos tinham o material, perdeu-se algum tempo de aula. Juntando esse tempo ao tempo do início de aula que



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 9

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 10º/6º	Aula nº: 9
Data: 24 janeiro 2020	Número de alunos: 7
Duração da aula: 50 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a operacionalização de conteúdos da teoria musical;
Desenvolver a capacidade de leitura de ritmo e notas entoadas;
Desenvolver a capacidade de execução polirrítmica em grupo;
Desenvolver a capacidade de improvisação;
Desenvolver a capacidade de identificação auditiva de harmonia;
Desenvolver a capacidade de identificação auditiva de uma melodia.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Relações intervalares (melódicas e harmónicas; simples e compostas)
Modo Dórico e Frígio
Clave de Sol
Polirritmia
Harmonia modal
Melodia modal

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Correção do trabalho de casa
Correção dos trabalhos da aula passada aos alunos que não levaram o trabalho realizado;
Enquanto o professor corrige, os alunos relembram a leitura n.º 2 em modo dórico de Joel Canhão, para posterior leitura.

Leitura do exercício n.º 2 em modo dórico de Joel Canhão (ca. 5 minutos)
Realização da leitura individualmente ou em pequenos grupos

Ditado melódico-rítmico em modo dórico com a melodia de Scarborough Fair (ca. 15 minutos)

O professor toca a melodia ao piano
Entoa-se a melodia memorizada
Entoa-se a melodia com recurso a movimento de mãos para declarar o contorno melódico
Apoia-se a entoação com nome de notas importantes da melodia (início e fim de frase)
Discute-se sobre o ritmo da melodia
Escreve-se a melodia no caderno

Identificação das funções harmónicas do ditado realizado (ca. 5 minutos)

Professor toca a harmonia e entoa a melodia (por frases)
Pede-se que os alunos entoem as notas fundamentais de cada função harmónica
Os alunos fazem a identificação individualmente, por escrito, e procede-se à correção oral, sempre com acompanhamento do piano para tirar dúvidas e exemplificar as respostas, e com entoação dos acordes pelos alunos.

Improvisação em modo dórico com a base harmónica anteriormente identificada (ca. 10 minutos)

Improvisação individual sobre a base a harmónica tocada ao piano pelo professor; no caso de se revelarem dificuldades na entoação com nome de notas, o professor sugere fazer ritmo mais simples, apenas com mínimas e semibreves, a partir de três ou quatro notas do modo.

Leitura do exercício n.º 2 em modo frígio de Joel Canhão (ca. 5 minutos)

Realização da leitura individualmente ou em pequenos grupos

Execução da peça rítmica de grupo *Rhythmische Rondospiele* (ca. 5 minutos)

Realização da leitura dividida em três grupos; na segunda passagem as partes B da peça serão em improvisação rítmica.

AVALIAÇÃO

Nas leituras de Joel Canhão avalia-se a capacidade de memorização da melodia, a partir da entoação. Também se avalia a capacidade de leitura e interpretação rítmica, e, naturalmente, a junção e autonomia entre a melodia entoada e a execução rítmica.

No ditado avalia-se a capacidade de identificação rítmico-melódica a partir da entoação, movimento de mãos e escrita no caderno.

A identificação de funções harmónicas é realizada com recurso à entoação das fundamentais dos acordes e à escrita no caderno. Por um lado, avalia-se a resposta da progressão de funções, por outro as notas entoadas da fundamental de cada acorde, de forma a avaliar se os alunos escutam a fundamental real e acompanham o movimento harmónico.

Na improvisação avalia-se a capacidade de colocar em prática elementos do modo a ser trabalhado num contexto de acompanhamento rítmico-harmónico, a partir das respostas entoadas dos alunos.

Na interpretação da peça *Rhythmische Rondospiele* avalia-se a capacidade de leitura e autonomia na execução rítmica em grupo. Avalia-se ainda a capacidade de criação rítmica convergente e divergente no contexto musical da peça.

RECURSOS E FONTES

Rhythmische Rondospiele (partitura)
Leitura Modal e Cigana de Joel Canhão
Scarborough Fair (partitura e áudio)

Assinatura da Professora Cooperante

Isadora Cristinezes L. Moreira Rodrigues

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 9

Foram dados cerca de 45 minutos de aula. Foi realizada a leitura individual a 2 partes com entoação em modo dórico e leitura rítmica. Nesta atividade gastou-se mais tempo do que o previsto, já que alguns alunos revelaram dificuldades na realização do ritmo. O professor realizou só a entoação, com acompanhamento, de forma a que a leitura entoada se tornasse mais autónoma, inserindo depois a segunda voz, a parte de leitura rítmica. Foi pedido a três alunos que continuassem a estudar esse exercício para realizarem a leitura individual mais uma vez na próxima aula.

No ditado revelaram-se algumas dificuldades ao nível métrico, já que cada frase da melodia de *Scarborough Fair* tem 5 compassos. Para o ditado foi dada apenas a primeira nota, e foi adotada a estratégia de relação de graus de início, meio e final de frase, de forma a que os alunos ficassem conscientes do contorno, das tensões e distensões da melodia. A correção foi toda realizada com entoação, com entoada com nome de notas. Em algumas partes da melodia foi necessário tocar alguns intervalos isoladamente, de forma a que os alunos compreendessem efetivamente o contorno e a direção da melodia.

Foram identificadas as funções harmónicas sem grandes dificuldades. Antes foi realçada a importância de entender a sensação de acordes específicos numa melodia modal (especificamente em modo dórico), como o IV grau maior que tem uma relação de abertura e uma proximidade de um suposto V grau em harmonia tonal; o VII grau maior, um substituto do V grau em harmonia tonal, que é usado como suspensivo no modo dórico. Dessa forma os alunos rapidamente identificaram os graus, não apenas pela sensação e força da função harmónica, mas também a partir da estratégia de entoação das fundamentais das funções tocadas ao piano, e entendendo a relação intervalar entre elas.

Não foi realizado o último exercício proposto na planificação, já que o professor gastou os últimos minutos de aula pedindo e esclarecendo sobre o trabalho para casa: construir o modo usado em *Scarborough Fair*, e improvisar na métrica da melodia, com recurso a notas dos acordes ao longo da música. A improvisação seria no instrumento de cada aluno. O professor sugeriu ainda que os alunos se entretajassem nesse estudo, em que um poderia tocar os acordes enquanto outro improvisava. Realçou ainda a importância de transpor o modo no caso de instrumentos transpositores, que era o caso de 3 alunos.

ANEXO AB: Planificação de Aula de Formação Musical n.º 10 (10º Ano)



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 10

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 10º/6º	Aula nº: 10
Data: 31 janeiro 2020	Número de alunos: 7
Duração da aula: 50 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a operacionalização de conteúdos da teoria musical;
Desenvolver a capacidade de leitura de ritmo e notas entoadas;
Desenvolver a capacidade de execução polirrítmica em grupo;
Desenvolver a capacidade de improvisação a partir dos conteúdos;
Desenvolver a capacidade de reconhecimento auditivo de harmonia;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Modo Dórico e Frígio
Polirritmia
Melodia modal
Improvisação vocal e instrumental

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Execução da peça rítmica de grupo *Rhythmische Rondspiele*
Realização da leitura dividida em três grupos; na segunda passagem as partes B da peça serão em improvisação rítmica.

Leitura do exercício n.º 2 em modo frígio de Joel Canhão
Realização da leitura individualmente ou em pequenos grupos.

Leitura do exercício n.º 2 em modo dórico de Joel Canhão
Leitura individual dos alunos que apresentaram mais dificuldades na última aula.

Improvisação em modo dórico com a base harmónica da melodia *Scarborough Fair*

Improvisação instrumental individual sobre a base harmónica tocada ao piano pelo professor.

AVALIAÇÃO

Nas leituras de Joel Canhão avalia-se a capacidade de memorização da melodia, a partir da entoação. Também se avalia a capacidade de leitura e interpretação rítmica, e, naturalmente, a junção e autonomia entre a melodia entoada e a execução rítmica.

Na improvisação avalia-se a capacidade de colocar em prática elementos do modo a ser trabalhado num contexto de acompanhamento rítmico-harmónico, a partir das respostas entoadas dos alunos.

Na interpretação da peça *Rhythmische Rondospiele* avalia-se a capacidade de leitura e autonomia na execução rítmica em grupo. Avalia-se ainda a capacidade de criação rítmica convergente e divergente no contexto musical da peça.

RECURSOS E FONTES

Rhythmische Rondospiele (partitura)
Leitura Modal e Cigana de Joel Canhão
Piano

Assinatura da Professora Cooperante

Isadora C. Fernandes L. Lourenço Rodrigues

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 10

Foram dados cerca de 45 minutos de aula. Foi revisto trabalho da aula passada com alguns alunos, da leitura n.º 2 do dórico de Joel Canhão, tendo-se percebido melhorias, especialmente ao nível da autonomia na entoação. Foi também realizada a leitura rítmica do Rondo a 3 partes, onde se juntou improvisação rítmica individual nas partes B do Rondo.

Antes do primeiro aluno realizar a improvisação instrumental sobre a harmonia de *Scarborough Fair*, o professor pediu que os alunos realizassem um *voice leading* com uma nota por acorde, da harmonia da peça. Sugeriu começar na fundamental, 3ª ou 5ª a diferentes alunos. Nas improvisações ainda se percebeu a dificuldade em sentir a frase com os 5 compassos, já que os alunos improvisavam com distensão no 4º compasso, e no quinto já iniciavam um movimento melódico de início de frase, pelo que foi necessário parar para alertar para a métrica das frases. Para tentar resolver o problema o professor também deu menos intenção dinâmica e de figuração rítmica no acompanhamento do 4º e 5º compassos, acentuando o 6º compasso (o início da próxima frase). Alguns alunos fizeram uma improvisação muito baseada na melodia de *Scarborough Fair*, o que pode demonstrar a noção de improvisação com base na variação de um tema. Ainda que essa noção possa ser positiva para a improvisação, foi necessário que o professor pedisse a esses alunos que não mantivessem exatamente o mesmo contorno melódico da melodia original.

No final o professor pediu que fossem os alunos a tocar a harmonia, com o *voice leading* que tinham realizado. Alguns alunos revelaram não estar à vontade no exercício que tinham realizado. Por falta de tempo para correção, o professor esclareceu melhor o pretendido, tendo pegado no exemplo de dois dos alunos, e as possibilidades de *voice leading*. Pediu que na próxima aula trouxessem esse trabalho mais bem realizado, para fazerem uma correção individual e de forma a capacitar que a turma toda pudesse realizar a harmonia enquanto um aluno improvisa.



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 11

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 10º/6º	Aula nº: 11
Data: 7 fevereiro 2020	Número de alunos: 7
Duração da aula: 50 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a operacionalização de conteúdos da teoria musical;
Desenvolver a capacidade de improvisação a partir dos conteúdos;
Desenvolver a capacidade de reconhecimento auditivo de melodia e ritmo;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Modo Dórico e Lídio
Clave de Sol e Fá
Melodia modal
Improvisação vocal ou instrumental
Acompanhamento instrumental ou vocal a partir de uma sequência harmónica

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Ditado a 3 vozes (clave de sol e fá) do início do moteto *Os Justi* de Anton Bruckner
- Audição do moteto para indicação da fundamental; entoação da fundamental e identificação do modo;
- Identificação auditiva das vozes a serem escritas (soprano, tenor e baixo), com movimento de mãos para indicar o contorno melódico (foco no timbre, graus conjuntos, saltos de 3ª e 4ª)
- Escrita das vozes
- Correção oral, com recurso à entoação com nome de notas

Improvisação em modo dórico com a base harmónica da melodia *Scarborough Fair*
O professor faz a correção dos *voice leading* dos alunos, indicando sugestões se necessárias, e tocam/entoam as diferentes vozes individualmente; estuda-se de seguida a sobreposição de vozes; na improvisação o acompanhamento harmónico é tocado/cantado pelos alunos enquanto um improvisa, alternando-se o improvisador

AVALIAÇÃO

No trabalho a partir do excerto de A. Bruckner avalia-se a capacidade de compreensão do modo, a partir da entoação, a compreensão das melodias de cada voz, a partir da memorização e entoação dessas melodias com movimento de mãos para indicação do contorno melódico. Avalia-se ainda a capacidade de escrita em notação musical dos conteúdos escutados, e também a autonomia na leitura a diferentes vozes em grupo.

Na improvisação avalia-se a capacidade de colocar em prática elementos do modo a ser trabalhado num contexto de acompanhamento rítmico-harmónico, a partir das respostas entoadas dos alunos. Avalia-se ainda a capacidade de autonomia em relação ao contexto musical do acompanhamento, que é realizado pelos colegas.

RECURSOS E FONTES

Os Justi de Anton Bruckner (partitura e áudio)
Piano
Aparelhagem de Áudio

Assinatura da Professora Cooperante

Isabel C. Fernandes L. Fernandes Rodrigues

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 11

Foram dados cerca de 45 minutos de aula. Foi realizado um ditado a 3 vozes do início do moteto *Os Justi* de Anton Bruckner e improvisação de acompanhamento harmónico sobre a harmonia do tema *Scarborough Fair*, e um aluno rotativo a improvisar melodicamente.

Inicialmente os alunos revelaram alguma dificuldade para perceber a tonalidade. Sentiam que o fá era nota fundamental, então sugeriram que a obra estaria em Fá Maior, porém foi-lhe indicado pelo professor que na armação de clave não tinha qualquer bemol. Após essa constatação um dos alunos descortinou o modo que estava a ser usado na melodia, e os colegas rapidamente demonstraram acompanhar o raciocínio. Na primeira audição os alunos rapidamente quiseram descobrir as notas, mas foi-lhes pedido que antes disso fizessem o esforço de seguir uma das linhas melódicas, já que se apresentava a dificuldade de seguir o contorno por ser uma obra coral, e por isso com timbres muito próximos que dificultavam o seguimento desse contorno. Foi realizado movimento com mãos para que o professor detetasse dificuldades na compreensão do contorno por parte dos alunos. Poucos alunos demonstravam dificuldade nesse sentido, sendo que o professor referiu a importância de se pensar no contorno de acordo com os movimentos típicos de uma melodia, especialmente numa obra coral quase homoritmica, principalmente com intervalos de 2ª 3ª e alguns intervalos maiores principalmente de 4ª e 5ª. Um dos alunos referiu também a importância da resolução das notas, tendo dado o exemplo do grau melódico da sensível que num contexto tonal sobe meio-tom para a tónica. Ainda que o exercício não fosse numa tonalidade maior ou menor, existia sensível já que o modo usado por Bruckner foi o Lídio original. O ditado foi realizado sem grandes dificuldades, sempre com recurso à entoação, primeiro sem nome de notas, a partir da noção do contorno melódico de cada voz, também com recurso à memorização, de forma a que ganhassem autonomia para escrever as notas do ditado sem escutarem qualquer som. A correção foi sendo realizada oralmente, a partir da entoação com nome de notas, e com questões aos alunos sobre a parte rítmica, já que o excerto não era totalmente homoritmico.

De seguida realizou-se uma improvisação a partir da harmonia de *Scarborough Fair*. Antes de se proceder à execução e interpretação em grupo, cada aluno no seu instrumento, fez-se um *voice leading* no quadro, com recurso a graus próximos e comuns entre as funções harmónicas. Os alunos têm autonomia quando se trata de exercícios teóricos, pelo que esta parte do exercício foi rapidamente percebida e realizada. Depois distribuíram-se os graus em que começava cada aluno, e procedeu-se à improvisação a partir da harmonia, com a escolha do contorno melódico de cada nota da harmonia de forma individual. Cada aluno improvisou no seu instrumento enquanto os colegas acompanhavam. De forma geral, no instrumento revelam ter maior consciência do uso do modo, procurando tocar todas as notas do modo. Existem dois alunos de canto, e por isso foi pedido que improvisassem sem nome de notas, de forma a permitir a liberdade que os alunos de instrumento têm na improvisação pensando de forma mecânica e sensorial, em vez de pensar em cada nota da improvisação.



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO Nº 12

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 10º/6º	Aula nº: 12
Data: 14 fevereiro 2020	Número de alunos: 7
Duração da aula: 45 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Isadora Rodrigues	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a operacionalização de conteúdos da teoria musical;
Desenvolver a capacidade de entoação em diferentes vozes;
Desenvolver a capacidade de improvisação a partir dos conteúdos;
Desenvolver a capacidade de improvisação em grupo.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Modo Lídio e Mixolídio
Clave de Sol e Fá
Melodia modal
Improvisação vocal ou instrumental
Acompanhamento instrumental ou vocal a partir de uma sequência harmónica

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Entoação do ditado realizado na aula passada

Entoação com letra do ditado de *Os Justi* de Anton Bruckner; trabalho por vozes, junção das vozes e entoação

Improvisação de acompanhamento harmónico e rítmico com base numa sequência harmónica em modo mixolídio

- Inicialmente entoa-se o modo mixolídio e fazem-se alguns *vocalises* com a partir do modo (podem ser também realizados alguns exercícios no instrumento)

- A métrica a ser usada pode estar de acordo com o estilo em que se improvisará. Sugestões: ternário simples (em *tempo de valsa*), compasso quaternário simples (em *adagio a moderato*), compasso binário composto (em *andante a moderato*), ...;

- O professor entrega aos alunos uma ficha de apoio com a ordem da sequência com as notas dos acordes (em voice leading, e com a nota da fundamental de cada acorde pintada enquanto as restantes sem serem pintadas, para facilitar a noção do baixo aquando a improvisação do acompanhamento), analisam e entoam/tocam a sequência;
- Na improvisação o acompanhamento harmónico é tocado/cantado pelos alunos enquanto um aluno improvisa rítmica e melodicamente, alternando-se o improvisador;
- A improvisação rítmica deve estar de acordo com o estilo em que irá improvisar, sendo que deve ser discutido entre o professor e os alunos sobre os elementos mais comuns.

AVALIAÇÃO

No trabalho a partir do excerto de A. Bruckner avalia-se ainda a capacidade leitura rítmica e de notas, entoação e autonomia na leitura a diferentes vozes em grupo

Na improvisação avalia-se a capacidade de colocar em prática elementos do modo a ser trabalhado num contexto de acompanhamento rítmico-harmónico que muda de estilo a cada interpretação. Assim avalia-se também a capacidade de adaptação dinâmica, articulação e elementos estilísticos e de género. Avalia-se ainda a capacidade de autonomia das vozes.

RECURSOS E FONTES

Os Justi de Anton Bruckner (partitura)
Instrumentos dos alunos
Piano
Aparelhagem de áudio

Assinatura da Professora Cooperante

Isadora C. Freneses L. Henriques Rodrigues

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 12

Foram dados cerca de 45 minutos de aula. O trabalho por vozes da introdução de *Os Justi* de A. Bruckner foi realizado sem dificuldade. Foi possível no final do trabalho de montagem harmónica introduzir elementos interpretativos.

Foi distribuída a ficha de apoio aos alunos, em que lhes foi pedido que indicassem qual o instrumento transpositor em cada uma das linhas apresentadas. Os alunos que tocam os instrumentos transpositores foram rápidos a identificar qual a sua voz. Poderia ter questionado diretamente os alunos que não têm tanto contacto com a transposição em vez de ter questionado de forma geral.

O estudo das vozes, com improvisação rítmica do contorno melódico a partir da harmonia dada foi realizado sem dificuldades. Quando se juntaram todas as partes da harmonia, as vozes revelaram alguma dificuldade na autonomia das possibilidades de direção melódica, e por isso foi necessário que o professor deixasse de tocar ao piano para, junto dos alunos, ajudar à afinação num caminho escolhido pelo professor. Repetiu-se várias vezes a sequência e o professor demonstrou, a entoar, diversas opções, e os alunos ganharam alguma consciência, começando a definir melhor a afinação de cada nota e intervalo.

Depois do conjunto estar autónomo, de cada repetição improvisou um aluno, recorrendo ao modo mixolídio, e a apoio em notas da harmonia. Alguns alunos preferiram não olhar as notas que estavam escritas na harmonia, sendo que preferiram uma improvisação mais livre, porém nem sempre respeitando princípios de tensão e distensão com recurso aos graus melódicos específicos para o fazer.



DICIPLINA: Coro

PLANIFICAÇÃO Nº 1

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 2º ao 7º	Aula nº: 1
Data: 6 novembro 2019	Número de alunos: 30
Duração da aula: 30 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Sílvio Cortez	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a memorização melódica
Desenvolver a afinação
Desenvolver a dicção de texto
Desenvolver a autonomia e independência da voz cantada
Desenvolver a integração no grupo ao nível técnico-musical: timbre, entradas e contraponto

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Cantata "Invitation to a Miracle" de Joseph Martin

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Estudo do final do andamento *A Celtic Cradle Carol*
Apresentação ao piano da melodia por naipes (c.35 ao 43) e entoação pelos alunos
Junção de naipes (c.35 ao 43)
Estudo da entrada após a modulação (c. 46)
Apresentação ao piano da melodia por naipes (c.46 ao fim) e entoação pelos alunos
Junção de naipes (c.46 ao fim)
Leitura do andamento em conjunto

AVALIAÇÃO


Com as actividades previstas pretende-se avaliar a capacidade de memorização através da entoação; afinação e junção tímbrica, a partir do trabalho de audição do grupo e integração sonora no mesmo; autonomia de vozes a partir da leitura em conjunto; segurança na execução do texto a partir da leitura

rítmica com texto, lido e memorizado; pretende-se ainda avaliar a capacidade de resposta musical aos gestos e sugestões orais do professor.

RECURSOS E FONTES

Cantata "Invitation to a Miracle" de Joseph Martin (partitura)
Piano

Assinatura do Professor Cooperante



DISCIPLINA: Classe de Conjunto

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 1

Na última aula nem todos os alunos tinham estado presentes na leitura do andamento *A Celtic Cradle Carol*, por isso decidiu-se não rever os dois andamentos anteriores, e estudar melhor o final do andamento referido, para que a evolução do grupo seja conjunta. Foram dados cerca de 30 minutos para a revisão do andamento.

Estudou-se o andamento como o professor cooperante o tinha realizado na semana anterior, com a apresentação da melodia por naipes, ao piano e com o professor a cantar, porém aos alunos que já tinham estudado o andamento na aula anterior foi-lhes pedido que entoassem junto com o professor. Dessa forma, os alunos que estavam a ter o primeiro contacto com o final do andamento rapidamente consciencializaram e/ou memorizaram a sua parte vocal.

Os principais problemas anotados referem-se à dificuldade de dicção do texto quando ainda não está devidamente interiorizado. Assim sendo, foi necessário proceder à leitura do texto com ritmo em conjunto, já que a escrita era homorrítmica.

Foi ainda necessário trabalhar com mais ênfase os finais de frases com consoantes, para que o coro fizesse de acordo com a sugestão do professor cooperante.



DICIPLINA: Coro

PLANIFICAÇÃO Nº 2

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 2º ao 7º	Aula nº: 2
Data: 13 novembro 2019	Número de alunos: 30
Duração da aula: 30 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Sílvia Cortez	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a memorização melódica
Desenvolver a afinação
Desenvolver a dicção de texto
Desenvolver a autonomia e independência da voz cantada
Desenvolver a integração no grupo ao nível técnico-musical: timbre, entradas e contraponto

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Cantata "Invitation to a Miracle" de Joseph Martin

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Revisão do estudo do andamento *Would I Miss the Miracle?*
Estudo do texto com ritmo, sem entoação
Apresentação das melodias de cada voz ao piano; os alunos que estiveram na última parte da aula passada, cantam
Estudo por naipes da melodia com texto, tutti
Junção de naipes e leitura do andamento por partes


AVALIAÇÃO

Com as actividades previstas pretende-se avaliar a capacidade de memorização através da entoação; afinação e junção tímbrica, a partir do trabalho de audição do grupo e integração sonora no mesmo; autonomia de vozes a partir da leitura em conjunto; segurança na execução do texto a partir da leitura rítmica com texto, lido e memorizado; pretende-se ainda avaliar a capacidade de resposta musical aos gestos e sugestões orais do professor.

RECURSOS E FONTES

Cantata "Invitation to a Miracle" de Joseph Martin (partitura)
Piano

Assinatura do Professor Cooperante



DISCIPLINA: Classe de Conjunto

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 2

Foram dados cerca de 30 minutos de aula, com o estudo do andamento *Would I Miss the Miracle?* Estudou-se o andamento como o professor cooperante o tinha realizado na semana anterior, com a apresentação da melodia por naipes, ao piano e com o professor a cantar, porém aos alunos que já tinham estudado o andamento na aula anterior foi-lhes pedido que entoassem junto com o professor. Os alunos revelaram alguma dificuldade no texto e nas entradas, tendo sido necessário o estudo do texto por naipes e a audição das linhas melódicas tocadas ao piano.

Estudou-se com mais ênfase o contraponto entre vozes agudas e vozes graves (c.24 ao 27), com entoação sem texto para a definição da afinação nas entradas.

Por várias vezes foi quebrado o ritmo da aula, já que foi necessário indicar aos baixos para anotarem notas que não estavam, já que a versão que tinham era reduzida a três vozes. Ainda que começando alguma desatenção dos restantes alunos, foi possível retomar o foco. O estudo a partir do compasso 42 foi mais rápido, já que era igual ao início do andamento, porém modulado meio-tom acima. A maior dificuldade surgiu na passagem da modulação (c.39-41) para entrada na nova tonalidade. Foi realizado estudo sem a harmonia, com relação à tonalidade anterior, atacando a nota de *anacruse*, e também com a harmonia, com recurso à mesma estratégia, por memorização da nota de entrada.



DICIPLINA: Coro

PLANIFICAÇÃO Nº 3

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 2º ao 7º	Aula nº: 3
Data: 20 novembro 2019	Número de alunos: 30
Duração da aula: 30 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Sílvio Cortez	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a memorização melódica
Desenvolver a afinação
Desenvolver a dicção de texto
Desenvolver a autonomia e independência da voz cantada
Desenvolver a integração no grupo ao nível técnico-musical: timbre, entradas e contraponto

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Cantata "Invitation to a Miracle" de Joseph Martin

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Revisão do estudo do andamento *A Gloria Gathering – parte 2* (ca. 30 minutos)
Estudo do texto com ritmo, sem entoação (c.71 ao c.133)
Apresentação das melodias de cada voz ao piano, sem pausas (c.71 ao c.80)
Entoação das melodias de acompanhamento sem pausas
Leitura rítmica do conteúdo de cada voz
Junção de naipes
Apresentação das melodias de cada voz ao piano (c.80 ao c.121)
Entoação das melodias principais
Junção de naipes

AVALIAÇÃO

Com as actividades previstas pretende-se avaliar a capacidade de memorização através da entoação; afinação e junção tímbrica, a partir do trabalho de audição do grupo e integração sonora no mesmo;

autonomia de vozes a partir da leitura em conjunto; segurança na execução do texto a partir da leitura rítmica com texto, lido e memorizado; pretende-se ainda avaliar a capacidade de resposta musical aos gestos e sugestões orais do professor.

RECURSOS E FONTES

Cantata "Invitation to a Miracle" de Joseph Martin (partitura)
Piano

Assinatura do Professor Cooperante



REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 3

Foram dados cerca de 30 minutos de aula, com o estudo da 2ª parte do andamento *A Gloria Gathering*.

Inicialmente foi entoado por naipes e por pequenas secções estruturais, de forma a que o grupo compreendesse a microestrutura e as melodias a ela associadas. Para a melhor compreensão do contorno melódico, primeiramente realizou-se cada melodia sem pausas e com ritmo igual. Na junção de vozes os grupos possuíam já alguma autonomia.

A maior dificuldade prendeu-se com o ataque afinado da nota de cada naipe do início da parte estudada, ficando, o coro, dependente do ataque correto da nota para que se evidenciasse a autonomia de leitura de cada naipe. Desta forma estudou-se a passagem de um andamento musical para outro. A função que vinha do acorde anterior é de dominante em relação ao ataque do novo andamento musical, por isso fez-se o exercício de naipe a naipe, identificando a nota para onde resolveriam, tendo em conta a última nota com que acabavam (4 compassos antes do novo andamento).

Um problema idêntico surgiu quase no final do andamento, com uma tonicização uma 3ª menor acima da tonalidade (tonalidade em Ré Maior, tonicização a Fá Maior), sendo esta uma tonicização sem acorde *pivot*, o que dificultou o entendimento sensorial da alteração da nota fá suspenso para fá natural, sendo esse fá a nova fundamental. Para melhor entendimento, procedeu-se a uma análise teórica das funções harmónicas em questão, para que o passo tonal pudesse ser dado com consciência tonal, o que possibilitou uma afinação correta.



DICIPLINA: Coro

PLANIFICAÇÃO Nº 4

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 2º ao 7º	Aula nº: 4
Data: 27 novembro 2019	Número de alunos: 30
Duração da aula: 30 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Sílvio Cortez	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a memorização melódica
Desenvolver a afinação
Desenvolver a dicção de texto
Desenvolver a autonomia e independência da voz cantada
Desenvolver a integração no grupo ao nível técnico-musical: timbre, entradas e contraponto

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Cantata "Invitation to a Miracle" de Joseph Martin

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Estudo do andamento *A Gloria Gathering – parte 3*
Estudo do texto com ritmo, sem entoação (c.133 ao c.148)
Apresentação da melodia em uníssono ao piano
Estudo da melodia em uníssono com acompanhamento de piano
Estudo do texto com ritmo, sem entoação (c.148 ao c.160)
Apresentação da melodia de cada naipe ao piano
Estudo da melodia de cada naipe com acompanhamento de piano
Junção dos napes
Leitura das duas partes do andamento

AVALIAÇÃO

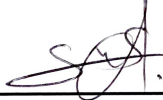
Com as actividades previstas pretende-se avaliar a capacidade de memorização através da entoação; afinação e junção tímbrica, a partir do trabalho de audição do grupo e integração sonora no mesmo;

autonomia de vozes a partir da leitura em conjunto; segurança na execução do texto a partir da leitura rítmica com texto, lido e memorizado; pretende-se ainda avaliar a capacidade de resposta musical aos gestos e sugestões orais do professor.

RECURSOS E FONTES

Cantata "Invitation to a Miracle" de Joseph Martin (partitura)
Piano

Assinatura do Professor Cooperante



REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 4

Foram dados cerca de 20 minutos de aula, com o estudo da 2ª parte do andamento *A Gloria Gathering – parte 3*.

A maior dificuldade apresentada pelo coro foi relativa à constante mudança entre compasso de divisão ternária e compasso de divisão binária. O tema era familiar aos alunos, porém em compasso de divisão binária. Essa familiaridade pareceu influenciar os alunos a cantarem autonomamente da forma que não estava na partitura. Procedeu-se então a uma análise do compasso e da cadência de mudança. Sendo que os compassos de introdução também estavam na mesma configuração de compasso que a frase cantada pelo coro, Foi tocado ao piano o final do andamento anterior, com a passagem para a nova configuração de compasso e foi pedido aos alunos que entrassem com a primeira nota em *forte*. O exercício foi realizado três vezes, até que se automatizou a noção sensorial da entrada. Depois trabalhou-se o tema mais lento, com mais apoio rítmico e realce de início de tempo no acompanhamento de piano.

O segundo tema foi trabalhado mais rapidamente, ainda que deixasse de ser em uníssono. A métrica já estava adquirida, e trabalharam-se as vozes individualmente com mais fluidez. Ainda assim, alguns inícios de frase, especialmente as entradas no tempo fraco do compasso, causaram alguma incerteza nas entradas. O professor referiu a importância de colocar a consoante da palavra da frase anterior em cima da pausa, de forma a sentir a entrada apenas no tempo fraco.



DICIPLINA: Coro

PLANIFICAÇÃO Nº 5

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 2º ao 7º	Aula nº: 5
Data: 4 dezembro 2019	Número de alunos: 30
Duração da aula: 15 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Sílvio Cortez	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a memorização melódica
Desenvolver a afinação
Desenvolver a união do grupo ao tímbrico

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Exercícios de aquecimento e vocalises

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento (ca. 10 minutos)
Relaxamento do corpo: professor pode propor a um aluno que sugira um exercício
- sugestões: rodar cabeça; rodar ombros; “mastigar”; movimento de braços e tronco; ...
Respiração: professor pode propor a outro aluno que sugira um exercício
- sugestões: ssss shhhh ffff com rítmica característica da cantata em *staccato*; inspiração durante 4 tempos, aguentar e expirar durante 4 tempos; ...
Vocalises: o professor pode propor a outro aluno que sugira um exercício
- sugestões: células ornamentadas entre fundamental e quinta em *bocca chiusa*; células ornamentadas com elementos característicos da cantata em *staccato* e *legato*; entoação de acordes com distribuição de diferentes graus melódicos para diferentes naipes; ...

AVALIAÇÃO

Com as actividades previstas pretende-se avaliar a capacidade de memorização através da entoação; afinação e junção tímbrica, a partir do trabalho de audição do grupo e integração sonora no mesmo.

RECURSOS E FONTES

Piano

Assinatura do Professor Cooperante

A handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a vertical stroke, positioned above a horizontal line.

DISCIPLINA: Classe de Conjunto

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 5

Foi realizado o aquecimento, durante cerca de 5 minutos. Visto que o professor cooperante pediu que fosse célere, não se realizaram exercícios de relaxamento de corpo, apenas de respiração e *vocalises*. O o último *vocalise* não foi realizado apenas por sequências de meios-tons ou graus conjuntos, mas também com saltos de 3ªm/M, 4ªP e 5ªP, como preparação para as mudanças do plano harmónico da peça que iria ser lida de seguida. Os alunos não revelaram dificuldade em rapidamente identificarem e entoarem o tom certo em cada motivo, já que tinham realizado a mesma estratégia em aulas passadas.



DICIPLINA: Coro

PLANIFICAÇÃO Nº 6

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 2º ao 7º	Aula nº: 6
Data: 11 dezembro 2019	Número de alunos: 30
Duração da aula: 30 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Sílvio Cortez	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a memorização melódica
Desenvolver a afinação
Desenvolver a dicção de texto
Desenvolver a autonomia e independência da voz cantada
Desenvolver a integração no grupo ao nível técnico-musical: timbre, entradas e contraponto

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Cantata "Invitation to a Miracle" de Joseph Martin

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento
Relaxamento do corpo: professor pode propor a um aluno que sugira um exercício
- sugestões: rodar cabeça; rodar ombros; "mastigar"; movimento de braços e tronco; ...
Respiração: professor pode propor a outro aluno que sugira um exercício
- sugestões: ssss shhhh ffff com rítmica característica da cantata em *staccato*; inspiração durante 4 tempos, aguentar e expirar durante 4 tempos; ...
Vocalises: o professor pode propor a outro aluno que sugira um exercício
- sugestões: células ornamentadas entre fundamental e quinta em *bocca chiusa*; células ornamentadas com elementos característicos da cantata em *staccato* e *legato*; entoação de acordes com distribuição de diferentes graus melódicos para diferentes naipes; ...
Leitura dos andamentos da cantata *Invitation to a Miracle*: Com acompanhamento de piano e com gravação de orquestra
A Processional of Hope

Joy Arising
Your Light Has Come

AVALIAÇÃO

Com as actividades previstas pretende-se avaliar a capacidade de memorização através da entoação; afinação e junção tímbrica, a partir do trabalho de audição do grupo e integração sonora no mesmo; autonomia de vozes a partir da leitura em conjunto; segurança na execução do texto a partir da leitura rítmica com texto, lido e memorizado; pretende-se ainda avaliar a capacidade de resposta musical aos gestos e sugestões orais do professor.

RECURSOS E FONTES

Cantata "Invitation to a Miracle" de Joseph Martin (partitura é áudio)
Piano
Aparelhagem de som

Assinatura do Professor Cooperante



DISCIPLINA: Classe de Conjunto

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 6

Foi realizada passagem dos andamentos *A Processional of Hope, Joy Arising e Your Light Has Come*. Os alunos revelaram alguma insegurança nas entradas, especialmente os primeiros naipes a entrar, sopranos e altos. Foi pedido a esses naipes que entoassem apenas a primeira nota, sem olhar a partitura, enquanto escutavam as introduções ou pontes realizadas ao piano. Como os andamentos já tinham sido revistos diversas vezes, os alunos não revelaram dificuldades na autonomia necessárias à independência das vozes, tendo sido a leitura realizada de forma fluída.



DICIPLINA: Coro

PLANIFICAÇÃO Nº 7

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 2º ao 7º	Aula nº: 7
Data: 8 janeiro 2020	Número de alunos: 30
Duração da aula: 20 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Sílvio Cortez	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a memorização melódica
Desenvolver a afinação
Desenvolver a dicção de consoantes
Desenvolver a autonomia e independência da voz cantada
Desenvolver a identificação de tónica e dominante

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Escalas e Tonalidades Maiores e menores
Canon perpétuo

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento (ca. 10 minutos)
Relaxamento do corpo: professor pode propor a um aluno que sugira um exercício
- sugestões: rodar cabeça; rodar ombros; "mastigar"; movimento de braços e tronco; ...
Respiração: professor pode propor a outro aluno que sugira um exercício
- sugestões: ssss shhhh ffff com rítmica característica da do canon em *staccato*; inspiração durante 4 tempos, aguentar e expirar durante 4 tempos; ...
Vocalises:
- sugestões: células ornamentadas entre fundamental e quinta em *bocca chiusa*; células ornamentadas com elementos característicos do cânon a ser trabalhado; entoação de acordes com distribuição de diferentes graus melódicos para diferentes naipes, com intervalos harmónicos de segundas e sétimas; ...
Realização de um canon perpétuo, com entradas em diferentes naipes, a cappella (ca. 10 minutos)
O professor indica toca o canon ao piano, de seguida os alunos entoam em uníssono; são trabalhados

os naipes individualmente, e no fim realiza-se o *canon* com as entradas específicas do mesmo.


AVALIAÇÃO

Com as actividades previstas pretende-se avaliar a capacidade de memorização através da entoação; afinação e junção tímbrica, a partir do trabalho de audição do grupo e integração sonora no mesmo; autonomia de vozes a partir da leitura em conjunto; segurança na execução do texto a partir da leitura rítmica com texto, lido e memorizado; pretende-se ainda avaliar a capacidade de resposta musical aos gestos e sugestões orais do professor.

RECURSOS E FONTES

Piano

Assinatura do Professor Cooperante



REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 7

Foi realizado o aquecimento, com exercícios de descontração do corpo, respiração e *vocalizes*. De seguida foi realizado um cânon perpétuo. Os alunos escutaram o tema tocado ao piano e entoado pelo professor, à segunda leitura do tema alguns alunos começaram a entoar algumas partes já memorizadas. Foi-lhes pedido que fossem entrando à medida que memorizassem a melodia. Depois de cerca de seis passagens pela melodia, o professor dividiu o coro em quatro grupos, que entoaram a melodia em *solí*, desta vez sem acompanhamento de piano. O primeiro grupo revelou mais dificuldades na execução rítmica da parte B da melodia. O professor indicou o ritmo que causava insegurança, ajudando também com o movimento dos braços na direção, transparecendo mais leveza e fluidez rítmica, ao que os alunos corresponderam e rapidamente ganharam autonomia e segurança. Finalmente o professor deu as entradas desfasadas entre os grupos para a entoação do cânon. Depois de o cânon estar a ser executado com autonomia por cada grupo, foi necessário um equilíbrio dinâmico, pelo que o professor pediu algumas nuances dinâmicas, para o piano e para o forte. Não foi o suficiente para que o coro ficasse bem equilibrado, porém melhorou em dois dos naipes que se escutavam com mais dificuldade. Talvez uma distribuição mais heterogénea nos grupos pudesse criar esse equilíbrio, com alunos de diferentes graus, idades e registo vocal.



DICIPLINA: Coro

PLANIFICAÇÃO Nº 8

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 2º ao 7º	Aula nº: 8
Data: 15 janeiro 2020	Número de alunos: 30
Duração da aula: 35 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Sílvio Cortez	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a memorização melódica
Desenvolver a afinação
Desenvolver a autonomia e independência da voz cantada
Desenvolver a capacidade de leitura rítmica com recurso ao corpo
Desenvolver a capacidade de entoação polifónica

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ronda Catonga (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento (ca. 10 minutos)
Relaxamento do corpo: professor pode propor a um aluno que sugira um exercício
- sugestões: rodar cabeça; rodar ombros; “mastigar”; movimento de braços e tronco; ...
Respiração: professor pode propor a outro aluno que sugira um exercício
- sugestões: ssss shhhh ffff com rítmica característica da peça em *staccato*; inspiração durante 4 tempos, aguentar e expirar durante 4 tempos; ...
Vocalises:
- sugestões: células ornamentadas entre fundamental e quinta em *bocca chiusa*; células ornamentadas com elementos característicos da peça a ser trabalhada; entoação de acordes com distribuição de diferentes graus melódicos para diferentes naipes, com intervalos harmónicos de segundas e sétimas; ...
Leitura de *Ronda Catonga* (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade (ca. 25 minutos)
Leitura da letra com ritmo (sopranos 1 e tenor) até ao c.21
Leitura da letra com ritmo (restantes naipes) até ao c.21

Apresentação da melodia das sopranos 1 e tenor ao piano, por frases, e entoação.
Apresentação da melodia do acompanhamento, por frases, e entoação (primeiro por naipes e depois em conjunto)
Leitura *tutti* até ao c.21
Leitura da parte rítmicas com o corpo do c.21 ao c.37 (por naipes e em conjunto)
Leitura da parte assobiada dos contraltos (juntar sopranos 2 aos contraltos caso seja necessário)
Leitura *tutti* do c.21 ao c.37, e depois de início

AVALIAÇÃO

Com as actividades previstas pretende-se avaliar a capacidade de memorização através da entoação; afinação e junção tímbrica, a partir do trabalho de audição do grupo e integração sonora no mesmo; autonomia de vozes a partir da leitura em conjunto; segurança na execução do texto a partir da leitura rítmica com texto, lido e memorizado; pretende-se ainda avaliar a capacidade de resposta musical aos gestos e sugestões orais do professor.

RECURSOS E FONTES

Ronda Catonga (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade (partitura)
Piano

Assinatura do Professor Cooperante



DISCIPLINA: Classe de Conjunto

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 8

Estavam previstos serem dados 35 minutos de aula, porém foram dados 90 minutos. Foi realizado o aquecimento, com exercícios de descontração do corpo, respiração e *vocalises*. Todos os exercícios do aquecimento foram realizados com elementos rítmicos, melódicos e harmónicos da peça que seria trabalhada.

Procedeu-se à realização da leitura da peça *Ronda Catonga*. O professor pediu de ajuda ao professor cooperante para a divisão dos naipes, já que a peça tem cinco vozes e o coro normalmente está dividido em três naipes. O trabalho foi demorado, com necessidade de entoação por partes várias vezes, para compreensão, memorização e autonomia dos naipes. O trabalho foi sendo realizado alternadamente entre os naipes de maneira a que um naipe não ficasse sem cantar muito tempo, para não perder a atenção do coro.

A obra tem várias dissonâncias, com segundas e sétimas entre naipes frequentemente, e os naipes revelaram, no final, uma segurança e autonomia na entoação em conjunto. A razão poderá prender-se com o insistente trabalho de harmonia com dissonâncias realizado tanto no aquecimento quanto ao longo do trabalho da peça.

O trabalho foi mais demorado do que aquilo que se esperava na planificação, pelo que quando ficou concluída a parte proposta para trabalho, faltavam cerca de 30 minutos de aula. O professor cooperante pediu que continuasse e que trabalhasse outra secção. Assim sendo foi dada a aula toda, onde se realizou a leitura da primeira parte da obra.



DICIPLINA: Coro

PLANIFICAÇÃO Nº 9

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 2º ao 7º	Aula nº: 9
Data: 22 janeiro 2020	Número de alunos: 30
Duração da aula: 45 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Sílvio Cortez	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a memorização melódica
Desenvolver a afinação
Desenvolver a autonomia e independência da voz cantada
Desenvolver a capacidade de leitura rítmica com recurso ao corpo
Desenvolver a capacidade de entoação polifónica

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ronda Catonga (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento (ca. 10 minutos)
Relaxamento do corpo: professor pode propor a um aluno que sugira um exercício
- sugestões: rodar cabeça; rodar ombros; “mastigar”; movimento de braços e tronco; ...
Respiração: professor pode propor a outro aluno que sugira um exercício
- sugestões: ssss shhhh ffff com rítmica característica da peça em *staccato*; inspiração durante 4 tempos, aguentar e expirar durante 4 tempos; ...
Vocalises:
- sugestões: células ornamentadas entre fundamental e quinta em *bocca chiusa*; células ornamentadas com elementos característicos da peça a ser trabalhada; entoação de acordes com distribuição de diferentes graus melódicos para diferentes naipes, com intervalos harmónicos de segundas e sétimas; ...
Leitura de *Ronda Catonga* (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade (ca. 35 minutos)
Estudo da parte C:
Leitura da letra com ritmo (tutti) do c.37 até c.47

Apresentação da melodia e entoação
Estudo rítmico-melódico por naipes do c.42 até ao c. 47
Junção dos naipes
Estudo da parte D:
Leitura da letra com ritmo (sopranos) do c.47 até ao c.50
Apresentação da melodia e entoação
Letra da letra com ritmo (restantes naipes) do c.47 ao c.50
Apresentação das melodias individuais e entoação
Junção dos naipes de acompanhamento
Leitura da letra com ritmo (*tutti*) do c.50 até ao c.56
Apresentação das melodias individuais e entoação
Estudo da parte E:
Estudo das linhas de cada naipe individualmente do c.57 até ao c.66
Junção dos naipes por partes

AVALIAÇÃO

Com as actividades previstas pretende-se avaliar a capacidade de memorização através da entoação; afinação e junção tímbrica, a partir do trabalho de audição do grupo e integração sonora no mesmo; autonomia de vozes a partir da leitura em conjunto; segurança na execução do texto a partir da leitura rítmica com texto, lido e memorizado; pretende-se ainda avaliar a capacidade de resposta musical aos gestos e sugestões orais do professor.

RECURSOS E FONTES

Ronda Catonga (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade (partitura)
Piano

Assinatura do Professor Cooperante



REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 9

Estavam previstos serem dados 35 minutos de aula, porém foram dados 90 minutos. Foi realizado o aquecimento, com exercícios de descontração do corpo, respiração e *vocalises*. Todos os exercícios do aquecimento foram realizados com elementos rítmicos, melódicos e harmônicos da peça que seria trabalhada, nomeadamente células ornamentadas com elementos melódicos da peça; entoação de acordes com distribuição de diferentes graus melódicos para diferentes naipes, e entoação polifónica com intervalos harmônicos de segundas e sétimas.

No que respeita à parte técnica, de memorização, entoação, autonomia melódica, os alunos responderam aos desafios. O maior problema foi na gestão de tempo associada à gestão de trabalho dos naipes, já que por diversas vezes foi realizado trabalho mais focado em um dos naipes, enquanto os restantes esperaram, ainda que durante a aula tivessem todos trabalhado em conjunto e individualmente. Isso levou a que próximo do final da intervenção do professor, os alunos começassem a dispersar a atenção. Nas próximas aulas o professor deve ter o cuidado de gerir melhor o tempo que tem de trabalho de naipes, estudando melhor as possibilidades da peça em relação a trabalho conjunto entre diferentes naipes, e encurtando os motivos a serem trabalhados individualmente, de forma a tornarem-se mais céleres os momentos em que os naipes estão parados.



DICIPLINA: Coro

PLANIFICAÇÃO Nº 10

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 2º ao 7º	Aula nº: 10
Data: 29 janeiro 2020	Número de alunos: 30
Duração da aula: 45 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Sílvio Cortez	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a memorização melódica
Desenvolver a afinação
Desenvolver a autonomia e independência da voz cantada
Desenvolver a capacidade de leitura rítmica com recurso ao corpo
Desenvolver a capacidade de entoação polifónica

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ronda Catonga (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento
Relaxamento do corpo: professor pode propor a um aluno que sugira um exercício
- sugestões: rodar cabeça; rodar ombros; “mastigar”; movimento de braços e tronco; ...
Respiração: professor pode propor a outro aluno que sugira um exercício
- sugestões: ssss shhhh ffff com rítmica característica da peça em *staccato*; inspiração durante 4 tempos, aguentar e expirar durante 4 tempos; ...
Vocalises:
- sugestões: células ornamentadas entre fundamental e quinta em *bocca chiusa*; células ornamentadas com elementos característicos da peça a ser trabalhada; entoação de acordes com distribuição de diferentes graus melódicos para diferentes naipes, com intervalos harmónicos de segundas e sétimas; ...

Leitura de *Ronda Catonga* (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade
- Revisão e consolidação das partes anteriormente estudadas (A, B, C, D, E);
- Trabalho de leitura para autonomia de vozes e independência auditiva do piano;

- Estudo da re-exposição, com memória do trabalho já realizado no início e meio da obra;
- Leitura do *finale* da obra, por naipes individuais e juntando diferentes naipes.


AVALIAÇÃO

Com as actividades previstas pretende-se avaliar a capacidade de memorização através da entoação; afinação e junção tímbrica, a partir do trabalho de audição do grupo e integração sonora no mesmo; autonomia de vozes a partir da leitura em conjunto; segurança na execução do texto a partir da leitura rítmica com texto, lido e memorizado; pretende-se ainda avaliar a capacidade de resposta musical aos gestos e sugestões orais do professor.

RECURSOS E FONTES

Ronda Catonga (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade (partitura)
Piano

Assinatura do Professor Cooperante



REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 10

Foram dados cerca de 45 minutos de aula. Foi realizado o aquecimento, com exercícios de descontração do corpo, respiração e *vocalizes*. Todos os exercícios do aquecimento foram realizados com elementos rítmicos, melódicos e harmónicos da peça que seria trabalhada, nomeadamente células ornamentadas com elementos melódicos da peça; entoação de acordes com distribuição de diferentes graus melódicos para diferentes naipes, e entoação polifónica com intervalos harmónicos de segundas e sétimas.

Foi realizada a leitura de *Ronda Catonga* (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade, com revisão e consolidação das partes anteriormente estudadas. Aqui os alunos mantiveram-se mais focados, já que o trabalho individual foi apenas para lembrança de alguns movimentos melódicos e partes rítmicas. Esta revisão foi realizada também com menos recurso ao piano, de maneira a que os naipes consolidassem a entoação autónoma, especialmente em acordes com intervalos harmónicos de segunda e sétima entre os diferentes naipes.

O estudo da reexposição deu-se de forma rápida e sem problemas quanto ao foco e atenção dos alunos, já que o trabalho realizado tinha apenas ligeiras mudanças em relação ao início da peça. Na próxima aula será importante ganhar a compreensão da direção da obra, da sua estrutura, para memorização da mesma, de forma a ser iniciado um trabalho de interpretação.



DICIPLINA: Coro

PLANIFICAÇÃO Nº 11

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 2º ao 7º	Aula nº: 11
Data: 5 fevereiro 2020	Número de alunos: 30
Duração da aula: 45 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Sílvio Cortez	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a memorização melódica
Desenvolver a afinação
Desenvolver a autonomia e independência da voz cantada
Desenvolver a capacidade de leitura rítmica com recurso ao corpo
Desenvolver a capacidade de entoação polifónica

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ronda Catonga (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento
Relaxamento do corpo: professor pode propor a um aluno que sugira um exercício
- sugestões: rodar cabeça; rodar ombros; “mastigar”; movimento de braços e tronco; ...
Respiração: professor pode propor a outro aluno que sugira um exercício
- sugestões: ssss shhhh ffff com rítmica característica da peça em *staccato*; inspiração durante 4 tempos, aguentar e expirar durante 4 tempos; ...
Vocalises:
- sugestões: células ornamentadas entre fundamental e quinta em *bocca chiusa*; células ornamentadas com elementos característicos da peça a ser trabalhada; entoação de acordes com distribuição de diferentes graus melódicos para diferentes naipes, com intervalos harmónicos de segundas e sétimas; ...

Leitura de *Ronda Catonga* (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade
- Revisão da reexposição da obra (leitura por naipes, conjuntos rítmicos, e leitura em conjunto)
- Leitura do *finale* da obra; professor toca ao piano a melodia para memorização (sopranos e depois os

restantes naipes)

- Leitura das secções da obra com memorização, com menos recurso ao piano

AVALIAÇÃO

Com as actividades previstas pretende-se avaliar a capacidade de memorização através da entoação; afinação e junção tímbrica, a partir do trabalho de audição do grupo e integração sonora no mesmo; autonomia de vozes a partir da leitura em conjunto; segurança na execução do texto a partir da leitura rítmica com texto, lido e memorizado; pretende-se ainda avaliar a capacidade de resposta musical aos gestos e sugestões orais do professor.

RECURSOS E FONTES

Ronda Catonga (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade (partitura)
Piano

Assinatura do Professor Cooperante



DISCIPLINA: Classe de Conjunto

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 11

Foram dados apenas cerca de 20 minutos de aula, já que dias antes da aula o professor cooperante informou da necessidade de que fosse realizada a leitura de outra obra. O coro em questão participa em diversos projetos organizados pelo conservatório, e por isso houve a necessidade de leitura de umas das peças que fará parte do projeto "pareSeres da Terra".

Foi realizado o aquecimento, com exercícios de descontração do corpo, respiração e *vocalizes*. Os exercícios de aquecimento que estavam previstos eram para preparação da leitura da obra "Ronda Catonga", por isso houve a necessidade de recorrer a motivos frequentemente usados pelo professor cooperante.



DICIPLINA: Coro

PLANIFICAÇÃO Nº 12

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 2º ao 7º	Aula nº: 12
Data: 12 fevereiro 2020	Número de alunos: 30
Duração da aula: 45 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Sílvio Cortez	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a memorização melódica
Desenvolver a afinação
Desenvolver a autonomia e independência da voz cantada
Desenvolver a capacidade de leitura rítmica com recurso ao corpo
Desenvolver a capacidade de entoação polifónica

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ronda Catonga (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento
Relaxamento do corpo: professor pode propor a um aluno que sugira um exercício
- sugestões: rodar cabeça; rodar ombros; “mastigar”; movimento de braços e tronco; ...
Respiração: professor pode propor a outro aluno que sugira um exercício
- sugestões: ssss shhhh ffff com rítmica característica da peça em *staccato*; inspiração durante 4 tempos, aguentar e expirar durante 4 tempos; ...
Vocalises:
- sugestões: células ornamentadas entre fundamental e quinta em *bocca chiusa*; células ornamentadas com elementos característicos da peça a ser trabalhada; entoação de acordes com distribuição de diferentes graus melódicos para diferentes naipes, com intervalos harmónicos de segundas e sétimas; ...

Leitura de *Ronda Catonga* (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade
- Revisão da reexposição da obra (leitura por naipes, conjuntos rítmicos, e leitura em conjunto)
- Leitura das secções da obra com memorização, com menos recurso ao piano

- Trabalho técnico e de interpretação musical da obra

AVALIAÇÃO

Com as actividades previstas pretende-se avaliar a capacidade de memorização através da entoação; afinação e junção tímbrica, a partir do trabalho de audição do grupo e integração sonora no mesmo; autonomia de vozes a partir da leitura em conjunto; segurança na execução do texto a partir da leitura rítmica com texto, lido e memorizado; pretende-se ainda avaliar a capacidade de resposta musical aos gestos e sugestões orais do professor.

RECURSOS E FONTES

Ronda Catonga (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade (partitura)
Piano

Assinatura do Professor Cooperante



DISCIPLINA: Classe de Conjunto

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 12

Foram dados cerca de 30 minutos de aula. Foi realizada a leitura de *Ronda Catonga* (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade, com revisão e consolidação da reexposição. O coro foi rápido a ganhar autonomia para cantar polifonicamente, já que os processos de trabalhos anteriormente trabalhados ajudaram à memória auditiva dos acordes base e das dissonâncias.

Realizou-se algum trabalho de interpretação associado a partes da peça, ou ligação entre partes da peça. Os alunos levam algum tempo até responderem de forma adequada aos pedidos de direção do professor, especialmente em assumir um forte de grupo. Quando a mudanças do tempo, começaram a realizar-se com alguma naturalidade *rallentandos* em algumas cadências da peça, e suspensões com entradas em *tempo primo*.



DICIPLINA: Coro

PLANIFICAÇÃO Nº 13

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 2º ao 7º	Aula nº: 13
Data: 19 fevereiro 2020	Número de alunos: 30
Duração da aula: 30 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Sílvio Cortez	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a memorização melódica
Desenvolver a afinação
Desenvolver a autonomia e independência da voz cantada
Desenvolver a capacidade de leitura rítmica com recurso ao corpo
Desenvolver a capacidade de entoação polifónica

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ronda Catonga (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Leitura de *Ronda Catonga* (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade
- Revisão da reexposição da obra (leitura por naipes, conjuntos rítmicos, e leitura em conjunto)
- Memorização da obra por secções
- Trabalho técnico e de interpretação musical das secções memorizadas

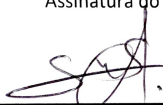
AVALIAÇÃO

Com as actividades previstas pretende-se avaliar a capacidade de memorização através da entoação; afinação e junção tímbrica, a partir do trabalho de audição do grupo e integração sonora no mesmo; autonomia de vozes a partir da leitura em conjunto; segurança na execução do texto a partir da leitura rítmica com texto, lido e memorizado; pretende-se ainda avaliar a capacidade de resposta musical aos gestos e sugestões orais do professor.

RECURSOS E FONTES

Ronda Catonga (Anônimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade (partitura)
Piano

Assinatura do Professor Cooperante



DISCIPLINA: Classe de Conjunto

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 13

Foram dados cerca de 30 minutos de aula. Foi realizada a leitura de *Ronda Catonga* (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade, com revisão e consolidação da reexposição.

A fluidez do trabalho melhorou devido ao professor estar mais próximo dos alunos, aproximando-se em termos de espaço de cada naipe sempre que é necessária alguma ajuda na execução e compreensão da polifonia. Desta forma as leituras não são tão quebradas, e os restantes naipes continuam a cantar de forma autónoma.



DICIPLINA: Coro

PLANIFICAÇÃO Nº 14

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 2º ao 7º	Aula nº: 14
Data: 4 março 2020	Número de alunos: 30
Duração da aula: 30 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Sílvio Cortez	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a memorização melódica
Desenvolver a afinação
Desenvolver a autonomia e independência da voz cantada
Desenvolver a capacidade de leitura rítmica com recurso ao corpo
Desenvolver a capacidade de entoação polifónica

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Ronda Catonga (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Leitura de *Ronda Catonga* (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade
- Revisão da obra (leitura por naipes, conjuntos rítmicos, e leitura em conjunto)
- Trabalho técnico e de interpretação musical das secções já memorizadas

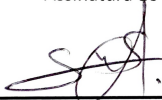
AVALIAÇÃO

Com as actividades previstas pretende-se avaliar a capacidade de memorização através da entoação; afinação e junção tímbrica, a partir do trabalho de audição do grupo e integração sonora no mesmo; autonomia de vozes a partir da leitura em conjunto; segurança na execução do texto a partir da leitura rítmica com texto, lido e memorizado; pretende-se ainda avaliar a capacidade de resposta musical aos gestos e sugestões orais do professor.

RECURSOS E FONTES

Ronda Catonga (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade (partitura)
Piano

Assinatura do Professor Cooperante



DISCIPLINA: Classe de Conjunto

REFLEXÃO DA AULA DADA Nº 14

Foram dados cerca de 30 minutos de aula. Foi realizada a leitura de *Ronda Catonga* (Anónimo, Uruguai) harmonização de Pablo Trindade, com revisão e consolidação da obra, em trabalho de memorização e interpretação musical.

O coro reage melhor aos pedidos gestuais do professor. O trabalho de memorização realizado surtiu um efeito positivo na autonomia dos grupos, tendo melhorado a gestão do tempo de aula em cada secção da obra.



DICIPLINA: Coro

PLANIFICAÇÃO Nº 15

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório do Vale do Sousa

Ano/Grau: 2º ao 7º	Aula nº: 15
Data: 11 março 2020	Número de alunos: 30
Duração da aula: 20 minutos	Regime de frequência: Articulado/Supletivo
Estagiário: Cláudio Moreira	
Cooperante: Sílvio Cortez	

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a memorização melódica
Desenvolver a afinação
Desenvolver a capacidade de entoação polifónica
Desenvolver a capacidade de união tímbrica em grupo

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Exercícios de aquecimento e vocalises
Escalas
Intervalos

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento
Relaxamento do corpo:
- rodar cabeça; rodar ombros; “mastigar”; movimento de braços e tronco; correr no próprio sítio, com picos de intensidade.
Respiração:
- sugestões: s sh f em *staccato*; inspiração durante 4 tempos, aguentar e expirar durante 4 tempos; encolher o diafragma, aguentar e expirar em *staccato* em s, sh ou f em semicolcheias até acabar o ar.
Vocalises:
- sugestões: células ornamentadas entre fundamental e quinta em *bocca chiusa*; células ornamentadas com elementos característicos da peça a ser trabalhada; entoação de acordes com distribuição de diferentes graus melódicos para diferentes naipes; distribuição de diferentes vocalises para diferentes naipes, para trabalho de polifonia; entoação de acordes de sétima dominante, com distribuição de vozes pelos naipes, e resolução para a fundamental.

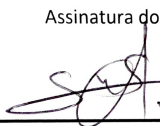
AVALIAÇÃO

Com as actividades previstas pretende-se avaliar a capacidade de memorização através da entoação; afinação e junção tímbrica, a partir do trabalho de audição do grupo e integração sonora no mesmo.

RECURSOS E FONTES

Piano

Assinatura do Professor Cooperante





DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO FUNDAMENTADA Nº 1

Modo Eólio e Modo Menor

Ano/Grau: 10º Ano / 6º Grau
Duração da aula: 90 minutos
Estagiário: Cláudio Moreira

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a capacidade de distinção auditiva entre tonalidades menores e modo eólio
Desenvolver a capacidade de identificação escrita ente tonalidades menores e modo eólio
Desenvolver a capacidade de improvisação sobre tonalidades menores e sobre o modo eólio
Desenvolver a capacidade de memorização melódica

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Tonalidades menores
Modo eólio
Escalas menores (natural, harmónica e melódica)
Acordes dos graus da escala
Acordes dos graus do modo

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Identificação da escala/modo e ditado oral (ca. 15 minutos)

- Audição de uma melodia em modo eólio (excerto de *Children of the Grave* de Black Sabbath) tocado ao piano pelo professor
- Identificação auditiva da fundamental; alunos cantam a tónica/finalis da melodia escutada
- Memorizar a melodia e entoá-la
- Começar a cantar a melodia com nome de notas (a fundamental é lá)
- Escuta-se novamente e no fim canta-se a escala
- Estruturar o conjunto de notas, cantando a escala com nome de notas e alterações, promovendo a distinção entre 2ªm e 2ªM; intercalar entre estruturar as notas e escutar a melodia, de forma a despistar alguns graus menos claros para os alunos
- Escreve-se a escala estruturada no caderno (Lá eólio)
- Canta-se a escala, com o piano em acompanhamento modal. **Nota:** o v deve ser menor.

Despistagem de escala/modo (ca. 15 minutos)

- É tocada ao piano a mesma melodia, porém em modo menor, com o sol#
- Faz-se o mesmo exercício para identificação de fundamental e de estruturação e entendimento da escala presente na melodia.
- Escreve-se a escala estruturada no caderno (Lá menor harmónica)
- Canta-se a escala, com o piano em acompanhamento modal. **Nota:** o V deve ser maior.

Questionamento (ca. 10 minutos)

- Comparar os dois modos; o professor toca a melodia em eólio e em modo menor de forma seguida

- Questionar os alunos sobre as evidentes diferenças nas escalas escritas
- Questionar sobre as diferenças harmónicas escutadas

Formalização das Aprendizagens (ca. 5 minutos)

Formalizar as diferenças entre o primeiro modo e o segundo, no quadro. Os alunos ajudam a completar o quadro comparativo, respondendo ao professor ou sugerindo ideias sobre o que foi falado anteriormente.

Exemplo a escrever no quadro.

Escala 1

A fundamental é a nota Lá
As notas são todas naturais
Na harmonia, o \vee grau é menor
Modo eólio*

Escala 2

A fundamental é a nota Lá
O sol é suspenido
Na harmonia o \vee grau é maior
Modo/Tonalidade menor*

* no final o professor adiciona o nome dos modos/tonalidade

Exposição (ca. 10 minutos)

Uma grande parte dos exemplos de música modal não tem nota sensível (sétimo grau a meio-tom de distância da tónica), como é o caso do modo eólio. Já a música tonal, que usa principalmente escalas maiores e menores harmónicas e melódicas, é conhecida pela sensibilização, pois em todas estas escalas o 7º grau da escala está à distância de meio-tom da tónica.

Questões: São lançadas questões a meio da exposição, de forma a manter os alunos atentos no raciocínio, e a participarem dele. O professor pede a um aluno para dar um exemplo de uma tonalidade maior, dizendo a sua armação de clave, e quais são as notas do 7º e 8º graus da escala, para se confirmar o meio-tom. Depois pede uma menor harmónica a outro aluno, e uma menor melódica a outro. No caso da menor melódica referir a pertinência de a subir ser meio-tom e a descer ser um tom.

O modo eólio não tem sensível, mas tem 7º grau, por isso precisamos de o chamar de subtónica.

Ditado de memorização (15 minutos)

Nota introdutória: sendo que o objetivo de trabalho é a memorização rítmico-melódica, o professor introduz o ditado dizendo qual é o compasso da melodia, e qual o número de compassos.

- Primeiro escuta-se a melodia completa (professor toca ou canta)
- Depois escuta-se e segue-se a melodia de forma consciente
- De seguida escuta-se e segue-se o contorno melódico com movimento de mãos. O professor vai ajudando para definir melhor o movimento da melodia
- Escuta-se novamente para que os alunos de forma mais autónoma possam seguir o contorno, e o professor fica atento a quem precisar de ajuda no seguimento da melodia
- Escuta-se e entoar-se com um vocábulo comum aos alunos; mais do que uma vez se necessário
- “Escuta-se” a melodia interiormente; o professor deve marcar o compasso, e sugerir saltos e movimentos da melodia com gesticulação das mãos e eventualmente do rosto; os alunos podem fazer o contorno com movimentos de mãos
- Entoa-se sem que o professor toque a melodia
- Escuta-se a melodia novamente, tocada pelo professor
- Em silêncio, os alunos começam a notar a melodia no seu caderno
- A correção pode ser feita oralmente, entoando com nome de notas, de forma a desenvolver o pensamento musical; o professor fica atento aos alunos que precisam de suporte escrito ou mais tempo para a compreensão da correção
- Correção, leitura e entoação

Leitura Entoadada (5 minutos)

- Entoação da melodia modal da atividade anterior
- Primeiro lê-se a melodia original, depois transforma-se a melodia em modo menor, com mudança da subtónica para sensível

- Privilegiar a execução de cabeça, e não pela leitura escrita

Improvisação (15 minutos)

- Sendo que o objetivo é colocar em prática o modo eólio e o modo menor, entendendo as suas diferenças e características, o compasso e estilo de improvisação pode ficar ao critério das facilidades dos alunos, de forma a que não exista uma barreira nessas questões técnicas

- Improvisação entoada usando alternadamente o modo eólio e o modo menor. O professor improvisa o antecedente e o aluno o conseqüente. A cada tema apresentado, muda-se de modo. A improvisação deve ser feita com acompanhamento, de forma a ter o 5º grau da harmonia presente, para dar mais sentido à noção de sensível ou subtónica. A improvisação pode ser toda realizada apenas com acordes de i e V/v graus, e eventualmente iv grau para os alunos que têm mais facilidade em audiar e prever os movimentos harmónicos

AVALIAÇÃO

A capacidade de memorização de uma melodia é avaliada pelos gestos do contorno melódico realizados pelos alunos, da cadência com que mudam o gesto, de forma a perceber se entendem o tempo e o ritmo, e na entoação da melodia. No último é importante despistar se o aluno conseguiu memorizar, mas se não consegue cantar naquela tonalidade, por exemplo. Rapidamente se pode adaptar a tonalidade de forma a que os alunos se sintam confortáveis e possam demonstrar o que realmente foram capazes de memorizar.

A avaliação da capacidade de distinção auditiva entre tonalidades e modo acontece por via das respostas dadas oralmente pelos alunos, e ainda pela entoação das escalas, onde se pode despistar se o aluno pensa em notas sensíveis ou em subtónicas.

O trabalho com as armações de clave, tonalidades e notas alteradas de escalas é realizado oralmente, e o que se pretende avaliar é a capacidade de os alunos formularem princípios de construção de elementos musicais a partir do raciocínio, sem recurso à escrita. Assim, as respostas dos alunos são a fonte de informação sobre a aprendizagem. Durante o trabalho, o professor pode pedir ao aluno que esclareça o raciocínio que teve para chegar à resposta, com o fim de esclarecer todos os alunos, e ainda com um fim avaliativo, para o professor perceber a maneira como o aluno dá cada passo no raciocínio.

A capacidade de improvisação a partir de bases rítmico-harmónicas em modo menor e em modo eólio, é avaliada pelo desempenho performativo dos alunos. As respostas múltiplas para o mesmo exercício devem ser esperadas e tratadas com rigor, de forma a dar sentido ao trabalho do aluno, ou de forma a ajudá-lo a encontrar a direção necessária para a sua improvisação.

RECURSOS E FONTES

Piano
Computador
Aparelho de Som
Partitura do excerto de *Children of the Grave* de Black Sabbath
Partitura da melodia em modo eólio

Melodia em Modo Eólio

Clarinet in B \flat  Musical notation for Clarinet in B \flat in 6/8 time, featuring a melody of eighth and quarter notes.

Cl. in B \flat  Musical notation for Clarinet in B \flat in 6/8 time, featuring a melody of eighth and quarter notes with a fingering '5' above the first note.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CIENTÍFICA**Origem dos Modos Eclesiásticos**

Tendemos a assistir à confusão entre o que são modos gregos e modos eclesiásticos. Ainda que derivem dos mesmos princípios de organização melódica, eles têm designações distintas devido a um mal-entendido (Michels, 2003, p. 91). Os modos eclesiásticos surgem como recurso na música da Idade Média, e têm os mesmo nomes que os modos gregos. Iniciam numa nota natural e seguem todas as notas naturais até à sua oitava: dórico (ré), frígio (mi), lídio (fá) e mixolídio (sol). Nos modos gregos o Dórico inicia-se na nota Mi, e segue todas as notas naturais até à oitava abaixo (Zamacois, 1975, p. 118). Já na Idade Média, com o modo eclesiástico, o Dórico inicia-se na nota Ré, e segue todas as notas naturais até à oitava acima. O mesmo acontece com os restantes modos, cuja *finalis* é uma nota diferente da que era na antiguidade clássica. Existem mais quatro modos eclesiásticos que se originam a partir dos autênticos, porém iniciam uma quarta abaixo da *finalis*, mantendo a mesma *finalis* (Michels, 2003, p. 91; Zamacois, 1975, p. 118). Por exemplo, o modo Mixolídio autêntico — que inicia em sol e cuja final também é sol — dá origem ao Hipomixolídio — que inicia uma quarta abaixo de Sol (Ré), mas a *finalis* continua a ser a nota Sol. Estes modos, os plagais, são utilizados para se manter a mesma *finalis* porém permite-se uma mudança de âmbito da escala utilizada na música.

Só no século XII é que surgem os modos das notas naturais Lá e Dó, Eólio (na época denominado de *cantus mollis*) e Jónio (na época denominado de *cantus durus*), respetivamente (Michels, 2003, p. 91). A par destes, surgem, naturalmente, os modos plagais, o hipoeólio e o hipojónio. Nesta sanha de introdução de novos modos não surge, porém, o modo Lócrio (a partir da nota Si), que devido ao trítone entre as notas da *finalis* e da quinta (Si – Fá), era evitado.

Modo Eólio vs Modo Menor

No Barroco os modos eclesiásticos são substituídos pelo modo maior e menor (Michels, 2003, p. 307; Zamacois, 1975, p. 117), o que levou a uma mudança de paradigma no tratamento da sensibilização musical dos conjuntos melódicos e harmónicos. Mesmo durante o final da Idade Média e o Renascimento os modos eclesiásticos não eram trabalhados de forma rigorosa, existindo nos finais de frases alterações de notas que não cumpriam com os princípios de construção do modo. Por exemplo, na utilização do modo Eólio, a partir da nota lá, quando a harmonia cai no quinto grau, ele é automaticamente menor, já que o acorde é formado pelas notas do modo (mi, sol, si), porém é comum escutarmos e lermos música em que à nota Sol se adiciona um sustenido. Assim o quinto grau soa maior, criando uma sensibilização do sétimo grau (Sol #), para ser resolvido para a *finalis* (Lá). O que assistimos no exemplo dado é um princípio da tonalidade menor, introduzida no Barroco (Bennet, 2007, p. 44), que abre espaço à sensibilização, com utilização da escala menor melódica, em que o sétimo grau descendentemente permanece à distância de um tom da tónica, porém ascendentemente, ele sobe meio tom, ficando à distância de meio-tom da tónica. Assim é importante distinguir o modo eólio do modo menor na música que escutamos

e que tocamos. E como vimos no exemplo, não se trata apenas de melodia, mas também de harmonia. Recorrendo apenas a música da idade média e do renascimento é difícil que encontremos casos de uso de eólio sem que o sétimo grau melódico seja alterado, para criar sensibilização. Assim é necessário abordar também música não erudita, com exemplos de música tradicional, por exemplo, que é rica no recurso aos modos.

O primeiro e o quinto graus da harmonia são os mais importantes, não sendo necessariamente os mais utilizados. O que diferencia a harmonia de I e V graus entre o modo menor e o modo eólio, é que no primeiro o acorde de dominante é maior (Pascoal & Neto, 2000, p. 12), enquanto que no modo eólio o V grau é menor. Assim, o primeiro está impregnado da sensibilização a que nos habituamos desde o final da Idade Média, enquanto que o segundo não tem sensibilização, mas apenas movimento harmónico pendular. Sendo que o modo menor tem sensibilização, chamamos ao sétimo grau melódico de Sensível, porém ao sétimo grau do modo eólio, por estar à distância de uma segunda maior da *finalis*/tónica, chamamos de Subtónica.

Escala menor melódica

Desde o Barroco a escala menor melódica mostra-se preferencial, pois dificilmente encontramos o intervalo de 2ª aumentada da escala menor harmónica (do 6º para o 7º grau). O mesmo com a escala menor natural, que não tem nota sensível, mas subtónica. O que assistimos no modo menor desde o Barroco é o 7º e o 6º graus naturais — de acordo com a armação de clave da tonalidade —, quando a linha melódica desce, procurando cair na nota da dominante. O que podemos concluir daqui é a força melódica de tensão superior que o meio tom entre o 6º e o 5º grau cria. Já ascendentemente, procura-se resolver para a tónica com sensível, ou seja, para evitar o intervalo de 2ª aumentada da escala harmónica, o 6º grau também sobre meio tom, o que transfere o poder da nota sensível para o conjunto melódico, atribuindo-lhe também ascendentemente o poder da tensão que precisa de ser resolvida.

Bibliografia

Bennet, R. (2007). Uma Breve História da Música. *Cambridge University Press*.

Michels, U. (2003). Atlas da Música I: Parte sistemática, Parte histórica (dos primórdios ao Renascimento). *Lisboa, Gradiva*.

Pascoal, M. L. & Neto, A. P. (2000). Estrutura Tonal: Harmonia. *Campinas, UNICAMP*.

Zamacois, J. (1975) Teoría de la Música - Livro I. *Barcelona, Editorial Labor*.



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO FUNDAMENTADA Nº 2

Mudanças de Compasso

Ano/Grau: 8º Ano / 4º Grau
Duração da aula: 90 minutos
Estagiário: Cláudio Moreira

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a capacidade de identificação de compasso e mudanças de compasso
Desenvolver a capacidade de leitura com mudanças de compasso
Desenvolver a capacidade de entendimento da forma musical a partir da noção de compasso
Desenvolver a capacidade de improvisação sobre bases rítmicas e harmónicas com mudanças de compasso

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Compassos de divisão binária e ternária
Unidade de tempo: semínima; semínima com ponto; mínima
Mudança de compasso e divisão, com Tempo = Tempo e Parte = Parte

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Compasso e Forma (ca. 20 minutos)
- É entregue o esquema de compassos do tema *Take me to Church* de Hozier (ver Anexos da Planificação Fundamentada n.º 2)
- O professor refere a pulsação relativa ao andamento que se vai escutar na música, e pede que todos os alunos marquem com a mão os compassos escritos na partitura
- Antes de se iniciar, rever as marcações de compasso: 2/4, 3/4 e 4/4
- Escutar a música de início ao fim e seguir a partitura marcando os compassos
- Realizar uma segunda leitura, seguir os compassos mentalmente, e agora focar no elemento da forma musical (dar indicação para os alunos tomarem notas ao longo da audição, como identificação de temas, contrastes, retorno a um tema ou variação de um tema, podendo usar cores para pintar secções
- Discutir sobre a forma entendida, escutar trechos e comparar trechos, de forma a clarificar a noção do que é repetido e modificado
- Perceber relação entre a forma e o uso de compassos específicos na música, a partir da discussão sobre os elementos técnicos que se evidenciam na partitura, descortinando as características mais peculiares de cada secção musical (entre as 7 secções)
Tema A essencialmente com 3/4 (notas fortes no primeiro e terceiro tempos), com 4/4 como pontes
Tema B declaradamente em 4/4 (com apoio comum por ordem decrescente: 1, 3, 2, 4)
Tema C em 4/4 (com mais intenção no tempo 2 e 4 do que no Tema B)

Unidade de Tempo e Compasso (ca. 15 minutos)
- Nesta atividade lê-se, de forma entoada, música popularmente conhecida, com recurso a uma notação de compasso e unidade de tempo diferente da escrita original
- Também se faz o contrário: a partir de uma partitura original, mudar o compasso e ritmo da mesma.
- Ler as duas notações, em primeiro lugar a alternativa e em segundo lugar a original (começar pela

alternativa de forma a promover o recurso à memória para ajudar a acompanhar o ritmo, a unidade de tempo e o compasso visualmente)

Excerto 1: *Wiegenlied* de Johannes Brahms, primeiro lido em 3/2 e depois em 3/4 (ver Anexos da Planificação Fundamentada n.º 2)

Excerto 2: *Soldier's Song* do Álbum para Crianças de Béla Bartók (ler a original e depois os alunos escrevem no caderno a melodia noutra compasso, com outra unidade de tempo, desde que se preservem as proporções da melodia original). Aqui o professor poder indicar qual poderá ser a unidade de tempo. Os alunos comparam a unidade de tempo original com a unidade de tempo sugerida pelo professor, e depois estabelecem as relações

Leitura com Mudança de Compasso (ca. 10 minutos)

Trabalho de Tempo = tempo e parte=parte

Inicialmente fazem-se exercícios de preparação e esclarecimento sobre as mudanças. Dividem-se compassos no quadro. Exemplo 1:

2 2 6 6 2 2
4 4 8 8 4 4

Discute-se sobre a unidade de tempo, sobre o número de tempos e sobre a divisão do tempo. Ler estes compassos dizendo Número do Tempo, e a letra “e”. O tempo mantém-se o mesmo, apenas a divisão é que é diferente. Assim deve ler-se:

2 2 6 6 2 2
4 4 8 8 4 4
| | | | | | | | | |
1 e 2 e 1 e 2 e 1 e e 2 e e 1 e e 2 e e 1 e 2 e 1 e 2 e

Realizar o mesmo exercício com outro tipo de junções. Os alunos podem sugerir possibilidades para leitura.

Depois voltar ao primeiro exemplo, e agora assumir que a unidade de tempo é que se mantém, ou seja, o tempo vai ficar mais longo no 6/8, já que tem mais uma colcheia do que o 2/4. Assim, deve ler-se:

2 2 6 6 2 2
4 4 8 8 4 4
| | | | | | | | |
1 e 2 e 1 e 2 e 1 e e 2 e e 1 e e 2 e e 1 e 2 e 1 e 2 e

Escutar o tema tradicional *O Milho da Nossa Terra* (tocado ao piano pelo professor, com variação entre 6/8 e 3/4 em parte = parte. Marcar a pulsação, descobrir os compassos e fazer a contagem rítmica como na atividade anterior. No final distribuir a partitura pelos alunos, entoar o tema, com nome de notas, marcando o compasso.

Entoação de Melodias e Mudança de Compasso (ca. 10 minutos)

Cantar temas popularmente conhecidos e mudar o compasso

Tema 1: *Pombinhas da Catrina* (cantar em 2/4 e depois cantar em 3/4; cantar em 2/4 e depois cantar em 6/8)

Tema 2: *An der schönen, blauen Donau* de Johann Strauss II (cantar em 3/4 e depois cantar em 4/4; cantar em 3/4 e depois cantar em 9/8)

Ditado de compassos (ca. 15 minutos)

- O professor toca ao piano uma base harmónica com figuração rítmica típica de diferentes compassos (2/4, 3/4, 4/4), alternando entre esses compassos, para os alunos anotarem as mudanças de compassos sentidos. Os alunos podem começar por anotar a ordem de mudanças, e numa segunda audição podem perceber e anotar a estrutura de compassos de forma mais detalhada.

- Realizar o mesmo exercício para os compassos (6/8, 9/8 e 12/8)

- Realizar o mesmo exercício misturando 2/4, 3/4, 4/4, 6/8, 9/8 e 12/8.

Nota: Começar por misturar menos tipos de compasso, e ir aumentando a cada base harmónica e rítmica tocada. Esclarecer os alunos se as mudanças são tempo = tempo ou parte = parte.

Improvisação e Mudança de Compasso (ca. 20 minutos)

- Os alunos tocam em grupo e o professor dirige e define os compassos sobre os quais se vão tocar
- Definem-se acordes (e.g. uma sequência com I, IV, V)
- Define-se o papel inicial de cada aluno (baixo, harmonia, improvisação melódica); no final do processo podem repetir e mudar de papel
- Faz-se uma primeira leitura sempre no mesmo compasso, e escutam-se sugestões dos alunos sobre como pode ser tocada ritmicamente a harmonia e o baixo
- Faz-se uma segunda leitura noutra compasso, com o mesmo processo de descoberta rítmica
- Faz-se uma terceira leitura alternando entre compassos (e.g. 3/4 e colocar um 4/4 no último compasso da secção musical tocada)
- Faz-se uma quarta leitura alternando entre compassos escolhidos pelo professor momentos antes da mudança de compasso (professor muda com placas, ao estilo de John Zorn nos processos experimentais para o álbum *Cobra* de 1987)

AValiação

A avaliação da capacidade de identificação de compasso e mudanças de compasso carece de atenção por parte do professor. A sugestão de colocar o grupo em círculo, com os alunos ao lado esquerdo e direito do professor um pouco mais afastados, pode ser uma ajuda por duas razões: o professor consegue ter acesso visual a todos os alunos, especialmente o rosto, para entender as expressões e leitura, e aos membros para a marcação de tempo e compasso; e ainda porque os alunos têm também acesso visual facilitado, o que pode influir numa entreeajuda dos alunos e do próprio professor. Assim o olhar de todos está concentrado no que todos estão a fazer. O professor recolhe a informação, interpreta e formula uma resposta alternativa para dar ao aluno (Pinto & Santos, 2006, p. 103), de forma a que consiga acompanhar as leituras e marcações de tempo e compasso.

A avaliação da capacidade de entendimento formal é realizada com recolha de informação (Pinto & Santos, 2006, p. 103) escrita, com a ficha de trabalho distribuída pelos alunos, e ainda entendendo os sinais aquando audição musical. Se não houver reações nas mudanças de temas, o professor questiona sobre as secções que se repetem, em que momentos estão presentes e o que as antecede ou precede, de forma a ter uma resposta para além do que será escrito na ficha de trabalho.

Em alguns exercícios os alunos podem intervir como construtores do material da atividade, por exemplo na escolha de harmonia, de linhas de baixo ou acompanhamento. A avaliação como uma interação social contextualizada (Pinto & Santos, 2006, p. 104) parte das respostas dos alunos sobre as propostas da atividade, da qual são também agentes criativos.

A avaliação da capacidade de improvisação sobre estruturas rítmico-harmónicas com mudança de compasso, compreende vários passos. Em primeiro lugar é importante avaliar a capacidade de compreensão e adaptação à base rítmico-harmónica, percebendo se é capaz de marcar a pulsação e de cantar o baixo, por exemplo. Por outro lado, é necessário avaliar as respostas improvisadas, percebendo de que forma os alunos aproveitam o ritmo do piano e o transformam, de que forma aproveitam a sequência harmónica para o contorno melódico improvisado, ou de que forma aproveitam os contributos dos colegas e os usam e transformam. No fundo, de que forma adquirem, desenvolvem e aplicam a outras situações os elementos aprendidos (Cotter & Tally cit in Dominguez et al, 2019, p. 247). A avaliação deve ter em conta as múltiplas respostas que podem surgir das improvisações. O professor deve dar-lhes a devida importância, seja para ajudar a corrigir, seja para ajudar a desenvolver o sentido dessas respostas musicais.

RECURSOS E FONTES

P.PORTO

Piano
Projector
Computador
Aparelhagem de Som
Partitura de *Wiegenlied* de Johannes Brahms, original e alternativa
Partitura de *Soldier's Song* do *Album para Crianças* de Béla Bartók
Partitura de *O Milho da Nossa Terra*, Tradicional

Wiegenlied

Johannes Brahms



Take me to Church (base de compasso) Houzier

Kick Drum $\frac{3}{4}$ | | | | | | | | $\frac{4}{4}$ | $\frac{3}{4}$

10
K. Dr. $\frac{3}{4}$ | | | | $\frac{4}{4}$ | | | | $\frac{3}{4}$ | | | | $\frac{4}{4}$ |

20
K. Dr. | | | | | | | | | | $\frac{3}{4}$

28
K. Dr. $\frac{3}{4}$ | | | | | $\frac{4}{4}$ | $\frac{3}{4}$ | | | | | | | | $\frac{4}{4}$ | | | |

39
K. Dr. | | | | | | | | | | | | | | | |

47
K. Dr. | | | | | | | | | | | | | | | | $\frac{2}{4}$ | $\frac{3}{4}$ | | | | | | $\frac{4}{4}$ |

61
K. Dr. | | | | | | | | | | | | | | | | | | \smile ||

O Milho da Nossa Terra

Tradicional

Clarinet in B \flat



Musical notation for Clarinet in B \flat showing a sequence of notes across four measures with changing time signatures: 3/4, 6/8, 3/4, and 6/8.

Cl. in B \flat

3



Musical notation for Cl. in B \flat starting with a triplet of eighth notes, followed by a sequence of notes across four measures with changing time signatures: 6/8, 3/4, 6/8, and 3/4.

Cl. in B \flat

6



Musical notation for Cl. in B \flat showing a sequence of notes across three measures with changing time signatures: 3/4, 6/8, and 3/4, ending with a double bar line.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CIENTÍFICA

Ritmo

O Ritmo é um dos elementos basilares da música, senão o primário. Trata-se de um conjunto de sons que têm distâncias específicas entre si.

En su sentido musical, ritmo es la relación que, em cuanto a valor, guardan entre sí las notas que se ejecutan sucesivamente. (Zamacois, 1966, p. 98)

Zamacois (1966, p. 98) faz a analogia entre a música e a palavra, referindo-se às figuras rítmicas que formam células como as letras que formam palavras, e depois orações, frases, etc. Neste sentido, a célula rítmica — composta por 2 ou mais notas — está dotada de uma capacidade expressiva, que pode servir como recurso para a composição em sala de aula, para a identificação de características de género musical, identificação de danças, improvisação a partir dessa célula, variação rítmica a partir da mesma célula, entre muitas outras atividades que são sensíveis ao trabalho do poder expressivo de uma célula rítmica.

O Ritmo é dotado de uma particularidade, o de se poder manifestar autonomamente, como diz Zamacois (1966, p. 100). Se pensarmos na Melodia, e lhe retirarmos o ritmo, a melodia não é a mesma. A melodia nova apenas mantém a mesma ordem de alturas. Assim, ela não existe sem o ritmo.

Compasso, Mudanças de Compasso e Unidades

Ao longo da história a noção sobre os elementos musicais ligados ao tempo foi-se alterando, até chegarmos à pulsação, compasso e ritmo que temos na música e notação de hoje. O aperfeiçoamento levou-nos à divisão do compasso, uma divisão criada ao nível mental — que é também notada com barras de divisão —, de forma a servir a intenção rítmica e as suas acentuações (Zamacois, 1966, p. 100).

A métrica está dividida em binária e ternária. A fórmula de notar os compassos indica quantas figuras existem no compasso, tendo a semibreve como bitola máxima. Por exemplo, num compasso quaternário simples (ou de divisão ternária), escreve-se 4/4, ou seja, cabem quatro quartos da semibreve (Zamacois, 1975, p. 31). Neste caso vemos que a semínima é a unidade de tempo. No exemplo de 6/8, ou seja, seis oitavos da semibreve, temos dois grupos de três colcheias, sendo que a unidade de tempo é a semínima com ponto (Zamacois, 1975, p. 32).

A mudança de compasso implica um reajuste no balanço que o intérprete e o ouvinte sentem. Pode tratar-se de mudanças entre compassos simples, entre compostos, mas também entre simples e compostos. Na mudança entre compassos simples, por um lado, e entre compostos, por outro, o reajuste é realizado de acordo com o princípio de tempos fortes e fracos. Na mudança entre simples e compostos acontece o mesmo, porém é necessário outro reajuste, o da divisão do tempo, sendo que o primeiro divide em duas partes iguais e o segundo em três partes iguais. Acresce-se ainda a isto, em

alguns casos, em qualquer tipo de mudança, a necessidade de um reajuste do tempo. Por exemplo, na mudança entre um compasso de 2/4 para um compasso de 6/8, podem existir dois princípios de interpretação: (1) tempo = tempo, e (2) parte = parte. No primeiro, a mudança entre os dois compassos preserva o tempo, ou seja, a pulsação sentida. O que muda é a divisão. Enquanto o tempo no 2/4 se divide em duas partes iguais, o mesmo tempo no 6/8 — exatamente com a mesma duração real da pulsação —, divide-se em três partes iguais. Já no segundo princípio de interpretação, parte igual a parte, o que se preserva é a divisão do tempo, ou seja, no exemplo supramencionado, a colcheia, já que o 2/4 divide-se em duas colcheias, e o 6/8 em três colcheias. Assim, o que muda é a pulsação, que mudando para o 6/8, fica mais lenta uma colcheia (Zamacois, 1975, p. 124-127).

Nem sempre a mesma unidade de compasso tem a mesma unidade de tempo, o que merece ser trabalho na Formação Musical a partir de repertório rico em unidades de tempo que não a semínima. Perceber a diferença entre um 4/4, um 2/2 e um 2/4, por exemplo, é um trabalho que pode ser realizado e que pode contribuir para alargar o conhecimento sobre direção melódica e de frase, expressividade rítmica, balanço, tensão e distensão, *arsis* e *thesis*, etc.

Bibliografia

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

Dominguez, C., Lopes, J., Nascimento, M. & Silva, H. (2019) Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula. *Lisboa, Pactor.*

Zamacois, J. (1975) Teoria de la Música - Livro I. *Barcelona, Editorial Labor.*

Zamacois, J. (1966) Teoria de la Música - Livro II. *Barcelona, Editorial Labor.*

ANEXO AV: Planificação Fundamentada de Aula n.º 3 (8º Ano)



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO FUNDAMENTADA Nº 3

Modulação à Dominante

Ano/Grau: 8º Ano / 4º Grau
Duração da aula: 90 minutos
Estagiário: Cláudio Moreira

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a capacidade de entoação de notas fundamentais de acordes sequenciados
Desenvolver a capacidade de identificação de funções harmónicas
Desenvolver a capacidade de reconhecimento auditivo de modulações
Desenvolver a capacidade de identificação de funções harmónicas fora de contexto musical
Desenvolver a capacidade de identificação de funções harmónicas em contexto musical
Desenvolver a capacidade de improvisação a partir de uma base harmónica com modulação

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Funções harmónicas (I, ii, IV, V, vi) em modo maior
Acorde de sétima dominante
Cadências (autêntica, suspensiva)
Acordes alterados (ii/II)
Dominante secundária
Modulação

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Aquecimento (ca. 10 minutos)

Realizar vocalizes com acompanhamento de piano, a partir de sequências harmónicas. O professor toca o exemplo e os alunos entoam com uma vogal fechada.

Ex.: I V IV V I; I IV ii V I; I V vi iii IV V I; I vi IV ii V; etc

Nota: Sempre que possível, ao tocar a deixa harmónica para os alunos, reduzir a dinâmica da linha da melodia, de forma a que se promova o recurso à audição harmónica.

Entoação de Sequência Harmónica (ca. 15 minutos)

Entoar a sequência harmónica, cantando o baixo, com acompanhamento rítmico-harmónico ao piano (o professor e os alunos definem o compasso e o andamento):

I V IV vi iii ii V

O professor questiona a turma sobre a cadência. Questiona se essa cadência causa algum desconforto. Os alunos podem indicar sensações, por palavras, quando escutam a cadência suspensiva, de forma a que se crie uma ponte entre as sensações musicais e a técnica musical.

Pode-se tocar a variação I V IV vi iii ii V₇, para destacar mais a sensação de tensão, ...

Entoa-se novamente a sequência, porém o professor alerta para as mudanças que podem escutar, ainda que a voz deles permaneça sem mudanças. Aqui o professor toca a sequência:

I V IV vi iii II V

Discute-se sobre o que mudou, ao nível sensorial e técnico. *Qual é a cadência? Que acorde alterou? Alterou fundamental ou o tipo de acorde?*

O professor formaliza teoricamente o que aconteceu no segundo exemplo cantado, a partir das ideias discutidas pelos alunos.

Referir a questão da dominante secundária, que serve para mudar de tonalidade, e a importância de se cifrar, no final, de acordo com a tonalidade para onde muda, ou seja:

I V IV vi iii II/V I

Vocalizes com modulações (ca. 10 minutos)

Cantar agora vocalizes como na atividade inicial, mas agora com modulações à Dominante.

O professor toca a deixa, os alunos entoam o vocalize com vogal fechada, e depois entoam novamente dizendo o nome de cada função enquanto se entoam. Podem-se repetir várias vezes, até que as funções fiquem todas identificadas e entoadas com o nome correto. Ir esclarecendo os alunos sobre o sítio onde acontece a modulação. No acorde de dominante secundária, dizer “Quinto de Quinto”, para depois dizer o nome das funções à luz da tonalidade para onde modula.

Ditado de Funções harmónicas com modulação (ca. 10 minutos)

Realizar um ditado de funções harmónicas com modulação à dominante (Tema da *Sonata para piano n.º 6 em Ré Maior* de W. A. Mozart)

Ré Maior

antecedente

compasso 1	I	vi
compasso 2	ii	V
compasso 3	I	IV
compasso 4	V	-

consequente

compasso 5	I	vi
compasso 6	II/V	-
compasso 7	I IV	V
compasso 8	I	-

Lá Maior

O ditado é realizado tocando o antecedente e o consequente separados, e ainda de início ao fim. Professor pode gravar a sequência no piano, se possível, de forma a ajudar a perceber o contorno de funções com movimento de mãos.

Audição, Identificação por escrito e Leitura (ca. 10 minutos)

Escutar o excerto musical da obra (Tema da *Sonata para piano n.º 6 em Ré Maior* de W. A. Mozart). Perceber a sequência anteriormente ditada e identificar a modulação com recurso ao II grau maior, para modular para o V grau da tonalidade original.

No final, entoar o baixo, e depois a melodia, sempre conscientes da modulação.

Identificação de sequência harmónica e a modulação (ca. 15 minutos)

Identificar a sequência harmónica e a modulação num exemplo musical (*Andante, Piano Trio No. 29 Sol Maior* de Joseph Haydn)

Dó Maior

antecedente

compasso 1	I	-
compasso 2	I	-

compasso 3	V	-
compasso 4	IV	V
<i>consequente</i>		
compasso 5	I	I
compasso 6	I	vi
compasso 7	II/V	-
compasso 8	I	-

Sol Maior

O ditado é realizado tocando o antecedente e o consequente separados, e ainda de início ao fim. Professor pode gravar a sequência no piano, se possível, de forma a ajudar a perceber o contorno de funções com movimento de mãos.

Escutar as vezes necessárias para a compreensão do movimento harmónico

Entoar o baixo, se possível a fundamental de cada acorde, para facilitar na identificação concreta dos graus harmónicos

Se surgirem dificuldades o professor pode ajudar, tocando a harmonia ao piano, ao mesmo tempo que se escuta o áudio do excerto.

No final, entoar o baixo, e depois a melodia, sempre conscientes da modulação

Improvisação a partir de uma base harmónica com modulação (ca. 20 minutos)

Improvisação melódica, a começar numa tónica e a modular para a sua dominante. O professor e a turma definem o compasso, o tempo, o estilo. A sequência também pode ser construída por todos.

Ex. frase harmónica com modulação à dominante: I vi IV II V

Antes de se improvisar, escutar com atenção a sequência. O professor acompanha e realiza uma improvisação, e os alunos vão improvisando um de cada vez. Recorrentemente o professor pode intervir com improvisações, para que não se viciem movimentos rítmicos e melódicos por imitação dos colegas. A improvisação pode começar por ser realizada sem nome de notas, de forma a que os alunos atentem no conteúdo harmónico. Assim que se automatizar a compreensão do movimento harmónico, acrescenta-se nome de notas à improvisação, privilegiando improvisação com recurso a segundas e terceiras melódicas.

AVALIAÇÃO

Avaliar a capacidade de entoação das fundamentais dos acordes pode implicar, em primeiro lugar, avaliar se o aluno compreendeu quais são essas fundamentais. Para isso pode observar-se movimentos de mão dos alunos, questionar sobre as sensações em cada função e questionar sobre o tipo de acorde. Depois avalia-se a afinação das notas, corrigindo com entoação por graus conjuntos, e insistindo em pêndulos entre os graus em que os alunos tiverem mais dificuldade.

A avaliação da capacidade de reconhecimento auditivo de modulações é realizada a partir das respostas dos alunos sobre qual é o acorde de dominante secundária, com recurso a gestos ou expressões enquanto escutam, ou recorrendo à oralidade, indicação em que compasso acontece, por exemplo. Inicialmente faz o exercício de identificar ao piano para depois escutar a música original, e no final faz-se a identificação a partir da música original.

A capacidade de improvisação a partir de uma base harmónica com modulação é avaliada a partir das performances dos alunos, de forma individual, onde se pode observar se as respostas melódicas estão de acordo com o movimento harmónico, se começam em notas de uma tonalidade e se acabam em notas da tonalidade para onde modula, se ao longo dos acordes corrigem notas que chocam com a harmonia, se têm noção das notas que podem usar em cada acorde, se têm noção do acorde de dominante secundária e se o aproveitam para concluir em cadência rítmica.

RECURSOS E FONTES

Piano
Projector
Computador
Aparelhagem de Som
Áudio e partitura dos excertos de Haydn e Mozart

Piano Trio n.º 29 em Sol Maior
Joseph Haydn

Andante

The image shows the first system of a musical score for a Piano Trio. It consists of three staves: Violin (top), Violoncello (middle), and Piano (bottom). The tempo is marked 'Andante' and the time signature is 6/8. The Violin and Violoncello parts are mostly rests in the first few measures, while the Piano part begins with a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. The Piano part features a complex texture with sixteenth-note runs and chords.

Violin

Violoncello

Piano

Sonata para Piano n.º 6 em Ré Maior
Wolfgang Amadeus Mozart

THEMA
Andante

The musical score is presented in two systems. The first system contains 10 measures. The right-hand part (treble clef) begins with a piano (p) dynamic and features a melodic line with eighth-note patterns. The left-hand part (bass clef) provides a steady accompaniment of eighth notes. Dynamic markings 'p' and 'f' are placed below the notes in the first and fifth measures of the first system, and in the sixth and tenth measures. The second system begins at measure 6 and concludes with a double bar line.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CIENTÍFICA

Harmonia

No final do século XVII a harmonia começa a ser estruturada a partir da “concatenação de acordes” Koellreutter (2018, p. 25). Assim o contraponto já presente no Renascimento, com o pensamento horizontal da polifonia, é substituído pelo pensamento vertical (Pascoal & Neto, 2000, p. 14). Criam-se técnicas de condução horizontal de vozes dependente do movimento do conjunto de vozes verticalmente.

As tríades construídas a partir dos graus melódicos de uma escala constituem a paleta harmónica base para a harmonia musical. Numa tonalidade maior facilmente se percebem os graus mais importantes, aqueles que definem funções mais expressivas em concatenação entre eles. São os acordes de Tónica, Dominante e Subdominante (Pascoal & Neto, 2000, p. 14), que na ordem IV, V, I criam uma cadência autêntica perfeita. As restantes funções surgem com uma força harmónica diferente da dos graus principais. São vistos como acordes de passagem (Pascoal & Neto, 2000, p. 14), que promovem ponte para os acordes principais.

Acorde de sétima dominante e o poder da sensibilização

É um acorde construído a partir da dominante de uma tonalidade. Para além da tríade, acrescenta-se uma sétima menor (e.g. na tonalidade de Fá maior, o acorde de sétima dominante é formado pelas notas Dó, Mi, Sol, Sib). O acorde de sétima dominante surge ainda no XVII, mas só adquire o papel de acorde independente no início do século XVIII (Koellreutter, 2018, p. 32).

Para além de autonomia, o acorde de sétima da dominante ganha poder sobre as resoluções para o acorde de tónica. Resoluções essas que são dotadas se um poder de sensibilização, devido aos movimentos por meio tom para notas basilares do acorde de tónica. A terceira do acorde de sétima dominante, sendo a nota sensível, deve subir para a fundamental do acorde de tónica; a sétima do acorde de dominante desce meio tom para a terceira do acorde de tónica (Koellreutter, 2018, p. 34). Como vemos, para além da sensível (a terceira do acorde de dominante) que resolve para a tónica, temos uma espécie de sensibilização superior, provocada pela sétima do acorde de dominante, atribuindo ainda mais ao acorde um estado de tensão, que transparece a necessidade de ser resolvido da forma acima descrita.

Modulação por dominante secundária

Em primeiro lugar é pertinente perceber a designação de dominante, para que se trace de forma mais clara o que é uma dominante secundária. Dominante é mais do que um nome que se atribui ao quinto grau harmónico de uma tonalidade. Segundo Koellreutter (2018, p. 45), designa-se de Dominante o acorde que é dominante da função que se segue. Ou seja, o acorde de dominante é que prevê o centro tonal. A partir da relação simples entre estas duas funções, de tónica e dominante, se percebe que a existência dominante não contextualizada perde sentido. Se analisarmos logicamente, também um acorde de tónica não contextualizado, onde não entrem

outros acordes para além desse, perde sentido, já que é a partir do confronto e ordenação de forças harmónicas que as funções são identificadas e definidas.

A modulação por dominante secundária é um dos três tipos de modulação evidenciada por Koellreutter (2018, p. 56). Para além da modulação cromática, o autor refere ainda a diatónica e a enarmónica. Na modulação cromática, introduz-se um acorde de sétima dominante (*acorde modulante*) da tonalidade para onde se modula (Koellreutter, 2018, p. 59). Assim, na música desde o Barroco até ao Romantismo, a dominante secundária foi utilizada como um dos vários processos de modulação, inicialmente a graus próximos, como a modulação à dominante ou à relativa menor, e ao longo dos séculos a modular cada vez mais para graus afastados.

Bibliografia

Koellreutter, H. J. (2018). *Harmonia Funcional - Introdução à Teoria das Funções Harmônicas*. São João Del Rei, Fundação Koellreuter.

Pascoal, M. L. & Neto, A. P. (2000). *Estrutura Tonal: Harmonia*. Campinas, UNICAMP.



DICIPLINA: Formação Musical

PLANIFICAÇÃO FUNDAMENTADA Nº 4

Épocas, Géneros e Estilos Musicais

Ano/Grau: 8º Ano / 4º Grau
Duração da aula: 90 minutos
Estagiário: Cláudio Moreira

OBJETIVOS GERAIS | COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR

Desenvolver a capacidade de identificação auditiva de diversos elementos musicais (melodia, harmonia, ritmo, dinâmica, expressividade, agógica, ...)
Desenvolver a capacidade de compreensão melódica e memorização
Desenvolver a capacidade de entoação
Desenvolver a capacidade de análise crítica
Desenvolver a capacidade de ação criativa em grupo

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Intervalos (melódicos e harmónicos)
Progressões harmónicas
Instrumentação e formações musicais
Épocas da história da música ocidental
Compassos e rítmica associada

DESENVOLVIMENTO DA AULA / TEMPO PREVISTO PARA CADA ATIVIDADE

Nota introdutória: Não é dito aos alunos que excerto se vai escutar. Apenas depois das questões colocadas e das reflexões realizadas é que se revela o nome da obra e do compositor.

Excerto 1: Sinfonia n.º 3 (3.º andamento) **Johannes Brahms** (ca. 15 minutos)

- Escutar a melodia com movimentos de mãos acompanhando o contorno melódico
- Voltar ao início do excerto

- Os alunos vão começando também a fazer o contorno melódico com as mãos
- Depois entoa-se a melodia, com um vocábulo meio fechado.

Questões para discussão: Que instrumentos têm papel solista? Em que ordem? É isso uma característica de que época? Que outros elementos podemos considerar característicos dessa época?

Palavras-chave: expressividade, harmonia, contorno melódico, ... o debate fica aberto às várias sugestões que possam surgir por parte dos alunos.

Excerto 2: Adagio em Sol menor (para violino, cordas e órgão) **Tomaso Albinoni** (ca. 15 minutos)

- Escutar a melodia com movimentos de mãos acompanhando o contorno melódico
- Voltar ao início do excerto

- Os alunos vão começando também a fazer o contorno melódico com as mãos enquanto escutam
- Depois entoa-se a melodia, com um vocábulo meio fechado.

Questões para discussão: Quais são as características melódicas (intervalos e contorno) deste excerto? O que é característico em termos de articulação e ornamentação neste excerto? Que outros elementos podemos considerar característicos dessa época?

Palavras-chave: progressão harmónica, formação, contraponto, ... o debate fica aberto.

Excerto 3: Trennungslied (para soprano e piano) de **Wolfgang Amadeus Mozart** (ca. 15 minutos)

- É distribuída a partitura pelos alunos
- Escutar a melodia tocada ao piano
- Discutir sobre as questões rítmicas
- O que foi estranho na interpretação da melodia em relação ao que está escrito?
- Aborda-se a maneira de se executarem as *apogiaturas*, com exemplos e prática
- Entoa-se a melodia com acompanhamento de piano
- Discute-se sobre elementos característicos da época. Palavras-chave: formação, contorno melódico, progressão harmónica, rítmica, ... o debate fica aberto.

Mudança de Estilo (ca. 20 minutos)

Depois de discutidas as questões sobre a época, discutir sobre o estilo musical, e propor entoar a melodia de W. A. Mozart em diferentes estilos musicais.

Nota: podem-se adicionar mais notas para além das que estão escritas, como acrescentos de figuração que podem ser úteis para assumir o estilo indicado pelo professor ou por um aluno. O contorno e intervalos melódicos deve permanecer sempre igual ao original. Devem-se mudar os compassos de acordo com o que for pedido, mas deixar que os alunos sintam em que compasso é para interpretar. Nas mudanças de compasso deve-se encurtar ou alargar notas de chegada ao longo da melodia, de forma a que a rítmica se adapte ao novo compasso. Ainda de acordo com o género/estilo, podem-se modificar elementos de dinâmica, agógica e articulação.

Sugestões de estilos/géneros: Marcha, Valsa, Sarabanda, Lied, etc.

Improvisação Livre (ca. 10 minutos)

Numa segunda leitura de adaptação ao novo estilo os alunos improvisam de forma mais livre, podendo assumir a entoação do baixo, acompanhamento, melodia (apoiam-se num destes, realizando algum conteúdo improvisado).

Adaptação Interpretativa e Improvisação (ca. 10 minutos)

Numa terceira leitura de adaptação ao novo estilo, os alunos que seguem as movimentações de agógica e dinâmica que o professor vai realizar ao piano, sempre entoando a melodia de forma adaptada ao estilo. O professor deve exercer variações demoradas e repentinas em diferentes partes da melodia, ao longo da sua interpretação, de forma a que os alunos rapidamente se adaptem ao tempo e dinâmicas sugeridas pelo professor. Quando se repete deve-se evitar fazer as nuances nos mesmo sítios, de forma a promover a atenção constante e integração no conjunto em termos interpretativos. Depois de a turma responder às nuances, improvisa-se como na atividade anterior, mas ainda com nuances realizadas pelo professor de forma aleatória, mas musical.

AVALIAÇÃO

A avaliação da capacidade de entoação (lida, memorizada e improvisada) tem princípios de regulação distintos. Por um lado, avaliar a entoação que é realizada a partir da leitura. Aqui também se avalia a leitura. Pode também o aluno conseguir entoar e não conseguir ler, ou o contrário. Por outro lado, avaliar a entoação a partir da memorização, onde também se avalia a própria memorização. Pode o aluno ter memorizado e não conseguir entoar, ou o contrário. Há ainda um terceiro princípio, o da entoação a partir da improvisação, onde pode acontecer o mesmo que nos anteriores princípios. Assim, despistar e estar atento aos sinais dos alunos pode ser uma forma de perceber as aprendizagens invisíveis.

A avaliação como unidade de medida, que espera um produto que possa estereotipar e globalizar (Pinto & Santos, 2006, p. 78) não serve para um trabalho de aula que prevê respostas múltiplas à mesma questão. Para avaliar uma atividade assim é necessária, como dizem Pinto & Santos (2006, p. 80), a *atitude do aconselhamento*, que garante a importância da autonomia do aluno na construção do próprio saber. Também não serve a ideia do professor como detetor de erros (Pinto & Santos, 2006, p. 83), mas

como dizem os autores supramencionados, o erro pode ser tomado “pelo lado do aluno, isto é, incita o aluno a caminhar no seu ponto de vista” (p. 87). Assim, a avaliação da capacidade interpretativa em improvisação de grupo, ainda que tenha elementos fechados que os alunos devem cumprir, como é o caso do compasso e tempo, deve ter em conta as múltiplas respostas que podem advir do sentido criativo de cada aluno no momento da aula, respostas essas que devem ser tratadas com consciência por parte do professor.

Na avaliação da capacidade de identificação e argumentação sobre os diversos elementos musicais, existem dois princípios, em primeiro o lugar a capacidade de identificação auditiva, e em segundo lugar, a capacidade de colocar os elementos dessa identificação ao serviço de uma argumentação sobre género, estilo ou época. A primeira é realizada por questionamento, e por resposta oral dos alunos. Em alguns casos a avaliação da capacidade de identificação pode ser realizada por sinais que o aluno dá (Pinto & Santos, 2006, p. 78-80) como marcação de compasso, entoação de melodia, marcação do ritmo, etc. A capacidade de argumentação é avaliada tendo em conta os elementos que se relacionam com os géneros, estilos ou épocas. Avalia-se ainda se os alunos entendem os conceitos e se conseguem analisá-los e aplicá-los a outras situações (Cotter & Tally cit in Dominguez et al, 2019, p. 247).

RECURSOS E FONTES

Piano
Projector
Computador
Aparelhagem de Som
Áudio do excerto de Albinoni e Brahms
Partitura do excerto de Mozart

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CIENTÍFICA**Épocas da Música Erudita Ocidental**

É considerada Música Erudita aquela que ao longo da história se preservou em partitura. Isso aconteceu desde a Grécia Antiga, ainda que com pequenos excertos e poucos exemplos de música gravada em pedra. Só a partir do século VI é que se começaram a notar em partitura com mais regularidade e consciência técnica, e aí de forma mais prática do que na Grécia Antiga. Ao longo dos séculos a música passou por alterações a todos os níveis: instrumentação, estrutura, textura, harmonia, melodia, rítmica, dinâmica, agógica, técnicas estendidas, etc. Ainda assim é possível determinar estilos de música que nos permitem dividir a história da música erudita em épocas, devido às características musicais que se relacionam, ou não, umas com as outras. Assim, chegamos à seguinte divisão: Idade Média: séc.VI-1450; Renascimento, 1450-1600; Barroco, 1600-1750; Classicismo, 1750-1810; Romantismo, 1810-1910; Modernismo: de 1900 em diante.

Sendo que são as características musicais relacionadas com todos os elementos que fazem parte de uma obra musical, é importante sintetizar as características mais comuns de cada época, de forma a permitir uma consciencialização para nos socorrermos ao escutar música, identificando o contexto da obra que estamos a escutar.

Idade Média

Segundo Roy Bennet (2007, p. 21-22), a Idade Média caracteriza-se pelo:

- (1) uso de modos eclesiásticos;
- (2) recurso à textura monofónica, com melodias simples sem acompanhamento como o cantochão, e ainda algumas danças ritmadas;
- (3) recurso à textura polifónica, com música a duas ou três vozes, como o *organum* e o moteto.
- (4) rítmica realizada a partir do texto, mas no final da Idade Média já com ritmos mais ousados e flexíveis;
- (5) recurso a música essencialmente vocal, mas também com alguma música instrumental no final;
- (6) recurso predominante aos intervalos harmónicos de uníssono, quarta, quinta e oitava, enquanto os restantes intervalos, segundas e sextas, são mais frequentes no final da Idade Média.

Renascimento

Segundo Roy Bennet (2007, p. 33), o Renascimento caracteriza-se pelo:

- (1) uso de modos eclesiásticos que começam a ser tratados com maior liberdade de mudanças melódicas, para a criação de sensíveis, por exemplo;
- (2) recurso a texturas polifónicas, com quatro ou mais vozes;

- (3) cuidado com a progressão dos acordes, usando-se mais as dissonâncias, mas sendo sempre resolvidas;
- (4) recurso à música sacra: essencialmente vocal, para ser cantada *a cappella*, com contraponto e recorrendo à técnica composicional de imitação.
- (5) recurso à música profana, também vocal, mas com muita música instrumental, sendo alguma dela mais dançante.

Barroco

Segundo Roy Bennet (2007, p. 44), o Barroco caracteriza-se pelo:

- (1) recurso, no início do período, a texturas homofónicas, com a melodia acompanhada com acordes na mesma rítmica que a melodia, mas rapidamente se recorre a texturas polifónicas;
- (2) recurso ao baixo contínuo ou baixo cifrado;
- (3) movimento com direção formal bem definida, com as partes de início ao fim claramente entrosadas e cadenciadas;
- (4) recurso à orquestra barroca, com mais cordas do que até aí, ainda que conservando o uso do cravo;
- (5) recurso, a partir do século XVII, ao sistema tonal (tonalidades maiores e menores), em detrimento dos modos eclesiásticos;
- (6) recurso a formas como binária, ternária, rondó, variações, *ritornello* e fuga.
- (7) recurso aos géneros de música coral, recitativo e ária, ópera, oratório, cantata, abertura italiana, abertura francesa, tocata, prelúdio coral, suíte de danças, *sonata da camera*, *sonata da chiesa*, *concerto grosso* e concertos solo;
- (8) recurso frequente a ritmos enérgicos, melodias ornamentadas e a contrastes tímbricos nas obras instrumentais.

Classicismo

Segundo Roy Bennet (2007, p. 54-55), o Classicismo caracteriza-se pelo:

- (1) recurso a texturas leves e mais claras do que no Barroco, utilizando mais homofonia, e o contraponto ainda está presente, mas não tão desenvolvido como no período anterior;
- (2) ênfase na simplicidade e elegância da melodia e da forma, tendo em conta o equilíbrio como fundamento da música em todos os aspetos;
- (3) recurso a diversas modulações a tonalidades próximas para se evidenciar as mudanças na forma;
- (4) recurso a melodias mais curtas do que no Barroco, com frases e cadências bem definidas;
- (5) recurso de uma orquestra mais completa, com cordas, sopros e percussão (essencialmente tímpanos), sendo que o instrumento harmónico na orquestra, como era o caso do cravo no Barroco, cai em desuso;
- (6) recurso à música piano, em substituição do cravo, de forma solista, em formação de câmara ou acompanhado por orquestra;
- (7) recurso predominante à música instrumental, surgindo os quartetos de cordas, trios, e formações de câmara mais diversas, misturando cordas e sopros;
- (8) recurso aos géneros trio, quarteto de cordas, sinfonia, concerto, serenata e divertimento;

- (9) recurso à forma sonata, utilizada para compor o primeiro andamento de diversos géneros de obras.

Romantismo

Segundo Roy Bennet (2007, p. 66), o Romantismo caracteriza-se pelo:

- (1) recurso maior à expressividade musical, através do contorno melódico, dos movimentos harmónicos ousados e harmonia mais rica, dinâmica e agógica.
- (2) recurso a melodias líricas, com frequentes movimentos cromáticos;
- (3) recurso a texturas densas, com vários contrastes, e uma maior exploração tímbrica dos instrumentos da orquestra;
- (4) recurso a uma orquestra mais alargada do que no Classicismo, com a introdução novamente de um instrumento harmónico, a harpa.
- (5) recurso a diversos géneros e estilos musicais, desde os mais pequenos, como as canções, pequenas peças para piano, até aos maiores, como a sinfonia, o requiem, a ópera ou o poema sinfónico, estes estruturados de maneira a surgirem com clímaxes intensos e dramáticos;
- (6) recurso à música programática, que tem uma ideia por trás da música, seja um poema, um quadro, etc;
- (7) recurso a temas recorrentes ao longo de obras de maior dimensão temporal, como a *idée fixe* ou o *leitmotiv*;
- (8) recurso a obra que carecem de maior virtuosismo, especialmente nas obras solistas, com ou sem acompanhamento;
- (9) recurso a canções ou temas nacionais, com harmonização e orquestração romântica desses temas, criando-se a ideia de nacionalismo, e ainda de exotismo, com recurso a canções ou temas de outros países que não os de origem do compositor.

Modernismo

Segundo Roy Bennet (2007, p. 68-77), o Modernismo caracteriza-se pelo:

- (1) recurso a melodias com grandes saltos intervalares e movimentos cromáticos;
- (2) recurso a harmonia com dissonâncias;
- (3) rítmica vigorosa, privilegiando ritmos sincopados, misturando diferentes métricas de compasso;
- (4) recurso à exploração tímbrica dos instrumentos da orquestra e da voz, com sons inusitados, surgindo novas técnicas de execução, quer vocal quer instrumental;
- (5) recurso a elementos do *jazz*, transformados e adaptados aos géneros e estilos eruditos;
- (6) recurso à atonalidade, politonalidade e dodecafonismo;
- (7) recurso aos instrumentos eletrónicos, para produção de música por fita magnética, e no final do séc. XX via digital.

Género e Estilo

A distinção entre Género e Estilo não é clara, já que os termos surgiram em contextos muito específicos, e sofreram também alterações ou contribuições de significado ao

longo dos séculos. Contudo, a partir da literatura especializada sobre o tema, é possível traçar algumas linhas condutoras para se compreender o que são os dois princípios.

Segundo Allan Moore (2001, p. 434) os dois princípios incluem *distinções categóricas*, de maneira a encontrar semelhanças entre diferentes músicas e organizá-las de acordo com o seu estilos e géneros.

Ao longo da história foram sendo definidos géneros dentro da música erudita, como o organum na Idade Média, o Madrigal e a Chanson no Renascimento, entre outros, que se categorizavam pela apresentação e organização específica de elementos musicais constituintes das obras. No século XX, com a expansão da capacidade de gravação sonora e distribuição, as diferentes músicas não eruditas tornaram-se também detentoras do termo género.

Moore (2001, p. 434) refere o Género relacionado com o “*tipo*” de música e o Estilo como sendo a “*maneira do discurso*”. O que podemos depreender a partir destes significados é que as barreiras se esbatem entre género e estilo, já que o Lied é um género musical, com características específicas de organização instrumental, formal, textural, rítmica, melódica, etc, porém nasce de uma maneira de se discursar no romantismo, o que nos leva à consideração de que o Estilo faz o Género.

A distinção entre Género e Estilo também parece estar numa hierarquização dos dois princípios. Franco Fabbri (Moore, 2001, p. 433-434) surge com a ideia de Género como elemento mais importante no estudo da música popular, e pelo lado da musicologia, Leonard Meyer (Moore, 2001, p. 433-434) refere que o estilo é uma “*replicação dos padrões*”, considerando-o prioritário.

No seio da música erudita, Roy Bennet (2007, p. 11) refere-se a estilo como o a maneira pela qual os compositores organizam os elementos básicos da música, que permitiu, ao longo dos séculos, dividir a música em épocas, de acordo com o “*sabor característico*” que possuem.

Melodia

Segundo Joaquín Zamacois (1966, p. 100) Melodia é a sucessão de diferentes sons (alturas) em valores rítmicos também distintos. Ao longo das épocas da história da música erudita ocidental, e também de acordo com os géneros e os estilos, as melodias têm-se organizado de acordo com características específicas. Essas características prendem-se com especificidades intervalares, quanto à altura, em junção com especificidades rítmicas, quanto à duração. Isso permite classificar uma melodia como sendo de uma determinada época, de um género ou estilo, e até de um compositor específico.

Na Idade Média a melodia estava dependente do texto (Bennet, 2007, p. 21; Butterfield, 1993, p. 3; Michels, 2003, p. 181;), apresentando melismas quando existe menos texto, ou tornando-se numa escrita silábica quando existe mais texto. As

melodias apresentam-se essencialmente por graus conjuntos, e quando existem saltos intervalares, rapidamente é compensado o salto com movimento melódico contrário por grau conjunto. O uso de modos permite o destaque de características específicas da época, como é o caso da ausência de sensível em modos com subtónica (dórico, frígio, mixolídio, eólio e lócrio). Também as características rítmicas são importantes. Na escrita neumática do cantochão existiam já definições sobre a maneira de se realizar ritmicamente cada neuma, porém a notação atual veio esclarecer ainda mais a parte rítmica, contextualizando-se numa unidade de medida específica, o compasso. Assim, ainda na Idade Média, ganhou-se controlo sobre a pulsação e a rítmica da música que não era possível ter antes. Isso, naturalmente, transformou também a melodia, já que possibilitou uma escrita a partir da noção de pulsação, em vez de uma escrita a partir da pulsação do texto, abrindo também portas para a música instrumental.

O Renascimento parece entrar em consonância com o final da Idade Média, especificamente com a Ars Nova. A melodia respeita a respiração natural, em vez do foco no texto, como acontecia até aí. O uso da terceira maior é mais comum. Ainda existe o princípio da compensação melódica, porém com menos exigência do que na Idade Média. O ritmo está agora incorporado no compasso, e é dado privilégio ao uso de compassos que se adequem com os elementos da dança e do corpo. O compasso ternário simples é usado frequentemente com “tempo perfeito” (Michels, 2003, p. 229-237). Ainda que sejam usados modos eclesiásticos, existe uma liberdade para alterações de notas (Bennet, 2007, p. 33), como é o caso da sensível em modos que têm subtónica, com alteração do sétimo grau melódico do modo. As dissonâncias são, assim, mais utilizadas, porém sendo resolvidas, demonstrando o intuito da dissonância para criar tensão na melodia, em conjunto com a harmonia. Na Renascença acentua-se o uso da independência de vozes, que são sobrepostas, em estilo de exposição imitativa.

A música Barroca abandona os modos e apresenta o princípio de tonalidade maior e menor (Bennet, 2007, p. 44), abrindo espaço à escala melódica, que varia de acordo com a direção vertical da melodia. O princípio da sensibilização, com a sensível por exemplo, já era procurado no Renascimento, porém com o aparecimento da tonalidade maior e menor, esse conceito tornou-se mais claro. As melodias tornam-se mais ornamentadas, e existe espaço para a improvisação.

No Barroco a Melodia para voz, com texto, ganha um sentido de alinhamento com as ideias associadas à palavra. Ulrich Michels sugere alguns exemplos dessa ligação da palavra com as alturas ou os movimentos melódicos e rítmicos.

Assim, um som agudo indica altura e também montanha, céu; uma nota grave, um vale, o inferno. O meio-tom cromático expressa sofrimento e dor; pausas repentinas assinalam silêncio e morte. (Michels, 2007, p. 305)

Desta forma, a melodia tem uma relação com o lado programático da obra. Vejamos o exemplo de *As Quatro Estações* (1723) do compositor italiano Antonio Vivaldi (1678-1741), e note-se a pertinência das relações entre os aspetos técnico-musicais da

melodia e os princípios e ideias que temos sobre as épocas do ano, para que a nossa consciência e sensação auditivas se alinhem com os princípios técnicos e idealistas definidos por Vivaldi.

No Classicismo a melodia é predominante no pensamento musical (Michels, 2007, p. 439). O balanço é um elemento basilar no pensamento musical. Assim sendo, as melodias estão impregnadas de um senso de simplicidade e elegância (Bennet, 2007, p. 54), onde existe um equilíbrio dos movimentos melódicos, relações intervalares e figuras rítmicas. As melodias estão profundamente ligadas à harmonia, recorrendo-se a modulações a graus próximos, que ajudam também a manter o senso de equilíbrio, muitas vezes modulações entre a tónica e a dominante, ou entre a Tónica maior e a relativa menor. Desta forma as melodias têm também características das modulações do Classicismo. Sendo mais simples, as melodias são também mais curtas, e aqui não existe a ornamentação que era um recurso musical precioso no Barroco. Assim, as frases musicais tornam-se mais explícitas, e em parte também pelo contraste muito presente no pensamento classicista, com o antecedente e o conseqüente das melodias equilibrado e bem definido. Podemos pensar no exemplo do antecedente da melodia que acaba em intervalo ascendente — a questão —, com o conseqüente da melodia que acaba em intervalo descendente — a resposta.

O Romantismo mantém a tradição classicista da melodia como elemento basilar da música (Michels, 2007, p. 439), preservando a simplicidade, mas abandonando a elegância, recorrendo agora à expressividade musical através do contorno melódico com tensões de carácter. Recorre a melodias líricas que assentam em frequentes movimentos cromáticos (Bennet, 2007, p. 66).

Aí se criaram os conceitos de *idée fixe*, em Hector Berlioz (1803-1869) e de *leitmotiv*, em Richard Wagner (1813-1883), que recorrem a um tema musical específico ao longo da obra (Bennet, 2007, p. 66), muitas vezes associado a um personagem. O que podemos depreender daqui é que um tema para se caracterizar como sendo específico de um personagem, ele está imbuído de uma ideia transposta para uma técnica de disposição musical. Posto isto, as melodias relativas a elementos específicos do mundo programático da obra, são detentoras de características musicais particulares, que lhe atribuem uma expressividade reconhecível.

No Modernismo as melodias são compostas sobre diferentes modelos de disposição dos sons: politonal, dedecafónico, serial, atonal, etc. Assim estão presas a modelos que as definem e classificam. Dentro desses modelos passa a existir o recurso aos grandes saltos melódicos, e intensificam-se os movimentos cromáticos já presentes no romantismo (Bennet, 2007, p. 68-77).

Harmonia, Baixo, Acompanhamento e Contraponto

Na Idade Média não existia a noção de harmonia que conhecemos hoje, porém existia acompanhamento. Por exemplo, o canto romano passa a ser polifónico durante o século IX (Michels, 2003, p. 185), acompanhado pelo órgão. Surge também a técnica de *organum*, em que a melodia — ou o “cantus” — é acompanhada pela “voz organal”

em quintas paralelas. No *organum* de quartas paralelas, para evitar trítonos, começa-se a recorrer às terceiras harmónicas na voz organal, e aqui o acompanhamento ganha autonomia em relação à melodia, surgindo daí o trabalho para a polifonia (Michels, 2003, p. 199).

No Renascimento o baixo junta-se ao acompanhamento, ganhando também ele independência. Agora as vozes tornam-se todas autónomas, e têm papéis distintos (Michels, 2003, p. 231). Desta maneira as notas de todas as vozes aliam-se em algo que podemos considerar como harmonia, ainda que o intuito seja de um desenvolvimento melódico de várias vozes. No entanto existe, como refere Bennet (2007, p. 33), um cuidado com a progressão dos acordes, onde se recorre a dissonâncias que são resolvidas. Não podemos considerar que a harmonia renascentista tem os mesmos traços que a harmonia a partir do Barroco. Podemos, no entanto, perceber que a música renascentista procura resolver cadências com utilização da sensível a movimentar-se para a *finalis* — no caso da música tonal, para a tónica.

No Barroco os modos eclesiásticos são substituídos pela harmonia tonal, maior e menor (Michels, 2003, p. 307). Surge o conceito de “harmonia funcional”, com os contributos de Joseph Sauveur (1653-1716) e Jean Philippe Rameau (1683-1764), e a tríade passa a ser elemento fundamental na harmonia. O movimento do baixo ganha mais importância do que no Renascimento. Inicia-se o baixo contínuo, que é um dos elementos harmónicos mais importantes da música barroca. São comuns as progressões harmónicas com recurso a quintas, que anunciam a sensação de dominantes secundárias, em movimentos alternados e pendulares. A junção das vozes autónomas que aconteciam já no final da Idade Média, na Ars Nova, e no Renascimento, com a polifonia, aqui são pensadas de forma vertical, criando-se aí o princípio do contraponto barroco, onde as vozes são todas autónomas, mas devem intervir diretamente na consonância com as restantes notas harmónicas. Segundo Jappeson (1992) o estudo do contraponto é apresentado em diversas espécies, no trabalho harmónico a partir de um *cantus firmus*¹, que aumenta de dificuldade, e cuja última espécie é livre. Aqui se compreendem os princípios de *thesis* e *arsis*, sendo que a primeira é a nota que está em consonância com a nota do *cantus firmus*, e a segunda a nota de passagem ou que pode criar tensão (Michels, 2003, p. 93).

No Classicismo o contraponto está ainda presente, porém com um nível de desenvolvimento mais reduzido (Bennet, 2007, p. 54), já que a simplicidade do classicismo faz-se sentir também na harmonia. Já acontecia no Barroco, porém o Classicismo assume a modulação de forma mais declarada, sendo ela também responsável pela noção de forma musical. Assim sendo, as dominantes secundárias estão bastante presentes. As cadências são bem definidas e funcionam em equilíbrio — e.g. recurso à cadência suspensiva para o antecedente e à cadência autêntica para o consequente.

No Romantismo as progressões harmónicas são mais ousadas (Bennet, 2007, p. 66), modulando para graus afastados, usando o cromatismo como elemento de mudança

¹ O *cantus firmus* é uma linha melódica que serve de base para a composição em contraponto (Koellreutter, 1996, p. 26).

harmónica improvável. A sensibilização é também um elemento importante na harmonia romântica, surgindo duplas sensibilizações. A essas sensibilizações prende-se a ideia de uma harmonia mais rica (Bennet, 2007, p. 66), construída com acordes com várias notas acrescentadas. Os clímaxes intensos e dramáticos da música romântica têm particularidades importantes em todos os elementos musicais, porém a harmonia parece ser um elemento diferenciador neste sentido, já que permite uma liberdade melódica, rítmica, dinâmica, de articulação e de agógica de acordo com a progressão harmónica.

A harmonia Modernista assenta em modelos de atonalidade, politonalidade, dodecafonismo, serialismo, entre outros (Bennet, 2007, p. 68-77). Assim estamos perante uma harmonia que faz uso da dissonância como elemento natural. O uso do cromatismo ainda está presente, ainda que não siga os princípios de modulação como no romantismo.

Compassos

Associados aos compassos aparecem diversos géneros, estilos e ritmos de danças. Na planificação sugere-se abordar uma melodia alterando-lhe o compasso, e são indicadas duas danças com o mesmo compasso, 3/4. Assim parece ser pertinente abordar pequenas sugestões sobre a diferença entre uma valsa e uma sarabanda. Como se pode perceber no quadro de exemplos rítmicos de danças ilustrado em Michels (2003, p. 154), e também auditivamente, no direcionamento de compasso que escutamos na interpretação de música com estes ritmos de dança, na Valsa percebe-se que predomina o primeiro tempo, sendo o mais forte e com a totalidade do repouso. Já na Sarabanda, o segundo tempo é aumentado em metade, o que retira algum peso ao primeiro tempo, e por sua vez, tira todo o peso ao último tempo, que se transforma numa nota de anacruse com o próximo compasso. Assim, as formas de interpretar e de acompanhar uma Valsa ou uma Sarabanda, não dependem apenas da velocidade — sendo que a primeira é mais rápida que a segunda —, mas também da intenção que se dá a cada tempo do compasso.

Instrumentação e Formação

Na Idade Média a música é essencialmente vocal, a várias vozes em uníssono, a 3 ou 4 vozes, no final do período. Tem também uma componente instrumental, dos quais fazem parte o tamboril, charamela, corneto, órgão, carrilhão, ciste, harpa, viela, rebeque e saltério (Bennet, 2007, p. 19).

No Renascimento os instrumentos são mais utilizados do que na Idade Média. Aí surgem instrumentos como o alaúde, viola, cromorne, cervelato, sacabuxa e trompete (Bennet, 2007, p. 30). Existe também mais variedade nos grupos instrumentais.

No Barroco a música instrumental ganha uma importância como não tinha acontecido até então, com várias obras escritas para instrumento solista, com ou sem acompanhamento. Inicialmente designava-se de orquestra qualquer agrupamento de instrumentos, de qualquer tipo (Bennet, 2007, p. 43), porém rapidamente as cordas tomam o lugar de base da orquestra. Nasce assim a orquestra de coras, muitas vezes

acompanhada por um instrumento harmónico, o cravo (Bennet, 2007, p. 43). Mais tarde os sopros juntam-se às cordas, formando uma orquestra mais rica em termos tímbricos, e com mais possibilidades de exploração sonora.

No Classicismo permanece o instrumento como um dos objetos mais importantes, com música solista acompanhada ou não. O aparecimento da forma concerto, que não sendo exclusiva da música solista, contribui para a criação de obras solistas, acompanhadas por orquestra (Bennet, 2007, p. 52). Surge também o piano, em substituição do cravo (Bennet, 2007, p. 54-55), que funciona como solista, quer no âmbito de concerto ou sonata, mas também como integrante de trios com violino e violoncelo. A orquestra é agora melhor definida, com entrada de todos os representantes das famílias de instrumentos presentes, num rácio que favorece o equilíbrio que se ambicionava na música classicista, com sopros em menor quantidade do que cordas, permanecendo as cordas como a base da orquestra, como já acontecia no Barroco. Surgem ainda formações como o Quarteto de Cordas e os Trios.

O romantismo é o expoente máximo do poder orquestral. É a partir da orquestra que os compositores encontram forma de exprimir as tensões e distensões de forma mais satisfatória, devido à diversidade tímbrica. Outra razão talvez se deva com a evolução dos instrumentos, que agora são dotados de mecanismos que facilitam a execução musical. Assim sendo, o romantismo recorre a texturas densas, com vários contrastes, realizando uma exploração tímbrica dos instrumentos da orquestra como não tinha acontecido até aí (Bennet, 2007, p. 66). Na música romântica há vários exemplos de colossalidade orquestral, como em Hector Berlioz (1803-1869), Richard Wagner (1813-1883), Gustav Mahler (1860-1911), Richard Strauss (1864-1949). É introduzida a harpa como instrumento harmónico, e o piano continua a ter um importante destaque na música solista.

O Modernismo continua a tradição orquestra iniciada no Barroco e mantida até então, porém introduz novas formações, até mesmo variações da orquestra. Segundo Roy Bennet (2007, p. 68-77), existe agora uma exploração tímbrica mais evidente, tanto ao nível instrumental quanto vocal, surgindo assim novos timbres e formas de execução. Também se recorre aos instrumentos electrónicos e à música electroacústica, que abrem portas a uma exploração tímbrica ainda mais abrangente.

Bibliografia

Bennet, R. (2007). Uma Breve História da Música. *Cambridge University Press*.

Dominguez, C., Lopes, J., Nascimento, M. & Silva, H. (2019) Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula. *Lisboa, Pactor*.

Jeppeson, K. (1992) Counterpoint: the polyphonic vocal style of the sixteenth century. *Nova Iorque: Dover*.

Koellreutter, H. J. (1996) Contraponto Modal do Século XVI (Palestrina). *Brasília, MusiMed*.

Moore, M. (2001) Categorical Conventions in Music Discourse: Style and Genre. *Oxford University Press, Music & Letters*, 82(3), 432-442.

Michels, U. (2003). Atlas da Música I: Parte sistemática, Parte histórica (dos primórdios ao Renascimento). *Lisboa, Gradiva*.

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

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

Zamacois, J. (1966) Teoria de la Música - Livro II. *Barcelona, Editorial Labor*.

ANEXO AX: Questões das Entrevistas aos Professores

Entrevista a Professores no âmbito do Projeto de Investigação do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Educação/Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo – IPP, com o título “O Desenvolvimento da Criatividade a partir dos Conteúdos da Formação Musical”

Nota prévia: Sempre que seja utilizada a expressão ação criativa, refere-se à atividade de composição, improvisação ou interpretação; Professores de Formação (FM), Professores de Improvisação e Acompanhamento (IA)

1. O que pensa sobre a pertinência da criatividade no ensino da música?
2. O que pensa sobre a pertinência da criatividade na disciplina que leciona?
3. Considerando o programa da disciplina de FM/IA, que considerações faz acerca da valorização que é dada às competências e estratégias relativas à criatividade?
4. Considere os seguintes paradigmas: (a) Aprender a improvisar a partir dos conteúdos; (b) Aprender conteúdos a partir da improvisação. Baseia-se em algum dos paradigmas nas suas aulas? Existe outro paradigma que tenha em conta? Porque o(s) utiliza? Pode indicar exemplos da sua utilização?
5. Existe diferenciação de recursos, estratégias e atividades entre alunos iniciantes, intermédios e avançados, no que respeita ao trabalho criativo? Se sim, porque é importante diferenciar? Pode indicar exemplos de diferenciação em atividades idênticas?
6. Qual a importância que atribui, por um lado à liberdade criativa, e por outro às orientações ou regras a serem seguidas numa improvisação. Porquê?
7. A que elementos musicais recorre para o trabalho criativo com os alunos? Existem diferentes graus de importância criativa entre os elementos trabalhados? Se sim, que graus de importância são esses?
8. Que estratégias e atividades utiliza no trabalho criativo em cada um dos elementos musicais?
9. O que pensa sobre a pertinência do trabalho de criatividade nas restantes disciplinas do curso? (Só aos entrevistados de FM)
10. É pertinente a interdisciplinaridade entre a disciplina que leciona e as restantes disciplinas do curso no que se refere ao trabalho de cariz criativo? Porquê? Como fazer? (Só aos entrevistados de FM)
11. O que pensa sobre a pertinência do trabalho de criatividade na disciplina de Formação Musical? (Só aos entrevistados de IA)
12. É pertinente a interdisciplinaridade entre a disciplina que leciona e a disciplina de Formação Musical no que se refere ao trabalho de cariz criativo? Porquê? Como fazer? (Só aos entrevistados de IA)

ANEXO AY: Transcrição da Entrevista ao Professor de Formação Musical 1

Transcrição da Entrevista: Professor de Formação Musical 1 (FM1)

1. Pronto, então é: a pertinência da criatividade no ensino da música no geral — Tu dás aulas no ensino artístico especializado há alguns anos já? Não?

Eu no ensino especializado só dei praticamente este ano, eu tive muito tempo a trabalhar com crianças mais pequenas, nas AEC, já desde 2014/2015 que dava nessa área, e a criatividade é uma parte muito importante porque nós trabalhamos com crianças muito pequeninas e é muito interessante ver o quão bem e o quão poderoso pode ser o ensino da música nessas áreas. Quanto tu falas aqui na parte da criatividade, essa minha fase, quando eu trabalhava com as crianças mais pequeninas, realmente é preciso mesmo muita criatividade, porque era todas as semanas, constantemente, a tentar arranjar estratégias e a tentar arranjar atividades onde eu conseguisse realmente puxar por eles e conseguir que...eu próprio tinha que tentar ser mais criativa que eles, obviamente. Era interessante aquilo que acontecia às vezes, que era: eu chegava lá com uma atividade que às vezes eu achava “bem, se calhar isto não vai funcionar assim tão bem, está a dar imenso trabalho e se calhar não vai ser assim tão benéfico para eles, e eles se calhar até nem vão gostar”. E era interessante que às vezes acontecia precisamente o contrário, eles adoravam e às vezes eram eles próprios que puxavam pela atividade e conseguiam tornar aquilo muito mais interessante do que se calhar eu teria idealizado na minha cabeça.

2. Exato, ou seja...olhas a criatividade também no ponto de vista do professor. Ou seja, o professor necessita de ser criativo para conseguir, eventualmente, arranjar estratégias para a aprendizagem, é isso?

Sim, na minha opinião, sim.

3. E no ensino artístico especializado, sentiste isso também? Ou é diferente?

No EAE é um bocadinho diferente do trabalho que eu fazia anteriormente, obviamente. Mas sim, também sinto que é preciso...o professor nem necessariamente que ter alguma criatividade e tem que arranjar estratégias para conseguir motivar os alunos, principalmente os mais pequeninos, 5º e 6º anos, que estão a começar agora, e então muitos deles nem sequer convivem com a música que nós ensinamos no EAE. É uma realidade um bocadinho à parte do que eles têm em casa. E então, sim, acho que nós professores do EAE temos cada vez mais que conseguir ser criativos, arranjar estratégias que vão ao encontro do gosto musical deles, e aos poucos ir incutindo a nossa música, a música que nós ensinamos, não é.

4. Ok. E especificamente na Formação Musical? Não do ponto de vista da criatividade do professor, mas dos alunos. Ou seja, se é importante que os alunos sejam criativos ou que desenvolvam a criatividade na Formação Musical especificamente.

A Formação Musical é aquela disciplina...sempre a mãe pobre, que os alunos deixam sempre um bocadinho de parte. Mas sim, aquilo que eu sinto neste último ano que estive a ensinar Formação Musical...primeiro não se pode aplicar assim os conhecimentos como a teoria, se calhar se nós lhe dermos uma vivência antes de chegarem à parte teórica, eles vão gostar mais. E a questão é que eles próprios, volta e meia “ó professora, isto faz lembrar aquilo, ou isto faz lembrar outra coisa qualquer”, e isso se calhar está a implementar a criatividade deles, está a puxar pelo raciocínio deles, pela forma como eles veem as coisas. E eu acho que sim...o professor tem que tentar implementar nos alunos a parte mais criativa...mais improvisatória da música. A Formação Musical não tem que ser só teoria. E fomentar nos alunos essa parte mais lúdica acho que é mesmo muito importante, até para desmistificar...o conceito que a disciplina tem criado ao longo dos anos.

5. Considerando o programa da disciplina — eu fiz uma análise ao programa em termos de elementos que visam um trabalho criativo, e encontramos lá alguns elementos de improvisação a partir de harmonia, no 7º ano, encontramos improvisação rítmica nos anos...nos primeiros anos, 5º e 6º ano essencialmente, e depois à medida... que se vai andando para o 12º ano, surge sempre a improvisação...a improvisação apreço ser o pilar da criatividade dos programas nesta escola, e à medida que se chega ao 12º ano, essa improvisação começa a acontecer a partir dos modos, começam a fazer a partir de modos, ainda com a harmonia, improvisação rítmico-melódico entoada — tendo em conta estes componentes declaradamente criativos, não é, de trabalho criativo — porque podem aparecer outros — que considerações é que fazes a essa valorização que é dada, nas competências, sejam nas estratégias da criatividade? Se é pouco, se é muito, se é o ideal, se falta algum tipo de elemento ali?...é isso.

É assim... como eu te disse, é o primeiro ano que eu estou a trabalhar no conservatório, e que estou especificamente na Formação Musical. Sim, os programas dizem isso tudo o que disseste. Aquilo que eu senti durante este ano, é que nós temos realmente uma série de competências para trabalhar com o aluno, temos um currículo para cumprir, e à medida que as semanas vão passando, parece que cada vez temos menos tempo para trabalhar a forma mais lúdica da disciplina. Para ser sincera, a parte da criatividade e da improvisação, apesar de eu achar importante, acho que acaba por ficar um bocadinho posta para segundo plano. Eu não trabalhei com os graus mais avançados, foi só com 5º, 6º, e tinha uma turma de 7º ano. Na turma de 7º ano tentei no início do segundo período, e durante o 2º período, fazíamos muito a parte da improvisação, através de graus tonais. Depois, entretanto, a situação da pandemia interrompeu isto tudo, e à distância ficou ainda mais difícil. No 5º e 6º ano eu fazia muitas vezes: dizia a um aluno, vou marcar uma pulsação e vais começar a fazer uma célula rítmica, agora (apontando para outro aluno) tu vais fazer a que ele fez, e vais criar mais uma. Pronto, e partia muito por aí esse tipo de exercícios. Acho que, dizer a um aluno só: “olha, agora vais improvisar uma frase rítmica”, assim do nada, ele ia fica a olhar para mim do género: “olha, esta agora, vai-me por aqui em exposição na turma. Não, não quero. Acho que...a questão é mais voltada se eu acho que nós dispensamos o tempo suficiente a essa parte, é isso não é?”

6. Sim, é por aí, sim. Ou seja, se o que está no programa se é suficiente, se é não é, se é o ideal. É um bocadinho por aí, sim.

É assim, eu acho que, se nós conseguirmos cumprir o tempo que nós achamos que devemos dar a essa parte...o programa é claro...agora se o professor faz ou não, se o professor tem tempo ou não, isso já é uma parte mais da gestão da aula deles. É como te digo, é o primeiro ano que estou a trabalhar, a minha experiência nessa parte é muito pouca. Aquilo que vou fazendo é mesmo em 5, 10, 15 minutos da aula, não dispenso uma aula para isso. Se calhar devia, se calhar no futuro...vou apostar nisso. Mas, para já, é uma coisa muito limitada, muito reduzida.

7. Ok. Ainda em relação a isto, tu disseste que fizeste com o 5º ano parte rítmica, lá está, o que está no programa. Disseste do 7º ano a partir de graus tonais, não é? Ou seja, improvisar a partir de harmonia? É isso?

Sim, 1º, 5º.

8. Com base em harmonia? Sim. Então a ideia é a seguinte — deixa-me lá ver se isto está claro — a ideia é, considera os seguintes paradigmas: o primeiro é, (a) aprender a improvisar ou a compor — podes pensar só na improvisação ou na composição. Há pessoas que optam por não incluir a composição na Formação Musical, mas a improvisação, porque é mais prática e perde-se menos tempo. Mas olha para as duas como um ato criativo em aula. Aprender a improvisar ou a compor a partir dos conteúdos aprendidos, ou (b) aprender os conteúdos recorrendo a uma ação criativa. Ou seja, o exemplo que tu deste do 5º ano, de tu marcares uma pulsação, ele faz uma célula rítmica que aprendeu, ou dás-lhe liberdade para fazer uma célula rítmica e depois a partir dizer aí dizer assim “olha, isso que tu fizeste é um galope. Vamos estudá-lo e vamos ver como é que ele funciona”. Ou seja, nestes dois paradigmas, para qual é que tu tendes a... qual é que tu tendes a seguir mais...ou se existe outro paradigma que tu possas utilizar que não um destes dois, não é.

Eu costumo, em tudo o que ensino, em todos os conteúdos, primeiro ensinar o conteúdo, e depois pôr a parte da vivência. Acho que quando eu era aluna resultava mais assim, e nós temos sempre aquela tendência de ensinar como aprendemos. E eu tenho feito assim nessa parte. Para ser sincera, nunca experimentei o contrário, pôr a vivência e depois o conteúdo. Penso que tem resultado, durante este ano que trabalhei lá no conservatório. Penso que resultou porque os alunos na aula seguinte ainda se lembravam...a maioria ainda se lembrava: “na semana estivemos a fazer aquilo e foi fixe...”, vamos fazer outra vez, pronto. Acho que tem resultado. Mas sim, acho que essa parte da vivência e depois o aprender é o que nós fazemos com as crianças mais pequeninas. Ninguém ensina música a ler música às crianças. Portanto, no conservatório tenho ensinado ao contrário, faço primeiro a teoria, o conteúdo que for, e depois então a parte da vivência.

9. Ou seja, nos mais novos...também tinha percebido isso...nos mais novos fazias ao contrário. Experiência primeiro, não importa muito que eles saibam o que estão a fazer, depois aprendem isso, não é, aprendem o nome e aprendem a contextualizar isso, etc. O que é que é diferente nos alunos do 5º para te levar a que assumas aqui este paradigma (a), ou seja, primeiro aprendes o conteúdo e depois

vamos usá-lo, seja na improvisação, seja numa leitura, seja num ditado, etc., não é. Neste caso falo da improvisação, mas...o que é que te leva a fazer isso com o 5º e não com os mais novos, por exemplo, não é, ou vice-versa.

Precisamente por causa das idades deles, e precisamente por causa da experiência musical que eles têm. Aqui no conservatório eles vêm da escola primária, onde têm as AEC, e a música que se ensina nas AEC quase que muito pouco se fala de figuras rítmicas, de notas. É tudo mais uma parte de vivência. Apesar que no 3º e 4º ano já se começam a ensinar notas e figuras rítmicas, é tudo muito geral. Dou-te um exemplo: é muito difícil falarmos do tempo simples e do tempo composto aos miúdos mais pequeninos, e no 5º ano eu começo logo com essa parte “ora bem, agora vamos aprender duas pulsações diferentes, temos a pulsação simples, a pulsação composta...”, e acho que é muito importante nas primeiras aulas...eu não vou logo começar a ensinar as figuras rítmicas nem notas. Porque senão, estão no 5º ano, eles vêm habituados do 4º ano a estarem a dançar, a tocarem flauta, a tocarem todo o tipo de instrumentos, e de repente chegam a uma disciplina no 5º ano em que estão sentadinhos a olhar para o professor, e o professor está ali a falar de coisas que eles “a sério, que vamos aprender estas coisas agora?”. Então as primeiras aulas do 5º ano são sempre muito mais lúdicas. Eles cantam, eles dançam, eles vivem a música, apesar de eu ir explicando: “ora bem, agora vamos dançar” e ponho uma música em métrica ternária; “agora vamos marchar” ... E só depois então começo a introduzir as figuras rítmicas. Se calhar depois sou capaz de ensinar uma música que tem o nome das notas, então agora sim, vamos aprender a escrever as notas na pauta. E acho que este tipo de trabalho resulta mais no 5º ano, obviamente. O 6º ano já sabe muita coisa, portanto, já sabe ler notas, já sabe ler ritmo, e não faz tanto sentido fazer este tipo de trabalho. O 5º ano eu acho que é a parte em que nós temos que os chamar, que motivar, e explicar a Formação Musical não é uma seca (risos).

10. Eu ia-te pedir exemplos de atividade desse paradigma. Ou seja, tu dás o conteúdo, e depois então improvisa-se a partir do conteúdo. Eu penso que já me tinhas dado, não é, mas se tiveres outros. Ou seja, marcas um tempo e o aluno faz um ritmo. Há outros processos, há outras maneiras de usar a improvisação a partir de conteúdos...

É assim, o 7º ano, para além de ritmo, também começa a usar as notas...as melodias, em que eles têm que cantar. A parte improvisativa tem que ser na hora, obviamente. Mas há bocado também falaste na parte da composição. Não faço isso muitas vezes, mas por vezes “ora bem, hoje vamos trabalhar uma escala, a escala pentatónica, só tem estas notas, portanto, vocês para casa vão criar uma melodia com estas notas.” E eles ficam assim “hei, criar uma melodia?” ... “só com estas notas, mas vão criar, vão estudar em casa com o instrumento, vão tocar a melodia, e na próxima aula cantam. Pronto, e fizemos isso também. Pronto, assim mais um exemplo de exercício, pah não sei (risos) agora não lembro (risos)

11. Sim. Se depois lembrares dizes, não tem mal... Em relação a exercícios específicos de improvisação — como estes exercícios que estás a falar — existem diferentes recursos, atividades ou estratégias entre a fase inicial de aprendizagem — ou seja, quando ainda não é automático para os alunos criar — e entre uma fase intermédia, lá para o 7º ano, em que eles já sabem o que é criar, já sabem o que é compor. Se o tipo de estratégias que tu dás se é diferente? Porque é que é importante que seja diferente? Ou se não é diferente, e se tens exemplos dessa diferenciação ou não. Não sei se me faço entender na questão, ou seja, 5º ano, tu vais dizer ‘vamos improvisar’, “professor, o que é improvisar?”, não é? No 7º ano, ‘vamos improvisar’, já sabem o que é improvisar. Há diferenças nas estratégias que tu dás ao primeiro aluno e ao segundo?

É assim, se nós retirarmos a palavra improvisar no 5º ano, e dissermos “olha, agora faz um ritmo que tu conheces, ou por exemplo, escolhe uma nota” ... “sol” ... “então o som do sol é este, canta”, aquelas estratégias que eu estava a dizer há bocado, é só retirar a palavra improvisar e eles já fazem. Claro que têm vergonha, claro que ficam assim com aquela coisa... “e agora, porque é que nós estamos a fazer isto?” E depois posso explicar “olhem, na música existe improvisação, que foi aquilo que nós estivemos a fazer agora. Então o que é improvisar, é criar na hora, é criar de novo”. No 7º ano, à partida eles já estão habituados a isso, então se eu disser “olhem, vamos improvisar”, eles já sabem o que é para fazer. Isso é como fazer um ditado. No 5º ano “olhem, vamos fazer um ditado” ... “um ditado? Na música? Como é que isso é possível?” No 7º ano, 8º, já nem é preciso dizer, basta só escrever no quadro o compasso sem uma clave, e eles já sabem, não é. Ora bem, respondi à pergunta?

12. Sim, sim,... Deixa-me colocar aqui a próxima. Numa ação criativa, nas aulas de FM, qual a importância que tu atribuis, por um lado, à liberdade criativa, e por outro às regras ou orientações a

serem tidas em conta? Até porque tu falaste do primeiro paradigma, ou seja, pegas no conteúdo e vamos improvisar sobre ele... foi interessante que tu agora disseste: o 5º ano eu digo assim 'faz um ritmo qualquer que tu conheças'. Existe a ideia da regra ou da orientação rítmica, não é, de o aluno usar ritmos que conhece. Mas qual é a importância que tu dás, em primeiro lugar, à liberdade que ele tem para até criar ritmos que ele não conheça. E por outro, ele usar ritmos que conheça de forma fundamentada, no tempo em que a música está a ser tocada, no acompanhamento da música, etc. Ou seja, é tentar colocar liberdade e regras de conteúdos a par uma da outra, e perceber qual é que é mais importante, porque é que mais importante? Ou são as duas iguais, porque é que são as duas iguais?

Eu acho que essa parte ia depender do que eu tivesse planeado para a aula. Se eu naquela aula quero falar do galope, e ele me faz uma tercina, eu se calhar não ia dar importância. Não ia dizer "olha, estás a fazer uma tercina e quero era um galope". Se for uma aula mais livre, em que vou dizer "olhem, agora vamos todos fazer um exercício. Cada um faz aquilo que quiser". Pronto, depois até posso explicar o que é que ele está a fazer. Lá está, acho que depende daquilo que nós planeamos, e como disse há bocado, nós temos uma série de competência e de coisas para cumprir ao longo do período, temos que dar o teste, temos que dar a nota, pronto, e estamos todos muito agarrados a essa parte. É verdade...eu acho que devia dar mais liberdade criativa aos alunos. Acho que devíamos ter aulas mais livres...e diferentes, não ser só aquilo. Mas a verdade é que também temos a parte curricular que não nos permite ter muita liberdade para abordar outras coisas. Portanto, se eu numa aula tivesse previsto dar aquela célula rítmica e ele não fizesse o galope e fizesse outra coisa, se calhar não ia dar importância, "bem, depois falamos disso" (risos)

13. Ou seja, depende do objetivo, não é? Se o teu objetivo é aquela célula, convém tirar um pouco à liberdade e ir ao conteúdo porque é isso que queres que eles aprendam, não é? Se for livre então, não interessa tanto. Ok, obrigado. Próxima, o trabalho de ação criativa nas aulas de FM é realizado com recurso a que elementos musicais? — obviamente no programa o que diz lá é: harmonia...aliás, com base harmónica, mas a improvisar melodia, ou seja, improvisar notas...ritmos e alturas. No 5º ano fala em ritmos..., mas existem outros? Existe algum momento em que se trabalhe fraseado, dinâmicas, textura, etc.?

Supostamente isso também está na parte do programa, também está na parte da dinâmica da música, da textura, da altura, está tudo no programa. Lá está, fica sempre um bocadinho posta de parte, apesar de, como te falei há bocado, por exemplo... 5º ano nas aulas iniciais nós ouvimos muita música gravada, e por vezes eu abordo essas questões: "olhem, o que é que nós estamos a ouvir agora? Esta música serve para quê? Acham que é uma orquestra, que é um instrumento só?". Abordo essa parte. A partir do 6º ano, mais nas aulas de final do período, é quando nós temos mais tempo, depois de passarem aquelas coisas todas que nós temos que cumprir...às vezes faço uma atividade em que eles vão ouvir uma música e vão responder a essas questões, a textura, que tipo de instrumentos, se são graves, se são agudos, é maior, é menor, através de música gravada. Por exemplo, quando fiz o mestrado, o meu tema foi a Música e Dança na Era Barroca, então aproveito muitas vezes um dos trabalhos que fiz na altura, que era um minueto, que no meu trabalho de estágio os miúdos dançaram o minueto, e atualmente, nas últimas aulas do período, aproveito sempre essa aula que tinha criado para fazer com eles, e eles gostam, e é uma coisa diferente...durante o ano letivo normal é impossível fazer isso nas aulas porque, a nível de logística perdemos muito tempo a montar a sala, depois a organiza-los, depois explicar. Isso numa aula de 90 minutos, normal, não dá porque tens que ensinar as outras coisas, não é.

14. Sim, entendo...deixa-me colocar aqui a próxima (...) agora, o que é que tu pensas sobre a pertinência do trabalho de criatividade nas restantes disciplinas? Eu sei que no início perguntei-te de forma geral, e tu foste até à questão das AEC, etc. Pensa nas restantes disciplinas, no ATC, na Orquestra, no Coro, no Instrumento, na disciplina de Improvisação, na História da Música, na Acústica, etc. Em que sentido é que a criatividade pode ser importante? Se é mais importante para umas do que para outras? Qual é a tua perspetiva enquanto professora do Ensino Artístico Especializado? Não propriamente a Formação Musical, não penses se calhar como professora do ensino de Formação Musical...mas, porque é que pode ser importante, ou se é ou se não é?

É assim, eu acho que há disciplina onde é mais difícil fomentar a criatividade. História da Música não é uma disciplina onde eles possam ser muito criativos. Eu acho que todas as disciplinas são importantes para um músico, obviamente. Todas formam, cada uma tem a sua importância. Acho que em algumas disciplinas será mais fácil fomentar nos alunos essa parte mais criativa. E também acho que é importante todos os professores fazerem isso com os seus alunos. Não tem que ser só tocar, não tem que ser só ouvir

só o professor a falar, não tem que ser aprender só regras de composição. Acho que é importante que todos os meus colegas e eu também tentemos inculcar o gosto pela música. Se é de uma forma mais criativa...é assim, tem que ser sempre de uma forma criativa, pelo menos por parte do professor, para conseguir transmitir a ideia e transmitir a mensagem. Tem que ser sempre de uma forma criativa, porque senão eles não vão prestar atenção. Na minha opinião há disciplinas onde é mais fácil ser criativo.

15. Ok, sim. Mais fácil e mais importante também? Ou não? Eu concordo com isso, é mais fácil claramente, se nós pensarmos entre ATC e História da Música, claramente em ATC é mais fácil ser-se criativo, mas tu achas que é mais importante também, ou é apenas só mais fácil?

Mais importante. É assim... se quiser... como é que eu vou dizer isto sem ser...(risos) É assim, a História da Música é uma disciplina, pronto, que é poderosa, é uma história, não é. Portanto, eu acho que quanto mais criatividade houver nesta disciplina, mais os alunos vão aprender, e mais interesse os alunos vão ter, e o professor também, não é, porque é aquela disciplina em que toda gente tem que estudar muito, e toda a gente tem que saber as datas, toda a gente tem que saber..., mas a História não é só isso, atenção, a História da Música é mais que isso, mas às vezes as pessoas ficam com essa ideia. Portanto, eu acho que quanto mais criativo se for, portanto, é importante ser criativo nesta área para conseguir obter resultados positivos, ou muito positivos. Pronto, é isso.

16. É pertinente a interdisciplinaridade entre a Formação Musical e as outras disciplinas de Formação Musical no que se refere ao trabalho de cariz criativo? Eu pergunto, por exemplo, com o ATC, ou seja, com disciplinas que, à partida, têm o lado criativo muito presente. O ATC e penso também no secundário, a Improvisação e Acompanhamento, aquela disciplina de Oferta Complementar...e com as outras também...ou seja, com o instrumento, com a Orquestra...se é importante um trabalho criativo que possa ter uma interdisciplinaridade. Perceber como é que...o professor de Formação Musical perceber como é que o de Improvisação faz, se podes usar coisas dali, se pode também levar coisas da Formação Musical para outro lado. Se isto é importante, como é que se pode fazer, e porque é que é.

Eu acho que haver uma interdisciplinaridade nas disciplinas do EAE é mesmo importante...porque muitas das vezes — e agora falando um bocadinho só de conteúdos, sem incluir para já a parte criativa —, ensinamos coisas na FM que eles já aprenderam há muito tempo no instrumento, e depois fica ali uma confusão. Mas lá está, tem a ver com o currículo da FM, tem a ver com as características dos instrumentos, tem a ver com uma série de coisas que não vale a pena estar aqui a referir. Mas acho que sim, acho que é muito importante essa parte de comunicarmos uns com os outros e perceber o que é que estamos a fazer em FM, o que é que o professor de instrumento está a fazer. A parte criativa também, porque por exemplo o secundário em improvisação pode estar a trabalhar sobre o modo dórico, por exemplo fazer uma obra sobre o modo dórico, e na FM ainda estarmos na parte tonal. Se calhar ele vai ficar “já estou a tocar trabalhar modal e ainda estou a tocar tonal”. Acho que, quando se começa a trabalhar uma coisa numa disciplina, se for um conteúdo da outra, porque não trabalhar ao mesmo tempo. Ou pelo menos, se o professor achar que não deve falar já, pelo menos explicar, uma breve explicação do que é que é, do porquê que estão a fazer assim. Acho que sim, acho que é mesmo muito importante. A parte de como fazer acho que tem que ser mais em articulação com os professores: “olha, vou usar esta estratégia, se calhar podias usar esta”. Acho que faz muita falta, às vezes, aquelas reuniões gerais de professores. Às vezes fala-se muito de papel, e fala-se pouco de música, e se calhar era bom falar mais de música e dos alunos.

ANEXO AZ: Transcrição da Entrevista ao Professor de Formação Musical 2

Transcrição da Entrevista: Professor de Formação Musical 2 (FM2)

1. O que pensa sobre a pertinência da criatividade no ensino da música?

Pronto, eu acho que claro que tem toda a pertinência e é uma das funções do ensino da música, é desenvolver a criatividade em todos os níveis, de todas as formas. Tanto que... claro, é super pertinente essa questão...

2. Um bocadinho na onda da pertinência ainda, em relação à Formação Musical?

Sim, também concordo. Acho que é muito pertinente. Depois há outras dificuldades e não quer dizer que na prática isso aconteça, mas relativamente à pertinência, claro que sim. Em todas as disciplinas da formação musical, portanto em todas as disciplinas do ensino da música, claro que sim...

3. Ok... um bocadinho ao encontro da ideia da pertinência e pensando naquilo que são os programas da formação musical, que considerações é que fazes acerca da valorização que é dada, seja nas competências, seja nas estratégias relativas à criatividade. O que eu consegui perceber nos programas é que há coisas muito específicas sobre criatividade..., embora existam elementos (naturalmente) rítmicos que podem ser trabalhados de forma criativa ou não, não é? Ou seja, o programa não deixa claro que eles podem ser trabalhados de forma criativa... ou seja, é meio dúbio, não é...? Todo o programa pode ser trabalhado de forma criativa..., mas o que eu quero questionar mesmo é em relação especificamente à... Por exemplo no quinto ano, aparece a ideia de se improvisar sobre ritmos que conheçam, por exemplo, no sétimo, no oitavo ano, improvisar a partir de uma harmonia dada, ou seja, eu digo especificamente em relação a estes exercícios ou atividades, que considerações é que fazes acerca da valorização que é dada à criatividade nessas estratégias, se é muito, se é pouco, se podia ser mais...

Sim, é muito pouco, é muito pouco, quer no programa, portanto, a nível escrito, aquilo que era suposto estar lá, acho que é muito pouco... depois é como tu dizes, há muitas questões que ficam assim um bocadinho... ok... fica ao critério do professor e apesar de lá não estar específico que o aluno tem de desenvolver a criatividade aqui ou acolá ou tem que compor ou tem que improvisar sobre um ritmo ou sobre uma melodia, não está, isso é, tem a ver com as estratégias do professor e eu acho que o professor faz muito mais do que aquilo que está no programa mas ainda assim eu acho que era muito importante estar lá escrito, exatamente para valorizar. Isso é uma luta que nós temos tido e eu posso falar um bocadinho desde que eu entrei para o conservatório, desde que eu comecei a dar aulas, a criatividade não era, não constava sequer no programa, num havia um único parâmetro em que tu visses a palavra improvisação, não havia... e também relativamente à harmonia, também é um campo em que nós temos estado a trabalhar e eu acho que não é só no nosso conservatório, pela experiência que eu tenho, acho que é a nível geral na nossa disciplina. Portanto, trabalha-se muito pouco a harmonia e trabalha-se muito pouco a criatividade, nomeadamente na improvisação. Claro que cada nível, cada ciclo é diferente, acho que tem objetivos diferentes, no entanto a criatividade tem de ser desenvolvida desde cedo, desde o início, então se formos falar na iniciação, então aí acho que as aulas têm mesmo que ser muito..., andar sempre à volta da criatividade. Eu como estou, neste momento, a partir do quinto ano, do quinto ao décimo segundo, a criatividade tem que estar presente em quase todas as aulas, ainda que não esteja no programa e isso acontece em estratégias muito pequeninas, naturalmente, tem que ser, por exemplo, estamos a cantar uma canção, olha agora vamos cantar esta canção e tu vais acompanhar com o ritmo, inventas um ritmo, não tem que ser marcar a pulsação, não é, agora nós vamos cantar esta canção, mas, naquela parte, a parte B, por exemplo, nesta parte tu vais dançar, ou nesta parte, aquele grupo vai improvisar em cima da mesa com um lápis, até para trabalharmos a forma, muitas vezes para distinguir, não é?... e isso é feito com um acompanhamento dado, muitas vezes, mas às vezes improvisado. Às vezes improvisamos um acompanhamento por cima de um acompanhamento. Imagina que estamos no 5º ano, com uma coisa muito simples a cantarmos uma canção em que um grupo está a fazer, simplesmente, por exemplo, colcheia e duas semicolcheias no caso do compasso binário, colcheia duas semicolcheias, então o outro grupo pode fazer um ritmo sobre aquele, percebes...? ou individualmente. Claro que isso tem que ser uma coisa muito trabalhada e tem que ser desde o início, e para isso é preciso que haja todo um trabalho de imitação, porque os meninos só conseguem improvisar quando têm os padrões, não é? E eu acho que isso muitas vezes não acontece, e por isso essa dificuldade que eu sinto também, porque como não está escrito no programa, isso fica um bocadinho ao critério do professor e se se apanha uma turma no sétimo ano, no terceiro ciclo que nunca fez isso no quinto e no sexto vai ser mais difícil porque eles não têm esse vocabulário e ainda por cima não estão à vontade porque, pronto... eu acho também é

bocadinho geral, na adolescência, é mais difícil, é mais difícil porque a criatividade ... eles estarem a improvisar expõem-se bastante. Se isso não é uma rotina de aula, é muito difícil implementar, quer seja improvisação rítmica, melódica acho que é ainda mais difícil e depois quando está condicionada sobre uma harmonia, então aí muito mais difícil porque isso tem a ver com o vocabulário ainda mais complexo que se eles não tiverem, vai ser muito mais difícil. Temos de começar do zero e muitas vezes eu deparo-me com um trabalho que estou a fazer no quinto e no sétimo, embora tente arranjar material diferente porque são meninos de idades diferentes, a linguagem tem que ser diferente, mas o trabalho, o objetivo do trabalho muitas vezes é o mesmo, e olha que às vezes até no décimo.

4. É interessante a ideia do hábito, da rotina é... consideras que deve existir sempre.

Completamente e então isso nota-se imenso quando os meninos fazem esse trabalho nas AEC ou na iniciação musical. A iniciação musical eu lembro muito vezes que trabalhava com os meninos porque tinha a sala cheia de instrumental Orff então aí ainda melhor porque a improvisação e a criatividade, quando é no instrumento é muito mais divertida, podemos fazer coisas muito mais giras. Então a improvisação podia ser melódica, rítmica, harmónica e corporal, não é....? com movimento... e era muito mais rica. Quando isso acontece, depois, claro...se faz parte da rotina, já não se estranha e cada vez é mais fácil. Isto é como nós... olha vou escrever um poema, ou vou escrever um livro, ou vou escrever simplesmente uma frase se eu nunca escrevi uma carta, se eu nunca a ninguém, a primeira vez que eu vou fazer isso, eu vou ter muitas dificuldades, não é? Vou apagar muitas vezes e vou hesitar muito. Se for uma coisa natural, como eu converso, se eu escrevo, se é natural, é muito mais fácil.

5. Ok... é interessante que tu falaste na questão de eles aprenderem... conhecerem os padrões para depois poderem improvisar sobre eles. Eu vou colocar-te uma questão que tem precisamente que ver com isto... Eu parece-me que há duas maneiras ... pelo menos pela experiência de conversa com as pessoas, percebi que há duas maneiras de se trabalhar ... Considera os seguintes paradigmas: este primeiro que tu falaste que é aprender a improvisar ou compor a partir dos conteúdos, conhecendo os conteúdos e depois improvisa-se sobre eles, ou aprender os conteúdos recorrendo a uma ação criativa, por exemplo, estás com alunos do 5º ano e eles simplesmente começam a improvisar sem saberem o que estão a fazer e a certa altura eles estão a fazer um galope e depois vão então formalizar as coisas na aprendizagem e vamos perceber, ok... isto é o galope. Improvisamos e depois aprendemos o que é o galope em vez de conhecer o galope previamente e improvisar sobre ele.

Eu faço mais essa segunda, não é...?

6. Sim..., a questão é: baseias-te em algum dos paradigmas nas aulas de formação musical...? Claramente a ideia de improvisar conhecendo já o conteúdo, não é?

Sim...

7. Porque é que utilizas essa maneira, se utilizas, eventualmente, até outra maneira em alunos mais avançados ou em alunos mais em iniciação e se me podes indicar exemplos desse tipo de atividades...

Eu faço improvisação... quando faço imitação, é, portanto, para aquisição dos conteúdos, eu faço primeiro imitação não é...? Imitação dos padrões, desculpa não é dos conteúdos, dos padrões, para eles aprenderem os padrões, eles trabalham por imitação. Quando trabalham por imitação, eles não sabem ainda o que é que estão a fazer, portanto, só depois de imitarem e terem isso no corpo, eles já sentem e conseguem fazer... eu estou a falar por exemplo, a nível rítmico, não é...? Imagina, faço imitação, quero ensinar uma célula nova, faço imitação com essa célula, eles conseguem reproduzir, eles sentem, muitas vezes até dançamos e então sim, eu vou dizer, isto que vocês estão a fazer é esta célula, ou galope, ou a colcheia e duas semicolcheias. Faço muitas vezes por exemplo, como estratégias, audição musical ativa e agora estou a falar por exemplo do Wuytack. Eu uso muito material do Orff e do Wuytack. Esta questão dos padrões também tem a ver com o Gordon, não é...? No caso, por exemplo, dos padrões tonais, da imitação e então improvisar sobre a linguagem que já lhes é conhecida. Quando eu faço audição musical ativa, eu uso isso muito para o ritmo, portanto..., até com aqueles rondós rítmicos falados, com as lengas-lengas, eles não sabem que ritmos é que estão a fazer, mas então depois eu escrevo e então digo, olha... estás a ver...? Quando dizes: "vamos dançar a dança russa", o que é que é? E vamos escrever, e vamos conhecer a nova célula. Depois improvisam sobre aquilo que já conhecem, portanto, normalmente aquilo que eu faço, é pedir para improvisarem sobre coisas que conhecem, mas não quer dizer que não haja outra parte intuitiva, porque quando eu ponho uma melodia e peço para eles fazerem um acompanhamento rítmico, muitas vezes eles estão a fazer um acompanhamento que não é consciente.

Isso acontece também na imitação melódica. Quando eu peço: pergunta – resposta, não quer dizer que a resposta que eles estão a dar, eles saibam exatamente quais são as notas que estão a cantar, não é...? Eles estão a fazer isso..., portanto... Eu uso um bocadinho os dois sistemas, depois também depende do objetivo e do nível de ensino, não é...? Nós podemos ver, nas nossas aulas, isso acontecia muitas vezes quando nós fazemos imitação melódica, e quando está até subordinada uma harmonia, quando pedimos em sílaba neutra, corre muito bem, não é...? Porque é intuitivo e eles... quando o nosso objetivo é eles perceberem a sensação de suspenso, ou a sensação de final, se estão a fazer I, IV, V ou se estão a fazer I, V, I, portanto, quando é com sílaba neutra, isso é muito mais fácil, mas isso não quer dizer que eles saibam o que estão a cantar. Portanto... também é muito importante, porque aí é que eles podem desenvolver a criatividade em pleno, mesmo inconscientemente, não têm que ser sempre conscientes do que estão a fazer. Mas numa primeira fase, quando eu quero ensinar um conteúdo novo, sim, faço com imitação, do conteúdo sem eles saberem o que estão a fazer e depois quando eu peço para eles improvisarem, é de forma consciente e muitas vezes quando nós fazemos aquele tipo de exercício: olha... quero que tu termines na tónica, portanto, eu faço pergunta/resposta, tens que terminar na tónica... eles têm que audiar, têm que saber qual é a sensação de repouso e que notas é que vão cantar, portanto...ou acabam na primeira, na fundamental, ou eventualmente na terceira, mas têm que ter a sensação de repouso não é...? Portanto, aí também é consciente. Não sei se respondi...

8. Sim, sim, absolutamente... A minha questão era quase focada: uma coisa ou outra, mas aqui acaba por ser ambas ...

Eu acho que sim... Eu acho que tem que ser as duas, não é...? Sim... sim...

9. Isso leva-me à questão: existem estratégias ou recursos diferentes entre ... A questão se calhar é confusa... Eu posso lê-la toda, mas vamos pensar da seguinte maneira: um aluno que ainda não tem o hábito de improvisar, imaginemos no quinto ano e um aluno que já tem o hábito de improvisar, por exemplo no décimo ano. Há estratégias diferentes para os dois alunos? Por exemplo: se um dos alunos, se calhar necessita de conhecer o conteúdo para poder improvisar sobre ele, se o outro aluno, se calhar, mais experiente, não precisa de conhecer o conteúdo e simplesmente improvisa e acaba por ficar a conhecer o conteúdo enquanto está a improvisar, a questão é se existem estratégias ou recursos diferenciados para níveis diferentes de hábito de improvisação, por exemplo, ou seja...

Eu acho que é mais uma questão de vocabulário, não é...? Porque um aluno que esteja habituado a improvisar, está habituado ao vocabulário, e se calhar, conhece melhor o que está a ouvir também, mas não quer dizer que se eu pedir a um aluno que não está habituado a improvisar e se eu lhe pedir para improvisar em sílaba neutra, por exemplo, não quer dizer que ele até não seja mais criativo que o outro não é...? Agora, a questão é que é uma criatividade que não é consciente do que está a fazer, porque se calhar não conhece o vocabulário, faz só intuitivamente, até pode ser uma improvisação muito rica só que não é consciente, enquanto que um aluno que já está habituado a improvisar... pronto... está a ouvir, e sabe o que é que está a ouvir, sabe o que está a fazer e sabe que as regras...já conhece as regras, não quer dizer que seja mais criativo, não é...? Conhece melhor as regras... Agora se as estratégias são diferentes, eu acho que as estratégias são diferentes para o nível de criatividade do aluno, também, não é...? Porque se tu vês que um aluno não é muito criativo e está ali muito preso, tu tens que arranjar estratégias e se calhar tens que exemplificar muito mais para ele ficar com muito mais ideias, para desenvolver a criatividade dele. Portanto... o nosso objetivo é desenvolver a criatividade, não é: ok... tu não tens muita criatividade por isso só podes cantar ali 3 notinhas, mas como tu és muito criativo já podes fazer 15, não é...? Acho que o objetivo é desenvolver então..., nesse caso a estratégias passa por dar mais ferramentas para que ele também possa desenvolver a sua criatividade.

10. Ou seja, as estratégias não estão presas a uma ideia quase de aluno “tipo” ou de ano “tipo”, mas de acordo com as... com aquilo que...

As ferramentas que ele tem não é...?

11. Com o exercício que está a ser feito no momento, ou seja, o mesmo aluno, pode se lhe dar diferentes estratégias dependendo da resposta que ele está a ter.

Claro que sim, claro que sim... Nós também temos que ser criativos nas nossas estratégias, não é...?

12. Ok... é isso, é isso... deixa-me ver se eu não me perco... ok... Questão 6... Numa ação criativa, por exemplo, numa improvisação, na aula de formação musical, qual é a importância que atribuis por um

lado: à liberdade criativa e por outro às regras ou orientações a terem sidas em conta e porquê ... Se estão a par, se uma é mais importante que outra, se depende daquilo que acontece, depende dos alunos, depende da atividade...

Isso é muito difícil... é uma questão muito difícil de colocar porque olha...às vezes... com determinados alunos, eu só peço que cantem afinado, já nem é tao importante a liberdade criativa, que cantem afinado, isso é um bocadinho complicado, claro que o objetivo era nós avaliarmos a liberdade criativa, a criatividade dele, do alno, mas claro que tem que cumprir as regras e acaba por ser... na avaliação eu reconheço que dou mais importância a cumprir as regras do que à liberdade criativa, porque se o aluno não é afinado, por exemplo, se não respeita a harmonia que eu lhe imponho, ou se não respeita aquele ritmo, pronto... pode ser muito criativo mas também não sabe o que está a fazer não é e portanto em contexto de avaliação, dou mias importância às regras, sim, dou.

13. Ou seja, as regras podem determinar a liberdade criativa, podem reduzir inclusive a liberdade criativa.

Podem... é verdade... é verdade Cláudio, mas quando tem a ver com a avaliação eu acho que nós temos que ser assim um bocadinho mais objetivos.

14. Em relação a uma improvisação nas aulas de formação musical, recorres a que elementos musicais? No programa é claro a ideia do ritmo, ou seja, das durações, das alturas na improvisação rítmico-melódica, a questão da harmonia, embora não seja lá claro que se improvise harmonia nem tenho bem consciência de como é que se improvisa harmonia numa aula de formação musical, ou seja, teria que se ir ao piano, ou à guitarra ou em grupo mas pelo menos a harmonia está lá na base daquilo que vai ser eventualmente uma improvisação rítmico melódica mas existem outros elementos musicais que são trabalhados, como por exemplo a dinâmica, o timbre, a forma, a agógica, etc...? Se eles são menos importantes, se são menos importantes do que as durações e as alturas, se são ambos importantes e porquê.

Olha... eu confesso que esses elementos eu trabalho bastante no segundo ciclo, eu acho que no segundo ciclo, não sei... se é por causa do programa, se é por causa da idade dos miúdos, estão muito mais abertos, eu faço muito mais jogos, trabalho muito mais improvisação, o desenvolvimento da criatividade, e aí sim, é muito completo porque trabalhamos tudo, a intensidade, a forma, os instrumentos, a família dos instrumentos, trabalhamos imensas coisas, pronto... se calhar porque é tudo novidade. No secundário não, no secundário já não trabalho sobre isso. No secundário, também acho que é uma lacuna que nos temos... acabamos por nos focar mais na parte modal, na melodia modal, depois no atonalismo, no 11º e no 12º e deixamos um bocadinho o tonalismo que não quer dizer que já tenha sido trabalhado, claro que não, até à exaustão, claro que não e mesmo até ao 9º ano. Até porque a nossa improvisação melódica aparece só a partir do 7º ano, no programa, e depois nas provas a partir do 8º, o que é um bocadinho tarde, nós não avaliamos isso formalmente, portanto, é suposto isso estar presente nas aulas, mas eu tenho consciência que muitas vezes não está porque não é, porque não aparece na matriz da prova. Como não aparece na matriz da prova, há sempre aquela tendência do professor de trabalhar exercícios de prova, exercícios de prova. Quando a improvisação aparece na prova, então vai-se trabalhando e muitas vezes trabalha-se 3 ou 4 aulas antes da prova que é notoriamente insuficiente e depois claro que acaba por se um desastre e não é por culpa do aluno porque se o aluno não tem ferramentas, as coisas não vão correr bem. Portanto...eu acho que isso tem a ver exatamente com essa lacuna que esta no programa, portanto improvisação consta muito pouco desde o início, tem a ver... eu valorizo bastante a improvisação a nível geral com todos esses elementos também mais no segundo ciclo, no terceiro ciclo talvez, pronto... talvez também porque não esta no programa mas porque os miúdos são um bocadinho mais resistentes, aquela idade em que os miúdos estão e depois acabamos por nos condicionar também um bocadinho pelo programa e pelo tipo de improvisação que aparece no programa que é só respeitar o ritmo e portanto têm que começar na fundamental e acabar na fundamental e não há harmonia... Há uns anos atrás, estava presente no programa, agora não, nem nas matrizes, portanto, têm uma frase rítmica e têm que improvisar sobre essa frase respeitando o ritmo. Claro que nós valorizamos a criatividade, se um aluno fizer sempre ali com 3 notinhas, vai ser mais penalizado do que um aluno que começa logo com um harpejo e consegue perfeitamente improvisar e conhece a tonalidade, é isso que eu valorizo, conhece a tonalidade e consegue criar uma frase minimamente interessante sobre aquele ritmo naquela tonalidade. Pronto... depois no secundário como eu te disse, acho que estamos assim um bocadinho focados no modalismo e no atonalismo, deixamos o tonalismo, não quer dizer que até ao 9º ano essas coisas não tivessem que ser mais trabalhadas e são claro que são. Não sei se respondi a tudo...

15. Sim... eu já vou um bocadinho mais longe agora então em relação ao segundo ciclo, mas há uma questão aqui que é: não aparece na matriz a ideia de improvisação. Não percebi bem, aparece a partir do 8º ano?

Aparece no 3º ciclo só, a improvisação, do 8º ano, a partir do 8º ano do 3º ciclo. Aparece na prova global, sim, na prova global os alunos têm que improvisar sobre um ritmo, portanto, o que é que eu acho que muitas vezes acontece, é que a improvisação só é trabalhada nesse ano, que é muitíssimo tarde, não é ...? A meu ver... pronto... por isso é que ... e agora é um desabafo, por isso é que eu não gosto de dar aulas de que ter...acho que o ideal, e agora já é uma outra questão, não é? O professor fazer o 2º ciclo e depois continuar com os alunos no 3º ciclo, apesar de ter desvantagens, tem imensas vantagens, porque já o trabalhou, em todas as áreas e sabe como é que os alunos estão, não é...? Pegar numa turma de 7º ano assim, é praticamente dar 5º, 6º e 7º num ano, começar de novo, porque eu acho que é muito importante... e depois esse à vontade também do aluno estar a trabalhar a criatividade e a improvisação com o professor, isso é muito importante, ter esse à vontade com o professor, conseguir dialogar com ele também musicalmente, é uma relação que se cria, assim como nas aulas de instrumento, não é? que isso é ainda muito mais pessoal mas é preciso também numa turma grande 15 alunos 16, nós termos também esse diálogo musical com os alunos e que essa relação se contrua. E pegar numa turma de 7º ano que nunca improvisou, e começar a fazer esse trabalho com eles é de facto muito difícil, não é? E depois com todo o programa que nós temos que cumprir, é de facto...uma vez por semana...é muito difícil, até pelas idades das idades, por essa relação que é difícil estabelecer. Acho que há bastantes dificuldades. Mas é verdade que no nosso programa — eu dou um tiro no pé, porque de facto também está elaborado por mim, também sou professora da escola como é óbvio e também tenho responsabilidades nisso — mas uma vez que só aparece na matriz da prova do 8º ano, muitas vezes esse trabalho é adiado.

16. Ok, em relação agora então ao 2º ciclo, em que se trabalhar mais para além das durações e das alturas, como é que é feito esse trabalho criativo? Que estratégias são usadas? Como é que se trabalha, por exemplo, a intensidade, como é que se trabalha o timbre, como é que se trabalha a forma?

A nível de improvisação, certo?

17. Sim, de improvisação ou composição. Eu não digo improvisação *per se*, não é, de uma maneira...tu falavas em estratégias, às vezes coisas mais pequeninas, não é, de o aluno improvisar qualquer coisa ali por cima, ou seja, tentar não olhar para a improvisação como uma atividade que vamos fazer, como uma obra que vamos agora apresentar a alguém.

Sim, sim. Estás a falar do 2º ciclo...queres que eu falo do 2º ciclo, não é?

18. Sim...ou de todos, como tu referiste que depois a partir do 3º então se começa a focar mais na improvisação rítmico-melódica, e no 10º ano para a música modal, pronto, o que eu queria saber que tipo de estratégias utilizas mais, seja para o 2º ciclo seja para outros.

Olha, é assim. A nível de composição eu não trabalho muito, a composição..., portanto, a escrever, não...muito pouco. E quando escrevem, acaba por ser mais...um exercício teórico, não é, porque se eles sabem que podem usar aquelas para compor, e escrevem e não quer dizer que as estejam a ouvir antes de as escrever. Portanto, acaba por ser um bocadinho teórico. Não trabalho muito a composição. A nível de improvisação acaba por ser um bocadinho variação o que eu trabalho, as estratégias que eu trabalho. Portanto, se nós temos uma melodia com duas frases, por exemplo, então aprender muito bem a melodia, e agora vão cantar a segunda frase de forma diferente, com sílaba neutra, não é, no 2º ciclo. Vão dar um final diferente a esta melodia. Ou então imagina que estamos a trabalhar a forma *rondo*, então vamos agora arranjar aqui um D, só temos ABACA, vamos arranjar aqui um D. Isso tanto a nível melódico como a nível rítmico. Portanto, o que acontece, as estratégias que eu uso, normalmente são sobre uma coisa que eles conhecem muito bem, então vamos fazer uma variação. Improvisação normalmente é uma variação sobre uma coisa que estamos a trabalhar, que já é familiar. Portanto, tem que haver...têm que conhecer muito bem, e se eu quero que eles cantem com nome de notas, então eles têm que saber a melodia muito bem com nome de notas, não é? Isso aí já é um trabalho mais demorado que se calhar não é só numa aula que eu consigo fazer. Se é uma melodia que nós cantamos, por exemplo, nas atividades de rotina, não é...aquelas melodias que nós cantamos praticamente todas as aulas, são atividades de rotina, e cantamos as melodias — normalmente são aquelas melodias que eu uso para eles aprenderem os intervalos — e então cantamos todos no início da aula, é tipo uma rapsódia, não é, cantamos as canções todas com nome de notas. Chega a um ponto, depois de fazermos isso tantas aulas seguidas, que eles já

sabem isso muitíssimo bem, todas as canções. Então, chega a um dia “olhem, estão a ver esta canção? Então agora vamos cantar esta canção, mas vamos aqui mudar-lhe uma parte. Vamos cantá-la...olha, e se nós cantássemos no modo menor? E se, em vez de cantar no tempo simples, a cantasse no tempo composto? Olhem como é que ficava o ‘Atirei o Pau ao Gato’ no tempo composto. ‘Ei professora, isto parece...’. “Então vamos tentar dançar o ‘Atirei o pau ao Gato’ como se fosse uma valsa”. Normalmente é sobre uma coisa familiar, vamos modificá-la, ou vamos fazer uma variação. A improvisação, normalmente no 2º ciclo, eu trabalho mais assim.

19. Essa questão das variações especificamente, como é que acontece? Por exemplo, vamos pensar n’As Pombinhas da Catrina, tu vais ao piano, e dizes assim “ok, agora vamos passar isto para 6 por 8 em vez de fazermos isto em 2 por 4, e fazes o ritmo harmónico em 6/8 para lhes despoletar a rítmica deles, é isso?

Sim, sim. Nas atividades de rotina eu estou sempre ao piano, sempre ao piano. Portanto, cantamos sempre...ah e também cantamos...depois também...eles conhecem as canções, poucas canções...no início é, por exemplo, para a terceira, para o harpejo, esse tipo de canções, no modo maior, no modo menor, sempre. Depois fazemos essa transformação muitas vezes do simples para o composto, mas também fazemos outra coisa, também fazemos transposição. Podemos cantar o ‘Pretinho Barnabé’ em ré, em sol, em fá, em lá, em todas as tonalidades, ao longo do ano isso também tem que acontecer, esse trabalho. Não vão ficar sempre com o ‘Pretinho Barnabé’ em tempo dó-mi, dó-mi, ou com as ‘Pombinhas da Catrina’...não...é sempre em várias tonalidades. Mas sempre ao piano, claro que sim... “então agora façam...” Pode ser em grupo ou individual, não é, depende...” Ora vamos agora transformar esta canção”. Normalmente é em grupo, quando há uma coisa nova é sempre em grupo, depois eu posso pedir para cantarem individualmente. Por exemplo, imagina, estou a fazer uma canção, estou a tocar, continuo a tocar a harmonia “E agora inventa tu, em nô nô nô, um final diferente para esta canção.” Aí normalmente é individual, não é? Quando é improvisação melódica peço individual, senão é o caos, nem eu consigo perceber se o aluno está a cantar ou não, e o que é que está a fazer. E a nível rítmico também, isso acontece imenso. A nível rítmico eu acho que é o mais fácil, e é quando os alunos estão mais à vontade. Embora há muitos alunos que têm dificuldades em sentir a pulsação, e aí têm que marchar pela sala, ou mesmo no lugar, não saem do lugar, e têm que marcar. Isto é muito interessante, porque este tipo trabalho normalmente eu faço sempre na EB23, e depois há sempre aquele *feedback* da professora de Matemática, que está ao lado, “ei tu hoje”, porque há os sapatos a baterem no chão e essas coisas. Mas a nível rítmico improvisamos bastante, porque há muitos meninos que chegam ao 5º ano, independentemente das suas vivências, têm dificuldade em sentir a pulsação. E não é só composto. Porque há um bocadinho aquela ideia “ah, ele não sente o composto”. Pois, mas às vezes nem o simples, portanto, tem que se trabalhar as duas coisas, o simples e o composto. E eu acho muito interessante este trabalho de transformar uma canção do tempo simples no composto, e no modo maior no modo menor, e ao contrário. É muito interessante. Há uma canção que eu uso muito, que é aquela da Amélia, que é um bocadinho infantil, porque ela muda também o modo maior e o modo menor, e os meninos percebem. Depois, claro, não quer dizer que seja muito correto nós associarmos...nessa canção é mesma, tudo o que lhes acontece de tragédia é em modo menor, não é. Mas pronto, logo a seguir eu ponho uma música bonita que lhes desperta sentimentos um bocadinho mais nostálgicos, que não têm logicamente que ser tristes, no modo menor, para eles perceberem que o modo menor não é feito nem é triste. É bonito, simplesmente é diferente. Talvez mais nostálgico, melancólico, também depende do nosso estado de espírito, não é. Mas é muito interessante porque são os adjetivos que normalmente os meninos usam.

20. E também fazem, por exemplo, passar uma música em 4 por 4 e passá-la para 3 por 4. Uma música em 4 por 4, normal, e passá-la para tempo de valsa.

Não faço isso, normalmente faço binário para ternário, ou ternário para binário.

21. Ou seja, divisão, mudança de divisão.

Sim. Também não trabalho no 2º ciclo...já trabalhei, por acaso já trabalhei, mas agora...não sei...talvez por comodismo da minha parte...os compassos mistos. Também é muito interessante, também é muito interessante. Este ano não trabalhei e já não trabalho para aí há uns 2 ou 3 anos. Mas havia um material também que eu tinha que usava, e que era muito interessante. E mesmo trabalhar...transformar uma melodia num compasso, por exemplo, num 5 por 4, que também é muito giro. Mas não tenho feito, por acaso, estes últimos anos não. Eu acho que tem a ver com comodismo da minha parte. É verdade, é verdade, por é também...chega a um ponto que é, pronto, é aquela zona de conforto, não sei se é a idade

ANEXO BA: Transcrição da Entrevista ao Professor de Improvisação e Acompanhamento 1

Transcrição da Entrevista: Professor de Improvisação e Acompanhamento 1 (IA1)

O que pensa sobre a pertinência da criatividade no ensino da música?

Eu acho que a criatividade tem toda a pertinência no ensino da música porque, para mim, a música é criatividade. Sinto que às vezes, não sei porquê (ou tem a ver com a Escola, e quando falo da escola não falo só da escola onde lecionamos, estou a falar da escola em geral da música erudita), que a criatividade é algo pouco trabalhado. Tudo bem que nós tocamos música de compositores, no entanto muitas vezes limitamos a própria criatividade na interpretação das peças, o que acho que pode ser bastante limitador para os alunos, que por vezes tornam-se só máquinas de reprodução música.

O que pensa sobre a pertinência da criatividade na disciplina que leciona? Como é que a criatividade está presente nas aulas?

Primeiro, tem que ver com a questão de interpretação musical. Atenção que muitas vezes no ensino básico, e falo no ensino básico no 2º e 3º ciclo, mais até no 2º ciclo, às vezes os alunos estão um pouco à luta com o próprio instrumento e muito preocupados com notas e com ritmo, e muitas vezes pouco preocupados com música. Mas em alunos um pouco mais avançados essa criatividade tento que ela não seja limitativa. Pode ser, às vezes, (não sei, mas) fugir um pouco à estética musical, não sei se posso chamar isso. Mas deixar que o aluno possa ter liberdade para dar algo de si a cada música ou a cada peça que toca. Da outra forma é, tocando eu, lecionando eu um instrumento bastante contemporâneo, o nosso repertório já nos permite um pouco entrar por caminho de mais liberdade de interpretação, e muitas vezes até há mesmo repertório que pede improvisação.

Considerando o programa da disciplina de Improvisação, que considerações faz acerca da valorização que é dada às competências e estratégias relativas à criatividade?

Primeiro, tentando fazer uma contextualização da disciplina, a disciplina de Improvisação e Acompanhamento (ela chama-se assim) foi lançada para os currículos do 11º e do 12º ano, mas eu penso que tanto as escolas quanto os professores nunca perceberam muito bem a finalidade da disciplina. Há escolas que interpretam, e eu não acho isso de todo errado, interpretam que é uma disciplina boa em alternativa aos pianos, ou melhor, é para dar aos pianistas, porquê? Porque enquanto os alunos dos outros instrumentos obrigatoriamente frequentam a disciplina de práticas de teclado, para terem contacto com instrumento harmónico, os alunos de piano podem aqui aprender algo sobre acompanhamento e improvisação, e quando falamos aqui em improvisação, falamos mais num sentido de improvisar acompanhamentos. Isso é perfeitamente possível. Tu podes ter uma harmonia e com essa harmonia podes fazer mil e um tipos de acompanhamento. Se formos ao Barroco, o baixo contínuo. No nosso caso, e a escola dando a liberdade para que essa disciplina seja dada a todos os alunos que a escolham, sejam eles de instrumentos de sopro, cordas, pianistas ou não, sendo eu a dar, e não havendo uma obrigatoriedade de programa até agora imposta, eu tendo a enveredar a disciplina por um contexto mais de criatividade. Nessa criatividade incidem várias partes. O que é que eu faço para me guiar ao longo do ano letivo: uso a disciplina e aplico a disciplina ao calendário de atividades da escola. Estamos a falar que a escola tem várias atividades nas quais nós participamos, e então preparamo-nos e somos criativos para essas atividades.

Vocês têm autonomia para a criação do programa, mas focam-se em algum programa de alguma escola ou pensaram a coisa de raiz?

Sim, pensamos a coisa de raiz.

Considere os seguintes paradigmas: (a) Aprender a improvisar ou a compor a partir dos conteúdos; (b) Aprender conteúdos recorrendo a uma ação criativa. Baseia-se em algum dos paradigmas nas suas aulas de Improvisação? Porque o utiliza? Se não, existe outro paradigma que tenha em conta? Porque o(s) utiliza? Pode indicar exemplos de atividades?

Eu vou mais, penso eu, para o (b). Imagina, primeiro trabalhar a questão aditiva e só depois introduzir teoria. Não sei se é isso que ele quer dizer ao certo. Mas, primeiro a experimentação do instrumento, normalmente é uma aula de grupo, então a interação entre todos e a experimentação de...experimentar o ouvido, basicamente. E sem tu saberes teoria, o teu ouvido diz-te "esta nota funciona, este ritmo pode funcionar", e ao longo dos tempos ir introduzindo teoria que possa comprovar, de alguma forma, isso.

Como é que acontece essa experimentação? Ela é liderada por alguém? Existe alguma ordem pela qual os alunos vão entrando a improvisar, é alguém que inicia um baixo e os outros vão atrás, de que maneira é que isso acontece?

Sendo a improvisação algo tão ligado ao jazz, eu começo por tentar contrariar isso. Inicialmente tento fazer com que a música não tenha regras. Tirar tudo o que é regras. Apenas as pessoas têm um instrumento nas mãos, e olha, toquem, interajam. Sem qualquer regra, como aquelas pessoas que às vezes chegam à nossa beira a dizer “olha, toca aí qualquer coisa!” e nós “toco o quê?”, percebes? Não há regras, interessam, façam qualquer coisa, façam alguma coisa juntos. Às vezes é mais fácil dois a dois, para eles começarem a experimentar. Claro que é uma liberdade tal, que se torna limitativa porque eles ficam um bocadinho “eh pah, e agora?”. Mas às vezes saem coisas engraçadas, e eles começam a perceber, a ouvir a sonoridade do outro, às vezes começa por até tentar copiar as frases que o outro faz. Atenção que estamos com toda a liberdade, não há tonalidades, não há compassos, não há nada, é apenas interação, que pode ir por vários caminhos, dependendo daquilo que eles quiserem e se tiverem abertura e o ouvido aberto a esse tipo de interação. Depois começa-se a introduzir, ao longo do tempo, algumas regras. Pode ser, por exemplo, uma atração tonal, mas não tonalidade. Uma nota. Aquela é o teu ponto de atração, é ali que tu vais cair, é ali que vais resolver tudo. Pode ser um sol, mas não quer dizer que estás em sol maior ou sol menor. Podes andar por muitos lados, mas vais para ali. Mais tarde, tento utilizar, nós fazemos gráficos (gráficos desenhados no quadro ou arranjamos provas de esforço físicas), e aí pode ser a solo, imagina que sobe e desce equivale ao movimento da música que eles vão criar (se é mais alto é mais agudo, ou mais forte, ou mais ritmado, ou se é um movimento mais contínuo no gráfico). Cada um vai fazer isso à sua maneira, desde que quem está a ouvir perceba isso, e depois ouvimos todos e percebemos isso, e analisamos e vemos “oh pah, percebemos isso ou não percebemos, foste claro, não foste claro. Às vezes também se faz esse tipo de trabalho em grupo. Depois começa-se a entrar pela questão de tonalidade e de harmonia.

Numa ação criativa nas aulas de Improvisação, qual a importância que atribui, por um lado, à liberdade criativa, e por outro às regras ou orientações a serem tidas em conta? Porquê?

É assim, é importante, como para tudo, é importante haver regras. Não sei bem responder a isso, sinceramente, mas é importante saberes lidar com a liberdade e ao mesmo tempo saberes lidar com as regras. Atenção que, quando introduzimos harmonia, e a harmonia muitas vezes passa só por um acorde, uma harmonia base que podemos estar ali meia hora à volta daquilo, depois se tiver um baixo, um instrumento harmónico, eles vão criando cada um a sua linha, e mesmo quem improvisa, eu não limito as coisas à tríade do acorde. Isso é para a harmonia, depois na melodia as pessoas têm sete notas, pelo menos, para ir experimentando.

Ou seja, continuas a querer dar liberdade criativa mesmo de depois de dizer “as regras são estas”?

Sim. Eu acho que é...eu utilizado a disciplina...atenção que, eu estou para aqui a falar...eu dou esta disciplina, e posso estar aqui a falar como se eu fosse um estudioso da coisa, como se eu percebesse muito do assunto, como se já tivesse feito muitas experiências, e lido muito sobre o assunto. Mas não, eu não tenho grande conhecimento sobre o assunto. Só apenas sigo aquilo que vou experimentando e olho para a disciplina como uma espécie de um laboratório, onde eu aprendo e eles também aprendem, e às tantas eu agora digo-te assim, mas vou apanhar uma turma que às tantas já vou falar ao contrário, já vou experimentar outras coisas porque acho que aquilo afinal não resulta lá muito bem, porque os instrumentos não dão para isso ou porque, oh pah não, percebes? Não tenho uma teoria, não tenho uma tese que diga “oh pah, eu tenho isto comprovado”. É um laboratório de experiência, e acima de tudo eu não quero dizer a ninguém que a música é assim que se faz, eu quero que as pessoas experimentem e que sintam “oh pah, eu gosto desta nota”. Já viste se agora toda a gente improvisasse como o Coltrane? Se toda a gente utilizava as mesmas notas que o Coltrane? Iam-se sair só Coltranes. Eu dei o exemplo do Coltrane, mas podia dar...olha os compositores se usavam todos a mesma progressão harmónica que o Mozart, percebes? Ia soar tudo ao mesmo. Eu gosto que eles experimentem porque na música não há feio e bonito. Há aquilo que tu sentes, podes ser só tu a sentir, mais ninguém pode sentir contigo e ninguém ouve a tua música, mas paciência, mas tu és feliz.

Ou seja, a criatividade acaba por não fazer parte só da metodologia, mas quase daquilo que o conceito da disciplina, a própria maneira de tu estares em relação à disciplina.

Sim, sim.

Em relação a exercícios específicos de ações criativas nas aulas de Improvisação, existem diferentes recursos, atividades e estratégias utilizadas entre a fase inicial (ainda não é automática a ação de se criar) de aprendizagem e a fase intermédia de aprendizagem (em que a ação da criação já se automatizou)? Se sim, porque é importante diferenciar? Pode indicar exemplos?

Depois vamos avançando a nível teórico na abordagem ao tema, não é, vamos avançando, vamos introduzindo cada vez mais teoria. Há outra coisa que nós fazemos, que é o arranjo em grupo, ou a criação em grupo, mesmo de música tonal. Imagina, por exemplo...olha, acho que era hoje o concerto dos pares da Terra, acontecia acho que era mesmo hoje, diz 17. Imagina, há um tema, normalmente nós escolhemos também três músicas, por exemplo, e fazemos aquilo, os arranjos nascem em grupo. Não sou eu que os decido, não sou eu que os faço, ou melhor, eu oriento, mas é em grupo, as coisas vão surgindo. Demora um tempo do caraças a fazer-se, mas para mim é das experiências mais espetaculares que há é tu estares em grupo e experimentares entre todos, e ir-se criando aos poucos, e as coisas vão aparecendo, e depois chegas ao final da aula e não temos partituras, o que é que nós fazemos: tocamos uma vez, gravamos com o telemóvel para na aula a seguir ainda nos lembrarmos daquilo que tínhamos feito na aula anterior. Mas chegamos lá, e afinal às tantas já mudamos qualquer coisinha, percebes? E as músicas, os arranjos, vão-se se fazendo, tentando sempre fugir um bocadinho do tema original. Não é algo que é muito fácil, principalmente se eles forem muito conhecidos. Daí eu guardo sempre a escolha para o fim. Os outros escolhem todos, o coro escolhe, a orquestra escolhe, a orquestra de cordas escolhe, o coro de pais escolhe (e esses escolhem sempre as mais conhecidas), e nós ficamos com os restos. Porque eu prefiro assim, porque assim, primeiro vamos ficar com coisas menos conhecidas, e depois vamos tentar dentro das menos conhecidas escolher as piores, que é para ainda termos mais liberdade, porque sabes que quanto melhor é a música, mais difícil é fazer alguma coisa de jeito daquilo. Por isso, quanto pior ela for, mais fácil é, menos riscos corre, basicamente.

Vocês fazem, durante o ano, exercícios de, por exemplo, pegar numa melodia popular conhecida e mudar-lhe o compasso, o andamento, mudar-lhe a identidade, ou fazem isso só com vista a este lado mais artístico de apresentação pública e se isso é também processo de aprendizagem em aula?

Sim, porque depois o mais simples, apesar de eu não querer que aquilo seja só jazz, mas o mais simples é tu pegares no real book e tens lá os temas a cru, com melodias bastante simples, com uma harmonia, e depois vamos pegar naquilo e vamos converter aquilo em alguma coisa. Estamos a falar em mudar os ritmos das melodias para serem mais interessantes, e depois deixar também à criatividade dos alunos em fazer isso. Às vezes harmonizar a melodia, mas não tão comum, depende de cada turma. Trabalhar a harmonia e depois trabalhar muito bem a cabeça do tema, isto é, a parte principal do tema, a melodia, liberdade de improvisação, e aí depois estamos a falar que tentamos trabalhar que quando tu estás a improvisar, quem te acompanha tem que improvisar contigo. Logo, a música vai crescer, a música vai diminuir mediante o improvisador, porque senão parece uma banda de autistas (desculpa utilizar, não devia, mas...), uma banda ali cada um está a tocar o seu instrumento, ninguém está a ouvir o que o outro está a fazer, e chegam ao fim e se chegarem todos juntos, maravilha. Não, a ideia não é essa, a ideia é caminharem todos para o mesmo lado, e servir como exemplo aquela questão do gráfico, apesar de não ser um tema, mas eles vão todos juntos para o mesmo sítio e recuam também todos juntos.

O trabalho de uma ação criativa nas aulas de Improvisação é realizado com recurso a que elementos musicais? Existem diferentes graus de importância criativa entre os elementos referidos? Se sim, que graus de importância são esses? Ou são todos igualmente importantes? Se sim, porquê?

Tudo desde que seja criatividade é muito importante. Claro que ainda há pouco tempo acabei de dizer, a mudança rítmica é importante. Vamos supor...arranjar uma coisa simples: Autumn Leaves. Está escrito no Real Book desta forma: (marca o tempo e faz a leitura do tema precisamente da forma como está escrito). Não há nenhum músico, até hoje, acho eu, que fez isto, que tocou desta forma. E depois dá aqui a criatividade aos alunos (porque isto é tudo igual, se reparares é sempre o mesmo motivo, mudam as notas, mas é sempre o mesmo motivo), então escrevemos várias possibilidades de ritmo. Por exemplo: (marca o tempo e faz mudanças rítmicas na entoação do tema). Escrevemos várias possibilidades, só ritmo, atenção, vamos a um quadro e escrevemos as possibilidades todas de ritmo, e depois cada aluno vai pegar naquele ritmo e vai utilizar nas quatro vezes da melodia quatro ritmos diferentes. E depois varia, já usa aquele no início, de forma a dar várias possibilidades. Pronto, e aqui já estamos a mudar o ritmo. Depois, tens a liberdade para mudar ligeiramente a melodia, desde que não fujas da intenção e do caminho da melodia. Mas podes acrescentar notas, podes fazer uma ornamentação...em contexto de aula é que as coisas vão surgindo.

E em relação aos outros elementos musicais, por exemplo: dinâmicas, agógica, expressividade...

Sim. Dinâmica é importantíssima. Foi aquilo que eu acabei de dizer há pouco, que é: o acompanhamento de quem está a acompanhar o solista. Há um solista que vai improvisar, esse solista pode crescer, pode diminuir, pode ter um discurso musical com mais notas ou com menos notas, e quem está a acompanhar, terá que acompanhar esse processo, para caminharem todos para o mesmo lado. Depois há determinadas regras que se vão introduzindo, que é, imagina: mudou o solista, se o último solista levou as coisas a um topo de dinâmica bastante alta, foi lá acima ao auge, ao clímax, ao orgasmo ali acima...se ele deixou as coisas bem lá em cima, tem tudo que ir para baixo, porque senão o próximo não tem hipótese. Como é que ele vai fazer alguma coisa a seguir? Tem que haver uma construção outra vez. Quem acompanha tem que dar essa liberdade a quem vai entrar agora, para começar de novo.

O que pensa sobre a pertinência do trabalho de criatividade na disciplina de Formação Musical?

Tem toda a pertinência essa criatividade partir da Formação Musical, sendo ela uma disciplina central no estudo da música. Eu nunca dei aulas de Formação Musical, não sei de que forma é que isso pode ser feito, ou adaptado ao programa de Formação Musical, mas penso que será perfeitamente possível. A música tem que ser criatividade, a música não é matemática. Tudo bem, as pessoas precisam de aprender teoria, precisam de trabalhar o ouvido, mas a música é criatividade. Quantos dos nossos alunos já criaram alguma coisa, já criaram uma melodia que seja? As tantas nenhum, ou muito poucos. Isto de fazer música não é só para os compositores. Eu acho que o ideal até era nem haver compositores. Atenção, compositores no sentido de “só é compositor”. Acho que se perdeu um pouco do compositor instrumentista, do compositor que escreve para ele próprio tocar, ou que escreve para tocar com outros música o instrumento dele. A música é criatividade, e por vezes... —atenção que é algo que eu vou pensando, e por vezes mando aí umas bocas ao pessoal, e o pessoal fica todo incomodado com isso —, quanto digo que a escola está pensada para criar máquinas de escrever, máquinas de reprodução, aparelhagens sonoras, em que tu aprendes muito a tocar um instrumento, dominas um instrumento como ninguém, tocas as peças como ninguém porque és um virtuoso, e pronto, espectacular, e agora? Tu tocas igual a mais mil que tocam como tu. E o que é que te distingue dos outros? És mais um, porque todas tão bem como os outros todos, espetacular. E o que é que tu deste à música, o que é que tu trouxeste de novo para a música? Nada, porque já estava tudo feito. Já muitos gravaram um disco e tocaram como tu tocas. Estás a perceber? E isto faz-me alguma confusão. Faz-me confusão os concertos e sonatas e tal do Clássico. Não do saxofone, porque nós não temos grande coisa disso, mas por exemplo, assisto a muitas provas de clarinete, e vejo peças dessa altura, de Mozart e outros, que têm cadências que supostamente são para serem improvisadas, no entanto nunca vi um aluno de clarinete a improvisar uma cadência, ou tocam uma cadência que algum outro clarinetista no passado gravou e depois, numa edição, essa cadência saiu escrita, ou então chegam aquele sítio, não está lá nada escrito, saltam à frente, passam a cadência à frente e vão para o final. E pronto, a hipótese que o aluno tinha... — o aluno ou o músico, vamos agora falar de músicos —, que tinha de mostrar o realmente são, o que é que vai dentro da alma e do coração deles, não o mostraram. Mostraram aquilo que vai dentro da alma e do coração de outro qualquer que gravou aquilo há não sei quantos anos. Isto faz-me muita confusão.

É pertinente a interdisciplinaridade entre a disciplina que leciona e a disciplina de Formação Musical no que se refere ao trabalho de cariz criativo? Porquê? Como fazer?

A interdisciplinaridade é importante entre todas as disciplinas, não só entre estas duas, mas entre todas as outras. E quanto mais ela acontecer, melhor para os alunos e para as escolas. Acho que, sendo a disciplina de Improvisação e Acompanhamento, uma disciplina dada no 11º e no 12º ano, ainda mais faz sentido, porque a disciplina de Improvisação e Acompanhamento vai trabalhar bastante o ouvido do aluno, e se a Formação Musical o faz também, até pode haver essa interdisciplinaridade de trabalho em parceria, para chegar a algum tipo de trabalho auditivo com os alunos, e de criação.

Transcrição da Entrevista: Professor de Improvisação e Acompanhamento 1 (IA1)

1. O que pensa sobre a pertinência da criatividade no ensino da música?

No geral, eu acho importante. Eu acho que o ensino da música...não só o ensino da música, mas o ensino em geral leva a retirar um bocadinho da criatividade nas pessoas, nas crianças, desde logo de cedo, não é! Não vejo isso só no ensino da música, mas vejo em todas as áreas, a parte da criatividade começa a ser posta logo de parte, desde logo de pequeninos, quando a gente começa a crescer. Se saíres um bocadinho fora daquela caixa, e daquela onda que tens que ir, já não fazes parte do grupo, entre aspas. Então, nesse sentido, eu acho que há alguma coisa que se pode melhorar e alterar um bocadinho. Não delimitar, ou limitar desde cedo, as crianças, os jovens, o que seja, na parte da criatividade. E agora direcionando para o ensino da música, isso acaba por acontecer, principalmente porque o ensino que nós ainda ensinamos ainda é um bocadinho...já vem de outros séculos, não é! E de certa forma, tenta-se atualizar, mas ao mesmo tempo é um bocado reticente assim a atualizar às coisas que já existem hoje em dia, mas ainda ficamos um bocado presos ao passado. E acho que há várias coisas que a gente pode desenvolver...desenvolver não, mas não cortar na criatividade no ensino da música. E vê-se isso com alguns músicos hoje em dia que saltam um bocadinho cá para fora e que considerados génios que não estudam em escolas tradicionais, e a nível de criatividade e até a nível de conhecimento conseguem estar acima de muitas escolas que têm tudo e mais alguma coisa. E como que tu justificas isso? Como é que uma pessoa que não teve acesso ao ensino tradicional, acaba por ter mais conhecimento, às vezes até harmónico, de criação, o que seja, do que uma pessoa que andou a fazer aqueles anos todos de estudos? Isso é estranho, não é? Supostamente quem fez os estudos direitinhos devia ter desenvolvido algo mais...não é, pronto, não é global isto, mas aparecem assim uns génios à parte que acontece assim, que têm um ensino ou um tipo de ensino completamente diferente, em que não é delimitada essa parte da criatividade. Eu já vi entrevistas de alguns a falar sobre isso, que como não tiveram acesso a isso, se calhar foi uma das vantagens em não serem tão limitados na parte da criatividade. Se calhar já deves ter visto. Há uma entrevista do Jacob Collier que ele fala sobre isso, sobre...como ele teve um percurso de ensino completamente diferente do tradicional, se calhar levou a que ele tivesse esta capacidade toda criativa que tem ele tem, não é, e de conhecimento. Mas isso foi graças à formação...à educação que teve desde pequeno. Não quer dizer que se ele tivesse tido um ensino tradicional, não fosse o génio que é. Mas, o ele se calhar ser um pouco diferente e chamar à atenção por estar fora do ensino tradicional, se calhar ajuda também, não é, porque trouxe algo novo e outros conhecimentos. Ou conhecimento que já existiam aplicados hoje em dia, que se calhar não andam a ser ensinados nas escolas. E acho que, pronto, nesse sentido, podemos alterar algumas coisas na parte da criatividade no ensino.

2. O que pensa sobre a pertinência da criatividade na disciplina que leciona?

A vantagem que eu vejo dos miúdos quando eles começam connosco no 11^º (fazem 11^º e 12^º connosco esta disciplina) ...quando eles entram para esta disciplina, não estão habituados muitos deles a pensarem por si, não é. Está tudo muito preso no que o professor diz e o que é que o professor vai ter que dizer e tu fazes o que o professor diz, não é. E aqui eles têm essa disponibilidade ou vantagem de criarem, no fundo desenvolverem uma coisa que passados x anos de estudos de conservatório estão sempre a dizer para eles não fazerem (riso). E depois a questão de criarem em conjunto. Se fosse uma disciplina individual, imagina que é o instrumento dentro da improvisação, se calhar não desenvolviam algumas coisas. Mas como é uma disciplina coletiva, e que tem instrumentos das várias áreas, não é só de cordas ou só de sopros, isso faz com que eles tenham um processo criativo muito interessante. Não só a pensar nas apresentações públicas...o pareSeres da Terra ajuda porque é assim o momento alto em que eles normalmente fazem os arranjos, e depois inserem-se disso. Depois dentro também do que vamos fazendo a nível dos períodos, que se vão apresentado. Mas logo de início eu vejo quando eles entram, eu peço-lhes qualquer coisa fora do que eles estão habituados a fazer, ou não têm uma partitura à frente, e eles ficam logo: "ai eu não sei fazer; não sei como é que se faz isso". Eles não têm aquela coisa 'vou-me atirar de cabeça, vou fazer, vou brincar com o instrumento', que é um bocadinho o que tem o lado mais popular do ensino, não é, se fores um músico pop, um músico rock, um músico que vem dos escuteiros. Apesar de não serem tão bons tecnicamente, têm esse lado mais criativo presente. E isso às vezes faz-me confusão, como é que tu crias um curso de música, desenvolves músicos, em que cortas esta parte da criatividade que tu vez nos outros alunos que não andam no ensino tradicional. Isso...há algo aqui que se calhar está errado (riso), e que temos que tentar perceber o quê, para poder alterar também esse lado, não é. E esta disciplina desde que ela apareceu, acho que ajudou bastante...nota-se bastante nos alunos, ajudou-os às vezes a descobrirem-se a eles, como músicos, e o que é que podem ser como músicos para

além do instrumento. Principalmente, isso, eu acho que, acima de tudo, é mais por aí, que eu percebo que eles começam a se descobrir a eles próprios. E os alunos que não fazem esta disciplina muitas vezes ainda andam meio perdidos quando acabam o 12º. E eu vejo nos que fazem esta disciplina, que acabam por se encontrar também a nível de...como músicos, do que querem fazer dali para a frente, a nível de criatividade. Porque depois...apesar de ser uma disciplina de improvisação, não é, Acompanhamento e Improvisação, na realidade acaba por ser...às vezes digo a eles, é uma aula de...estamos ali todos juntos, eu sou o psicólogo, e vamos dando caminhos e direções para o que eles podem ser no futuro, o que eles são no presente, e dar-lhes a descobrir outras coisas que existem por aí. Não quer dizer que eles depois sejam músicos que não vão seguir a área ou o instrumento em que estão, mas o conhecerem o que é que existe à volta, sobre outros géneros musicais, sobre outras formas de poder fazer música, sobre outras formas de usar o instrumento sem ser pela partitura que o professor dá, ou pela partitura que o professor de orquestra dá, isso ajuda-os às vezes a descobrirem-se, na realidade, como artistas.

Pensas que seria pertinente essa disciplina aparecer mais cedo, ou poderia ser um entrave, por exemplo para alunos do 5º ano ou do 6º ano? É muito tarde quando esta disciplina aparece? Eles descobrem-se a partir do 11º, à partida...

Normalmente é quando, se repares bem...hoje em dia eles começam a estudar muito cedo, não é. Mas nossa geração, a malta começava a querer estudar música quando entrava ali nos 14, 15, 16. E se fores assim os grandes músicos que estudaram, mas que não são da música erudita, não é, que não fizeram aquele percurso desde os dois aninhos a tocar piano, mas o que são de outros géneros musicais, sei lá, se formos ver os guitarristas de rock, um Steve Vai, um Satriani, que se tornaram assim grandes tecnicistas e grandes criativos assim dentro da guitarra mais rock, foram pessoas que começaram a tocar aos 14 anos. E é interessante analisar como é que pessoas que começaram a tocar aos 14, aos 18, 19, 20 já faziam carreiras internacionais, super criativos, e não sei o quê. Como é que em 4 ou 5 anos eles desenvolveram uma criatividade e uma técnica, que tens miúdos que andam desde os 3, 4, 5 anos, que chegam a essas idades, que fizeram 10 anos mais de estudos e de percurso dentro da música, não desenvolveram. E isso é interessante analisar, e eu acho que tem a ver com o fator motivação, não é. Muitos deles só desenvolvem esse fator motivação a partir dos 14, 15 anos, 16. Que se vê esse foco, se calhar descobrem-se...tem a ver também com o desenvolvimento da personalidade, também. Acabam por desenvolver a sua personalidade, e descobrir o que é que gostam, o que não gostam. Alguns até aos 13, depende...lá está...depende um bocadinho dos miúdos e da personalidade de cada um, não é. Tu falas de ser mais cedo...uma vez lembro-me de uma reunião, estava com a 'Maria' (nome fictício, referente à diretora da escola), e eles estavam a falar de fazer uma disciplina, que houve uma troca qualquer do plano curricular, que começasse mais cedo, e eu disse: olhe, podemos fazer...como é que eu chamei aquilo? Criatividade coletiva, foi assim uma coisa qualquer. Acho que era criatividade coletiva, dei-lhe assim um nome, e ela começou-se a rir, mas achou piada. E no fundo era isso que eu estava a dizer, que era começar mais cedo. E há forma de fazer chegar isto aos alunos mais cedo, sim. Não precisa de ser com aquelas idades, e pode ajudar. Agora, quando eles têm aquela idade, já têm mais conhecimentos, mais maturidade e já dominam mais o instrumento, e pode-se desenvolver certas coisas, especialmente na área da improvisação, quando queremos fazer do jazz, e para eles terem esses conhecimentos porque pronto, têm que conhecer os acordes as escolas, essas coisas. E é mais fácil entrar nesse universo musical. Mas mais cedo não precisamos de entrar nesse universo musical, não é. Podemos entrar por outros caminhos. E acho que essa disciplina, ou esse tipo de disciplina, direcionada mais para a criatividade em conjunto — por isso é que eu dei-lhe esse nome —, e não ser uma coisa centrada só no instrumento...o que é que acontece, eu vejo, por exemplo, tens orquestra de sopros, é só sopros, tens orquestra de cordas, é só cordas. E focam muito num tipo de repertório muito direcionado para ali...orquestra de guitarra, só tocam entre si, não é. E não é esta coisa de música de câmara. E eu acho que isto vem colmatar a falta de música de câmara que eu acho que exista em falta no ensino, que é o trabalho em música de câmara, em conjunto, não é. Eles andam todos em turmas de música, mas eles não tocam entre si, não é. Um é do PS, outro é do PSD (riso), um é do Benfica, outro é do Porto, é do Sporting, não podem-se juntar, estás a entender? E isso corta um bocadinho a parte criativa. E havendo essa disciplina mais cedo, mesmo que não houvesse improvisação...ainda ontem numa reunião dizia isso à 'Maria', que ela estava a falar, futuramente, pop rock e não sei o quê. E eu disse: eu acho que mais importante que isso era dar-mos importância — e poucas escolas estão a fazer isso — à nossa música, à música tradicional portuguesa, à música portuguesa...muitos países já fazem isso, desenvolvem isso a partir de cedo, até já existem cursos superiores sobre isso, e nós cá ainda estamos um bocadinho atrasados sobre isso. E o que é que nós temos para vender lá para fora? A nossa música. E nós andamos muito a tentar ser músicos eruditos, quando

vamos para o centro da Europa, e tem malta que tem mais condições do que nós. Tentamos ser músicos de Jazz, e chegamos a Nova Iorque, e pronto, ficamos encostados para canto. E nós estamos aqui e não tentamos desenvolver e dar valor ao que nós temos cá. Até o 'Manuel' (professor da instituição) dizia: pah, mas nós não temos uma indústria. Eu sei, nós não temos uma indústria, mas se nós — pode não ser para a nossa geração —, mas se pegarmos nos miúdos destas idades, mais cedo, e começarmos a dar-lhes esta coisa da nossa música, e eles desenvolverem paixão por esta música, se calhar daqui a 30 ou 40 anos, essa malta não vai ser músicos, mas vão querer criar uma indústria e divulgar a nossa música pelo mundo, não é, criar uma indústria à volta disso. Isso tem a ver com o ensino, e eu sinto que nós estamos sempre a tentar copiar as formas que vêm lá de fora. São boas, não estou a dizer que são más. Mas podemos adaptar ao que nós temos, e pensar o que é que nós temos que podemos vender lá para fora. É a nossa música, é a nossa cultura, não é. Nessas idades eu acho que podíamos ir por aí, podíamos tentar introduzir-lhes a nossa cultura, a nossa música. Para já para desenvolverem a paixão e o gosto por esta música, porque eles não gostam, não é. Eu vejo alunos do 9º, 10º, 11º ano que eles nem sei se eles gostam de música. Eu às vezes pergunto a eles: vocês não gostam de música? Eu com a vossa idade não tinha internet e sabia mais sobre músicos e artistas, e não sei quê, e instrumentistas do que vocês. Vocês não leem, vocês não pegam, não têm essa curiosidade. E não tinha internet, não é. Uma pessoa ia era a jornais, era a revistas. Eu lembro-me quando havia o Blitz, não é, aquela terça-feira para mim era sagrada, era o dia mais importante para da semana, era terça-feira, era ir comprar o Blitz. Eu lembro-me disso, e tinha 12 anos, eu lembro-me de ter começado a comprar o Blitz com 12 anos, e foi até ser revista. Quando se tornou revista, praticamente deixei de comprar aquilo praticamente regular, mas comprava todas as terças-feiras desde os meus 12 anos. E no fundo foi uma escola para mim, até entrar a começar a estudar a estudar no ensino normal de música, não é. Eu acho que sim, esta disciplina mais cedo, enquadrada se calhar...não dará para ir para estes noveis de improvisação, de conhecimento de harmonia, escalas...mas dá para desenvolver outros lados criativos, desde ritmo, desde desenvolvimento melódico, o que seja. Existe uma quantidade enorme de exercícios e mais esta parte de acesso à nossa música, que eu acho que ia ser importante para eles.

4. Considere os seguintes paradigmas: (a) Aprender a improvisar a partir dos conteúdos; (b) Aprender conteúdos a partir da improvisação. Baseia-se em algum dos paradigmas nas suas aulas? Existe outro paradigma que tenha em conta? Porque o(s) utiliza? Pode indicar exemplos da sua utilização?

Por exemplo...eu gosto...respondendo a isto...eu e o 'Joaquim' (nome fictício do colega que leciona a mesma disciplina) fazemos isto já há alguns anos, não é. Eu até gosto de ficar com 11º e gosto que ele fique com 12º. Porque ele tem uma capacidade maior de trabalhar em grupo com eles, e de criar ali uma certa dinâmica. E eu gosto de no 11º introduzir-lhes alguns conteúdos, lá está, e coisas que depois vai ajudá-los a libertarem-se mais, que se não for feito não 11º depois no 12º...eles no 12º vão falar a mesma coisa, e às vezes falo em coisas no 11º que o 'Joaquim' depois também fala no 12º, e às vezes eu fico com turmas do 12º e ele fica com turmas de 11º, depende da situação. E às vezes ele fala também no 12º. Mas eu lembro-me quando comecei a aprender improvisação e não sei, as primeiras coisas...aquilo...ficaram. Eu lembro-me que tinha um livro, só passado 10 anos é que eu comecei...peguei no livro e tipo: ah isto afinal isto é fácil. Então, demora. Algumas coisas demoram. Então é bom até falar no 11º e no 12º. Mas, inicialmente eu tento ver o que é que eles sabem e o que é que não sabem, não é. E, acima de tudo, o que eu vejo é uma grande discrepância entre o conhecimento que eles têm e o conhecimento de Formação Musical (risos). Eu acho que a Formação Musical neles, está presente para a disciplina e não para a criatividade que eles possam utilizar na Formação Musical. E isto acho que é um dos problemas da Formação Musical. Eles não vêem na Formação Musical algo positivo para eles de forma criativa que eles possam utilizar como músicos futuramente. E eu às vezes nessas turmas de 11º, eu pego no conhecimento que eles têm de Formação Musical, e tento que seja aplicado de uma forma mais musical dentro do grupo, não é. De fazer criação de grupo, isto...sei lá...falando desde os acordes, que eles sabem o que é são os acordes, sabem construí-los, mas não sabem utilizá-los em música. Sabem o que é que é uma escala, mas não sabem como é que é utilizar a escala em música. No fundo, Formação Musical é desenvolver a parte auditiva de identificares a escala ou construíres a escala, e muitos deles não sabem construir a escala. Identificar não falamos sobre isso muito, mas a parte da...— alguns até fazem isso muito bem —...mas acima de tudo é utilizar esses conhecimentos que eles já têm de Formação Musical, principalmente, no início, e depois vou dando outras dicas, outras formas de pegar na teoria que existe de Formação Musical — que eu acho que algumas coisas de Formação Musical podiam ser atualizadas nesse sentido, às vezes alguns tipos de escalas que não são aplicadas na realidade na música, não sei porque é que continuam a ensinar esse tipo de escalas...é importante falar sobre elas, mas ficar um período inteiro, ou 2 anos, 3 anos

a falar dessas escalas; às vezes falamos das escalas mistas, e às vezes eu pergunto a eles: ora bem, escalas mistas? Uma ou outra faz sentido..., mas, eles usam aquilo...têm aquilo na teoria, mas depois na prática musical, pronto, faz um bocado confusão, é quase como a Matemática. Eu acho que é por isso que muitas vezes os miúdos não gostam de Formação Musical e não gostam de Matemática. Porque na Matemática eles não vêm o lado prático daquilo, e na Formação Musical, maioria dos miúdos eles não vêm o lado prático daquilo. Eles sentem que só têm que memorizar, é memorizar a ordem dos sustenidos, a ordem dos bemóis, como é que se constrói algum tipo de acorde, intervalo, etc. E esta disciplina acaba por utilizar os conhecimentos que eles têm, desde Formação Musical, de Análise — que ainda é muito recente, porque vem do 10º ano, mas só têm um ano de Análise —, e do Instrumento. Então como liga estas áreas todas do conhecimento, da teoria da Formação Musical com a prática do instrumento, e tenta pô-los de forma mais criativa, eles utilizarem esses conhecimentos acaba por funcionar. Muitos deles acabam até por se tornarem melhores alunos de Formação Musical ou até dar mais valor à Formação Musical. Que se soubesse isto mais cedo, se calhar mais cedo os alunos iam começar a gostar mais de Formação Musical, a disciplina, não é. Que eu acho que um dos problemas da vossa área, na vossa disciplina, é um bocado desse. Eles gostarem, ou por que não gostarem da disciplina, estás a entender? Depois há outros conteúdos que eu lhes vou falando, mas vou adaptando com outras linguagens. Quando falamos do Jazz, eu tento-lhes dizer: “ok, no ensino clássico é assim que se fala destes acordes, destas escalas e assim. Se fores falar no Jazz, no Pop ou no Rock, é assim que vai aparecer nos livros.” Que é para eles conseguirem...ok, isto é a mesma coisa. Muitos não sabem que é a mesma coisa, nem procuram muito. E depois, no fundo, estarmos ali a despoletar alguma coisa neles, curiosidade...alguns ficam muito curiosos... “afinal aquela escala é igual aquela escala”. E acaba por ajudá-los mesmo para Análise, e até para Formação Musical. Porque muitos, sei lá, se falarmos de instrumentos melódicos, têm muita dificuldade na parte de construir acordes, de harmonia e assim, mas começam a perceber aquilo de uma forma...a relacionar a construção ao utilizar. Porquê? Eles chegam, dou-lhes assim um standard de jazz, nos instrumentos melódicos eu peço para fazerem um harpejo, aquelas coisas. Então eles começam: ok, afinal tenho a 7ª, porque é que a 7ª é maior, a 7ª é menor. Porque eles aprendem a construir em Formação Musical. Ok, pensas numa 3ª, mais uma 3ª, mais uma 3ª, ou uma 3ª, uma 5ª e uma 7ª. Ok, eles decoram aquilo, mas não aplicam no instrumento. Porque eles não vão para casa...o que aprendem na Formação Musical não vão tentar aplicar no instrumento. Que isto é que eu acho que é um dos problemas, não é. Vocês ensinam-lhes a teoria, mas depois acho que não está ligado no instrumento, que é uma das coisas que podíamos fazer, ou repensar. Sei lá, quando ensinamos os intervalos, porque é que não há algo no instrumento que ensine...ou que o professor de Instrumento ligue com a Formação Musical, diga: ok, nesta altura estamos a falar de intervalos, e vamos aprender os intervalos a fazê-lo no instrumento como vocês aprendem a fazer na Formação Musical na teoria. E depois as escalas x. Ok, agora vamos fazer este tipo e escalas no instrumento, para ligar...ou...haver uma ligação qualquer, que eu acho que havendo essa ligação, a Formação Musical as pessoas iam começar, os miúdos iam começar a dar um valor, muito mais. É como a Matemática, eu acho que toda a gente dá valor a Matemática depois de ter feito Matemática, não é. Afinal Matemática aquilo valia a pena e eu não aproveitei, falo por mim.

5. Existe diferenciação de recursos, estratégias e atividades entre alunos iniciantes, intermédios e avançados, no que respeita ao trabalho criativo? Se sim, porque é importante diferenciar? Pode indicar exemplos de diferenciação em atividades idênticas?

Eu acho que, falando por mim e pelo Joaquim (nome fictício do colega que leciona a mesma disciplina), nós tentamos adaptar à turma que temos à frente. Não ser uma coisa fechada, estás a entender, mas adaptar. Adaptar aos interesses deles e adaptar ao tipo de aluno que temos à frente, para não perdermos o aluno também, não é, que isso é uma das outras coisas que acho que não acontece nas outras disciplinas. E por isso é que eles gostam desta disciplina, vão todos contentes, são os primeiros a chegar, estão lá todos contentes, uma hora e meia passa a voar, e não está ninguém a olhar para o relógio a dizer: hei, dá para sair mais cedo e não sei o quê. Eu estava a falar de...adaptar. Nós tentamos adaptar a eles. Então as primeiras aulas é tentar perceber que tipo de aluno...eu pelo menos falo por mim, não é...que tipo de aluno é que eu tenho à frente. Ainda por cima são alunos que eu não toco aquele instrumento. Tento-me adaptar ao que eles são como pessoas, e em que é que eu posso ajudar a eles. E isso é mais importante para mim, o que é que eu posso ajudar em cada um deles, quer seja eu grupo quer seja isolado. Este ano aconteceu-me, tive um aluno que disse: eu não quero improvisar. E é pianista, “eu não gosto de improvisar”. Houve uma vez que não me apareceu na aula porque não queria improvisar. Não queria ir tocar na audição ou o que é que era, e não queria ir improvisar. Mas ele podia dizer-me diretamente, mas não. Mas com receio de dizer em frente aos alunos qualquer coisa, nem apareceu. Mas depois lá falei com

ele, mas não improvisou, só fez o acompanhamento. Ainda há alunos...apesar disto tudo...e já estava, sim, já estava no final do 11º, já tinha feito audição, improvisar por cima de um tema até do Herbie Hancock, não sei quê, e ele improvisou muito bem. Ganhou ali qualquer coisa que fez com que quisesse improvisar. Mas se calhar foi no instrumento, alguma coisa aconteceu no instrumento que depois levou para o resto, não sei. Não sei dizer porquê. Mas este tipo de adaptação depois temos que fazer, não é. Depois eu não vou obrigar uma pessoa que não quer improvisar a querer improvisar. Enquanto se calhar se fosse no Instrumento ou na Formação Musical, eu tenho que fazer aquilo. “Não, tens que fazer isto, isto é obrigatório, e não sei o quê, tal, tal, tal. Nós tentamos adaptar, e eu acho que isso é uma das vantagens desta disciplina também, é tentar adaptar a cada um dos elementos que temos à frente. Então quando fazemos o grupo, quando damos o repertório, quando falamos certas coisas, é mais mediante o tipo de aluno e de instrumento que eles tocam que eu tenho à frente. Depende do que...se for uma turma só mais de sopros, se calhar eu tenho que fazer outro tipo de exercícios, outro tipo de trabalho. Se for uma turma que tenha mais instrumento harmónicos, já posso fazer outro tipo de trabalho, se tiver cantores e assim. Tudo depende.

6. Qual a importância que atribui, por um lado à liberdade criativa, e por outro às orientações ou regras a serem seguidas numa improvisação. Porquê?

Isso é a junção das duas coisas, não é. É tentar aplicar o conhecimento teórico. Acaba por os limitar, porque têm aquelas regras mínimas, não é. Mas tudo na vida tem o mínimo de regras, não é. Mesmo que querias desenvolver o lado criativo de qualquer coisa que seja, se não tiveres umas regras a seguir, também não consegues desenvolver essa criatividade, não é. Tu podes querer ser poeta, mas se não seguires certas regras da poesia, nunca vais ser um poeta, não é. Qualquer um de nós pode escrever poesia, mas não estamos a seguir certas regras da poesia para sermos considerados poetas. Então a música também tem certas coisas características da sua linguagem, que se não seguires essas regras, deixa-te perder esse sentido de linguagem. Então não é assim tão mau terem algumas regras. Inicialmente podem tocar de forma mais livre, como se fosse Free Jazz, ou assim. Mas mesmo o Free Jazz tem regras, não é (risos). Há tipos de regras...não é. Mesmo o dodecafonismo, serialismo, tudo o que seja fora, o mais *outside* que seja, tudo tem regras. Mesmo que seja ‘não toques tonal’, já estás a por uma regra, ‘não toques tonal’, não é. Se não foi para tocar tonal, já é uma regra, por isso. Acaba sempre por ter alguma regra, mesmo que tu...e acabas sempre por cortar um bocadinho a tua criatividade, porque tudo na vida tem uma regra que seja, não é. Mesmo que tu digas ‘faz o que tu quiseres’, é uma regra, ‘faz o que tu quiseres’, não podes fazer o que não queres, não é? (Risos) Estás a entender? Então nunca é uma criatividade 100% livre. Há sempre pequenos exercícios com coisas orientadas, na realidade, dentro daquilo que vamos tentando fazer. Que é também, no fundo, para aplicar os conhecimentos que eles têm do passado. Que para mim, acho que é importante para eles, perceberem que estes anos todos que tiveram, das disciplinas todas que eles tiveram no conservatório, aquilo afinal tem alguma utilidade, não é. Como Formação Musical ou Coro, o que seja. Pedirem para eles cantarem qualquer coisa na disciplina, às vezes pode acontecer, pedir-lhes para eles cantarem, ou qualquer coisa. Eles perceberem que aquilo tem uma certa utilidade, e isso acabo por...pronto, as regras também acabam por estarem lá presentes. Mas tendo sempre mais liberdade do que se calhar seria em Formação Musical ou Instrumento, que é muito mais...tem que ser aquilo, e não podes fugir àquilo. Então acaba por ser interessante esse lado, porque têm regras, mas ao mesmo lado tem liberdade para fugir a essas regras e experimentar essas regras, e explorar essas regras, e perceber ‘ok, até onde é que é o limite desta regra..onde é que..eu aqui já estou a sair da regra. Então começam a ter mais perceção das coisas, não é. Eu acho que até aquela altura, até ao 11º, os que fazem esta disciplina, só seguem regras na realidade. Não pensam, ‘mas porque que...ó professor, mas porque é que a escala é assim? Mas porque a escala hexáfona..., mas porquê que se chama hexáfona e chama-se tons inteiros? Porque é que tem dois nomes?’ Estás a perceber? Este tipo de coisas. E eles ali perguntam, têm essa liberdade e disponibilidade para perguntar, também são turmas mais pequenas, muitas vezes são 5, 6 alunos, não é mais do que isso. Então é algo que podemos estar a conversar, e não segue uma regra muito...ok, eu tenho que dar...até ao final do 1º período tenho que ensinar o tipo de acordes x, a escalas x, eles têm que saber isto, vocês têm que fazer a leitura até ao final de não sei o quê. Não há essa regra, mesmo nós como professores acabamos por ter essa liberdade criativa de ir ao encontro dos alunos, e tentar motivá-los nesse sentido.

7. A que elementos musicais recorre para o trabalho criativo com os alunos? Existem diferentes graus de importância criativa entre os elementos trabalhados? Se sim, que graus de importância são esses?

Sim, acabamos por falar disso, porque logo quando entras no Jazz, já estás a falar de articulação, não é, do tipo e articulação que tens que mudar no que costumavas tocar no teu instrumento, no que normalmente o teu professor diz 'não, não faças assim'. Lembro-me como guitarrista, estava sempre a dar-me na cabeça 'isto não é assim, não sei o quê, tal, tal, tal; estás a acentuar demasiado a segunda colcheia, não sei que mais. Mas depois quando falamos de...quando começamos a falar de Jazz e de articulação no Jazz e essas coisas todas, a eles, quando começamos a explicar, dizemos que é ao contrário do que eles aprendem no instrumento. "Ah afinal também é possível" (risos) "Posso acentuar a segunda colcheia, e estão-me sempre a dizer para não acentuar a segunda colcheia." Então acabamos por falar de articulação, depois na parte das dinâmicas também, sim. A nível de ritmo, também. Acabamos por...eu acabo...por exemplo, com eles...muitos deles têm alguma certa dificuldade na parte rítmica, o que é interessante. E com muitos deles, eu acabo...eu acho que em todas as turmas. No 11º acabei por ensinar o Konnakol, lá a cena indiana, para ajudá-los na parte criativa, rítmica, e até na aplicação de...ensino aos meus alunos até já no 7º e 8º ano, quando eu vejo que eles têm dificuldades em identificar os ritmos (exemplifica um excerto de leitura em Konnakol). Então eles acabam por ajudar. E é uma área, esta parte do Konnakol, que eu acho que ajudaria na Formação Musical alguns miúdos nestes ritmos assim mais complexos, que a mim ajudou-me. Quando aparecia assim...eu lembro-me quando estava a tocar uma vez uma peça de Hermeto Pascoal, e aparecia 4, 5, 6, "eu não consigo tocar isto, 4, 5, 6, não consigo estar 1, 2, 3, 4, 5, etc." Então fazia [o Konakkol]. E pronto, e já estava, e já conseguia fazer 4, 5, 6. E ajudou-me esta coisa do Konnakol. Então eu costumava dar-lhes estes pequenos exercícios fora...e mostro-lhes um vídeo do John McLaughlin, não sei se conheces esse documentário, no fundo é um vídeo que o John McLaughlin tem, que ele no final, que é os extras do DVD, que está no YouTube, ele põe um coro — não é um coro, mas — um coro de crianças a fazer Konnakol na Índia, lá no sul da Índia, em que mostra miúdos desde os 10, 11 anos a fazer o Konnakol. Então quando eu mostro isto a eles eles ficam de boca aberta tipo "ah, incrível, como é que eles fazem estas coisas de ritmo?" Depois, estás a ver, imagina isto aplicado ao teu instrumento, não sei o quê. Então eles ficam fascinados com aquilo. Então acabamos por desenvolver esse lado de ritmo também, que muitas vezes é muito fechado. Eles fazem coisas complexas...eles têm que ler coisas complexas em Formação Musical, mas não é aplicado ao instrumento (risos), não é. E depois quando têm que aplicar ao instrumento, não conseguem fazer aquele ritmo que não estão habituados. E às vezes é o hábito e motivação para, não é. Não sei, depende, lá está, depende do aluno, depende do tipo de aluno, da personalidade do aluno. Mas no fundo, sim, essas coisas das dinâmicas, de ritmo, articulação, acabamos por falar e dar importância a isso porque desde...a partir do momento em que falas de outro género musical e de outras formas criativas, tens que falar dessas áreas da música também, desses lados todos que existem na música, não é. Não é só a parte de notas, quer seja na vertical ou na horizontal, não é.

12. É pertinente a interdisciplinaridade entre a disciplina que leciona e a disciplina de Formação Musical no que se refere ao trabalho de cariz criativo? Porquê? Como fazer? (Só aos entrevistados de IA)

Sim, no fundo, há bocado acho que te respondi a isso. Acho que te respondi a isso. É aplicar o que vocês ensinam dentro do que nós temos...do que nós fazemos, não é. Nós amamos por fazer isso, porque a Formação Musical dá-lhes as bases todas, não é. Mas depois há também certas coisas que nós lhes passamos a eles, que eles não têm em Formação Musical. Eles têm, e em Análise também têm, só que em certa altura aparece um bocadinho tarde. E se calhar...eu vejo muitos alunos, ainda este ano acho que tenho 2 alunos ou 3 que acabaram por desistir porque não gostam de Formação Musical. Não é por causa do instrumento...uma mãe disse...uma até foi por causa do coro: "a minha filha não gosta de coro, ela não vai seguir, e não sei o quê" la agora para o 6º ano, estava no 5º ano, não é. Disse-lhe: nunca ninguém desistiu por causa do Coro. É que não é por causa do instrumento. É interessante analisar que há muitos alunos que não seguem para o secundário, não é por causa do instrumento, é porque não gostam de Formação Musical, ou não querem ter mais Formação Musical, porque não gostam de Coro. É quase como 'eu não gosto de matemática, eu não vou para nada que seja da área das ciências, ou assim. Vou para humanidades, que eu quero fugir a matemática'. Então muitos têm esse pensamento quando vão para o secundário, e eu acho que se calhar temos menos alunos a seguirem para o secundário por causa muitas vezes da disciplina em si, não é, que faz com que eles não gostem de música...e podíamos, sim, tentar criar algo que fosse criativo dentro de Formação Musical, mas...que Formação Musical interesse no instrumento também. E eu não sei como é que se pode fazer isso...eu acho que às vezes a culpa é também dos professores de instrumento, como fecharam-se muito num mundo, no seu mundo, do instrumento, e não estão muito abertos ao que acontece à volta, não é. Eu e o Joaquim (nome fictício do colega que leciona a mesma disciplina) somos um bocadinho assim parecidos, porque estamos sempre atentos ao que se passa à nossa volta, não é. E se calhar por isso é que damos essa disciplina, não sei. Não sei se foi

por isso que fomos escolhidos (risos). Eu acho que se todos nós pensássemos um bocadinho assim, acho que seria positiva na ligação de todas as áreas da música. Eu sinto que em muitos instrumentos, muitos colegas, ficam muito fechados no seu instrumento, e não estão muito preocupados, às vezes até têm receio por acharem que não são capazes de passar isso aos alunos, não é. Mas ainda esta semana estávamos a fazer um daqueles PA de 12º, e era de Contrabaixo, e o aluno agradeceu a professora “porque mesmo não sendo da área, eu agradeço a minha professora pela motivação que teve pelo meu trabalho”, e eu disse: mas isso não faz sentido. Até disse à professora: mas é o teu instrumento, porque é que ele tem que te agradecer pela motivação? É teu aluno, é o teu instrumento...a mim faz-me um bocado de confusão. Só porque ele fez sobre Jazz e ela é professora de erudito. A mim faz um bocado de confusão, e ainda existe muito isso. “Eu quero agradecer à minha professora porque teve aberta e motivou-se com o meu trabalho, não é” (risos). Faz-me confusão, mas isso acontece ainda bastante. E acho que...podíamos...não sei, tinha que se tentar arranjar uma forma, mudar alguma coisa para que uníssemos as duas coisas. Como estava-te a dizer, o aluno chega ao 5º ano, o aluno está a aprender os intervalos, mas ele não sabe...por exemplo, ele não sabe fazê-lo no meu instrumento, na guitarra. Por exemplo, ele aprende uma terceira, ele está a fazer uma terceira, a fazer a função de duas terceiras, não é, de um intervalo de terceira na guitarra, quer dizer, harmónico ou melódico. Ele não sabe que está a fazer isso. Eu só estou a dizer-lhe para fazer aquilo: “faz um dó e um mi”. Mas ele não sabe relacionar aquilo com a Formação Musical. Eu lembro-me...não sei se sabes quem é o Carlos Mendes, guitarrista de Jazz. Existe o Carlos Mendes, o cantor, mas há um que é o guitarrista de Jazz, que está responsável pelo departamento de Jazz na Jobra. Nós na altura fomos colegas na ESMAE, depois ele deu-me aulas de Jazz, que ela era assim um dos mais conceituados aqui na zona do Porto, por ter o conhecimento teórico e essas coisas todas. Ele já é mais velho, não é, e uma vez estava na ESMAE, ele, fogo, ele já tinha 40 e tais, e era o nome com melhor média da ESMAE. Como é que uma pessoa que és mais velha que os outros todos, que devia ter menos tempo e menos motivação, tinha a melhor média, não é. E passando agora para Formação Musical, eu lembro-me que ele dizia isso, ele tentava...tudo o que era de conhecimento teórico, ele imagina no instrumento. Eu acho que é...eu lembro-me de Formação Musical, pelo menos Formação Musical, é tudo feito ao piano. Quem não é pianista, sente-se assim um bocado coiso...tipo “não é o meu instrumento”. E depois não relacionam com o seu instrumento. Quem é pianista fica mais fácil relacionar, porque está habituado a ouvir o timbre do instrumento, está habituado a ver o movimento das mãos, qualquer coisa que seja. E quem não toca aquele instrumento, fica sempre assim um bocadinho atrás. Então ele dizia que relacionava tudo o que era teoria com o instrumento. Ele imagina como estava a fazer a tríade...por exemplo, quando ensinam o acorde, ‘ok, fazia o dó, o mi o sol ali’, mas este tipo de imaginação sem ter o instrumento na mão, ajudou-o a ter um ouvido — que ele não é ouvido absoluto — mas tem um ouvido relativo quase absoluto. Então ele dizia: “eu não tenho ouvido absoluto, mas esta forma de pensar ajudou-me a desenvolver um ouvido relativo muito bom.” Ok, interessante. E isso acontece muito com trombonistas também, não é. Se pensar muito, eles relacionam tudo o que ouvem com o movimento e com a procura das notas que têm que fazer no instrumento. Então conheço...quase todos os trombonistas que eu conheço, se não têm ouvido absoluto, têm um ouvido relativo incrível (risos). Lá está, o tipo de instrumento ajuda a também a desenvolver este lado. Mas se associássemos este conhecimento inicial, desde os intervalos...e logo associar à guitarra, ou o que seja, flauta, não é, ser uma coisa em conjunto, ser uma disciplina em conjunto e não separado, acho que ia ajudar toda a gente.