

Carlos Manuel
Sampaio Fernandes

**O jogo como estratégia de aprendizagem rítmica: A
ludicidade na exploração das fichas de exercícios
rítmicos**

MEM | outubro 2015

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre
em Ensino de Música

Carlos Manuel
Sampaio Fernandes

**O jogo como estratégia de aprendizagem rítmica: A
ludicidade na exploração das fichas de exercícios
rítmicos**

MEM | setembro 2015

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre
em Ensino de Música

Professor Orientador e Supervisor:

Professor Doutor Jorge Alexandre Costa
Mestre Isabel Silva

Vive como se fosses morrer amanhã.
Aprende como se fosses viver para sempre.

Gandhi
(In National Geographic Portugal, julho de 2015)

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a algumas pessoas que foram extremamente importantes para a realização deste meu trabalho.

Em primeiro lugar ao meu orientador, Professor Doutor Jorge Alexandre, pelo seu apoio, e por ter acreditado no projeto.

À minha supervisora, Professora Isabel Silva, pelo seu interesse na partilha de saberes, e pela sua cooperação ao longo de todo o período letivo.

À Catarina, por me ter ajudado na revisão e na organização dos dados, e pelo apoio incondicional durante todo o processo.

Ao Guilherme, pela ajuda nas traduções.

À minha família, pais e irmã, pelo apoio ao longo de todo o meu percurso académico.

Ao João, pela possibilidade de me ter demonstrado novas perspetivas acerca da música, e do ensino da música.

Aos meus alunos, que me permitiram realizar o projeto de investigação, e à direção pedagógica do Conservatório de Música e Dança de Bragança, por permitirem a realização do estudo na escola.

À Joana e à Mafalda, por tudo.

palavras-chave**Formação Musical, Prática de Ensino Supervisionada, Jogo, Motivação, Ritmo****resumo**

Elaborado com vista à reflexão fundamentada acerca do percurso, das práticas educativas e das políticas de ensino, o presente trabalho pretende reunir um conjunto de saberes inerentes à atividade docente. Relacionando teorias e práticas no âmbito do ensino da música, a apresentação de uma filosofia de trabalho, congregando como eixo estruturante a prática musical supervisionada realizada no âmbito do ensino vocacional, apresenta-se como pano de fundo à análise dos vários conteúdos referentes à literatura específica inerente à prática pedagógica.

Partindo da caracterização da escola do ensino vocacional de música, nos ensinos Básico e Secundário, a presente reflexão emerge no seguimento do pensamento articulado das várias áreas do saber através da apreciação, fundamentação e discussão das perspetivas de ensino vigentes ao longo do processo de estágio. Deste modo, será exposta toda a perspetiva de ensino por nós desenvolvida, partindo de uma linha temporal, tendo por princípio a descrição de um plano modelo, com o objetivo de podermos demonstrar a direção do nosso pensamento.

Tendo como objetivo verificar a eficácia da abordagem ao jogo, como estratégia de ensino, na aprendizagem do ritmo, na disciplina de Formação Musical, partimos de uma investigação bibliográfica sobre a relação entre a escola tradicional e a escola moderna, o jogo e a motivação, e por último, a aprendizagem do ritmo sobre a perspetiva das atividades de aprendizagem sequencial, sustentadas por Edwin Gordon. O projeto de investigação aborda uma nova conceção do jogo, aliando o mesmo às atividades de leitura rítmicas.

keywords

Musical Education, Supervised Teaching Practice, Gameplay, Motivation, Rhythm

abstract

This paper aims to bring together essential knowledge to the teaching activity by reflecting based on the educational path, practices and policies. Linking theory and practice of Musical Education, the presentation of a working philosophy and bringing together a supervised musical structure carried out within the vocational education, unveils the analysis of various contents associated to specific literature inherent to the pedagogical practice.

From the characterization of the vocational school teaching music, in primary and secondary education, this reflection arises following the articulated thought of the various areas of knowledge through an appraisal, validation and discussion of educational perspectives that occurred during the internship (placement) process. Thus, based on a timeline, we will present the teaching perspective we developed in order to describe a model plan by revealing the direction of our thinking.

We begin with a reference study on the relationship between the traditional and modern schools, the gameplay and motivation, and in learning the rhythm, relating with the sequential learning styles perspective, supported by Edwin Gordon, to verify the effectiveness of the approach to the gameplay as a teaching strategy, in learning the rhythm and the Musical Education discipline. The investigation project deals with a new design of the gameplay, by combining it to the rhythmic reading activities.

índice

| | |
|----|--|
| 1 | Introdução |
| 3 | 1. Observação da Prática Musical |
| 3 | 1.1. A Escola |
| 3 | 1.1.1. A Associação Pró-Música: historial, atividades e projetos |
| 6 | 1.1.2. A Escola de Música e as suas condições gerais e específicas |
| 7 | 1.2. A Comunidade Educativa |
| 8 | 1.3. O Ensino |
| 13 | 1.4. As diferentes atividades escolares e artísticas desenvolvidas |
| 13 | 1.5. Políticas Públicas: Música e Educação |
| 19 | 2. Prática Educativa Supervisionada |
| 19 | 2.1. Um pensamento para a Formação Musical |
| 22 | 2.2. A Canção |
| 26 | 2.3. Atividades de rotina |
| 27 | 2.3.1. Os Modos Rítmicos |
| 29 | 2.3.2. As ordenações melódicas |
| 31 | 2.3.3. As atividades de aprendizagem sequencial |
| 38 | 2.4. Sistema fixo ou Sistema numérico? |
| 41 | 2.5. Construtivismo e Educação |
| 43 | 2.6. Música e Criatividade |
| 47 | 2.7. O pensamento de Keith Swanwick no ensino da música |
| 51 | 2.8. A atividade docente nos dias de hoje |
| 57 | 3. Projeto de Investigação |
| 57 | 3.1. Introdução |
| 58 | 3.2. Tema e questão de investigação |
| 58 | 3.2.1. Escola tradicional VS Escola moderna |
| 61 | 3.2.2. O jogo e a motivação |
| 62 | 3.2.3. A aprendizagem do ritmo através das atividades de aprendizagem sequencial |
| 66 | 3.3. Metodologia e Métodos |
| 70 | 3.4. Análise e discussão dos resultados |
| 72 | 3.4.1. Interpretação dos resultados |
| 73 | 3.5. Reflexão final |
| 75 | Considerações Finais |
| 79 | Bibliografia |
| 82 | Webgrafia |
| 83 | Anexos |

| | | |
|-------------------------------------|-----------|--|
| Índice de Gráficos e Quadros | 8 | Quadro 1 – Corpo Docente/ Disciplinas |
| | 70 | Figura 1 – Média dos testes escritos orais/ Grupo Experimental |
| | 70 | Figura 2 – Média dos testes escritos orais/ Grupo de Controlo |
| | 71 | Figura 3 – Grupo Experimental/ Pré Teste e Pós Teste |
| | 72 | Figura 4 – Grupo de Controlo/ Pré Teste e Pós Teste |

Introdução

Elaborado no âmbito da unidade curricular de *Prática Educativa e Relatório de Estágio*, o presente trabalho pretende, de uma forma sucinta, apresentar os vários aspetos relevantes inerentes ao percurso realizado ao longo do presente ano letivo.

Relacionando teorias e práticas no âmbito do ensino da música, a presente reflexão emerge no seguimento do pensamento articulado das várias áreas do saber através da apreciação, fundamentação e discussão das perspetivas de ensino vigentes ao longo do processo de estágio.

Deste modo, é do nosso interesse, apresentar todo o nosso trabalho, assente na base de uma reflexão fundamentada, com o objetivo de clarificar toda a filosofia de pensamento ao longo de toda a prática educativa.

Segundo Kemp, “a Educação não é uma disciplina unitária” (Kemp, 1995: 13). Nesse sentido, a quando do seu estudo, chegamos facilmente às áreas da filosofia, da psicologia e da sociologia, além da antropologia, da história e dos estudos comparados, que nos podem elucidar, e contribuir com esclarecimentos importantes (Kemp, 1995). Assim, a abordagem aos vários domínios do saber, constitui o molde pelo qual delineamos o nosso percurso.

Partindo do pressuposto que a investigação no âmbito do ensino da música pode contribuir para o sucesso e qualidade de ensino do professor, tornando, neste caso, a prática pedagógica mais informada e fundamentada, é do nosso interesse, ao longo do presente trabalho, propor verificar a viabilidade da utilização do jogo, como estratégia de aprendizagem rítmica, desenvolvendo atividades lúdicas na exploração das fichas de exercícios rítmicos. Como refere Gomes,

“É justamente a simplicidade e a enorme potencialidade pedagógica que o jogo pode conter que fazem dele um importante recurso a ser usado na aprendizagem escolar. Ao longo dos séculos, foram muitos os pedagogos que reconheceram as suas virtudes e reiteraram o seu valor no desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, sobretudo nos primeiros estádios de desenvolvimento”. (Gomes, 2012: 11)

Tal como dizia Platão, “para ensinares as crianças, apoia-te nalgum jogo e verás com maior claridade as tendências naturais em cada uma delas” (Gomes cit. Lázaro, 2012: 11). Todavia, a sua utilização não se deve cingir única e exclusivamente às crianças, pelo contrário, o jogo deve estender-se ao longo dos vários momentos da vida do ser humano.

“Ainda assim, e apesar dos reconhecidos benefícios desta prática, será apenas com a aparição da Abordagem Comunicativa, nos finais dos anos 60, do século XX, que esta atividade ganhará maior importância no contexto de sala de aula, na senda de uma aprendizagem significativa, onde o aluno é encarado como centro do conhecimento e de atuação”. (Gomes, 2012: 12)

O presente relatório está dividido em três grandes partes. Após o contacto, ao longo do presente ano letivo, com a escola de ensino vocacional de música, e baseada através dos guiões de observação, será realizada a caracterização da escola e da comunidade educativa, e será também abordado o ensino e as diferentes atividades escolares e artísticas desenvolvidas pela instituição, não esquecendo as políticas públicas, no âmbito da educação no ensino vocacional.

No segundo capítulo, e depois do tato pedagógico desenvolvido no âmbito do presente mestrado, será redigida uma reflexão fundamentada sobre as planificações, a lecionação, a observação de aulas e as restantes atividades desenvolvidas no âmbito da prática educativa. Partindo da filosofia de trabalho por nós implementada, e expressa nos diversos planos de aula, o segundo capítulo toma essa mesma forma. Assim, partindo da construção de uma reflexão crítica acerca dos objetivos da Formação Musical no ensino vocacional, o mesmo capítulo é desenvolvido partindo da construção do nosso modelo de plano de aula, articulando esse mesmo pensamento com o desenho curricular em vigor, o programa e as matrizes da disciplina. Nesse sentido, são abordados temas como a utilização da canção, as atividades de rotina, desenvolvidas e exploradas ao longo do processo de estágio, que englobam os modos rítmicos, as ordenações melódicas, e as atividades de aprendizagem sequencial, defendidas por Edwin Gordon, a utilização do sistema fixo ou numérico, a abordagem ao construtivismo, como teoria de aprendizagem, a criatividade e a sua relação com a Formação Musical, o pensamento de Keith Swanwick no ensino da música, e ainda uma consideração acerca da música nos dias de hoje.

Quanto ao último capítulo, o mesmo tem como objetivo verificar a eficácia da abordagem ao jogo, como estratégia de ensino, na aprendizagem do ritmo. Partindo de uma investigação bibliográfica sobre a relação entre a escola tradicional e a escola moderna, o jogo e a motivação, e por último, a aprendizagem do ritmo sobre a perspetiva das atividades de aprendizagem sequencial, sustentadas por Edwin Gordon, o projeto de investigação aborda uma nova conceção do jogo, aliando o mesmo às atividades de leitura rítmicas.

“Os saberes só unem e só libertam se forem ensinados como cultura, se forem trabalhados e inscritos na história de cada um e se forem objecto de uma apropriação pessoal. Se não for gesto de cultura, a pedagogia não é nada”.

(Nóvoa, 2011: 12)

1.1.A Escola

1.1.1. A Associação Pró-Música: historial, atividades e projetos.

A Associação Pró-Música da Póvoa de Varzim, foi criada a 24 de janeiro de 2003, numa parceria da Câmara Municipal da Póvoa de varzim com a Banda Musical local. Desde então, passou a gerir, para além do Festival Internacional de Música da Póvoa de Varzim e da Orquestra Sinfónica, a Escola de Música da Póvoa de Varzim.

Esta modulagem permitiu consolidar a oferta de classes e estabilizar o número de matrículas, nomeadamente a partir de 2009 com a abertura mais alargada ao Regime Articulado e de acordo com o limite suportado pelas instalações.

Desta forma, talvez devêssemos destacar o leque de atividades letivas e artísticas, resultantes do trabalho frutuoso realizado entre professores, alunos, funcionários e encarregados de educação, tornando-se audível e visível em vários e diversos palcos. Nesta linha de pensamento, o Coral "Ensaio" (desde janeiro de 1989), a Orquestra de Cordas (desde 1994) e a Orquestra de Sopros (a partir do início do ano letivo de 2001), são projetos presentes na instituição de ensino, com o objetivo de divulgar o trabalho realizado.

Quanto ao Festival Internacional de Música da Póvoa de Varzim, o mesmo foi criado em Julho de 1979, sob a proposta do pianista Sequeira Costa. A fundação do Festival Internacional de Música obedecia a quatro objetivos nucleares que viriam a manter-se ao longo do historial: a apresentação de intérpretes de nível internacional e dos músicos portugueses mais relevantes; o lançamento de jovens intérpretes portugueses, ainda desconhecidos do grande público; a valorização dos monumentos arquitetónicos da região como espaços de concerto; e a promoção da região em Portugal e no estrangeiro. “Subjacente a esses objectivos tem estado a preocupação constante da divulgação das obras-primas da grande música europeia de todas as épocas e o apoio à criação contemporânea.”¹

A Câmara Municipal da Póvoa de Varzim, que havia acolhido a iniciativa desde logo, cedeu, em 1994, importantes estruturas para a instalação do secretariado e, também a partir desse ano, iniciou uma

¹ Consultado na World Wide Web a 20 de julho de 2015, disponível em: http://www.empv.pt/festival_internacional.html

parceria com a empresa fundadora, assumindo responsabilidades de organização e promoção, passando inclusivamente a estar na base da criação da Associação Pró-Música da Póvoa de Varzim, em 2003, estrutura destinada a gerir legalmente a gestão conjunta do FIMPV e mais quatro atividades complementares e interligadas, sendo elas a Escola de Música da Póvoa de Varzim, a Orquestra Sinfónica da Póvoa de Varzim / Orquestra Verazin, o Concurso Internacional de Composição da Póvoa de Varzim, e o Quarteto Verazin.

Um dos fatores determinantes na manutenção do FIMPV, são os apoios do Ministério da Cultura, através da Secretaria de Estado da Cultura, que presta o seu apoio desde 1997, financiando regularmente a atividade, que se submete a concursos públicos periódicos sempre com estimulantes resultados. “Algumas empresas nacionais e regionais contribuem também com o seu apoio financeiro ao abrigo da Lei do Mecenato, embora de forma residual. (...) O FIMPV beneficia da colaboração estabelecida com alguns dos mais belos templos religiosos da região, como espaços de concerto, nomeadamente a Igreja Matriz da Póvoa de Varzim e a Igreja Românica de S. Pedro de Rates.”²

Embora sediado na Póvoa de Varzim, o FIMPV influencia diretamente vários concelhos limítrofes, contribuindo decisivamente para o despertar de uma curiosidade e formar um público próprio, renovado de edição para edição, num admirável esforço de descentralização cultural pioneiro na época.

Do valioso património do Festival de Música da Póvoa de Varzim, constam a colaboração dos mais relevantes músicos portugueses e boa parte dos mais respeitados intérpretes internacionais das últimas décadas, alguns em estreia absoluta em Portugal.

Ao longo dos anos,

“o FIMPV tem procurado estar a par e, por vezes, antecipar as tendências estéticas da arte musical contemporânea, proporcionando a apresentação dos mais respeitados mentores da música antiga “historicamente informada” e dos expoentes internacionais do repertório clássico-romântico e da contemporaneidade. Continua a imprimir um forte apoio aos novos valores da criação e interpretação portuguesas, sem descurar o esforço de captação e formação de novos públicos através de diversas atividades complementares e manifestações paralelas, muitas delas ao longo do ano, servindo-se para tal das sinergias resultantes das iniciativas regulares da EMPV, do QV e do CICPV”.³

Natural destinatário de todo o esforço delineado,

“o público do FIMPV tem correspondido calorosamente à maioria das propostas, radicadas na exigência de uma identidade afirmada, vontade de surpreender, inovar e reencontrar o espírito de aventura dos primitivos Festivais de Verão, em enquadramentos históricos apelativos. Através delas, o FIMPV tem assumido desafios permanentes, estimulado pela adesão e curiosidade das audiências, pela cumplicidade da CMPV e pelo reconhecimento institucional do Estado Central –

² Consultado na World Wide Web a 20 de julho de 2015, disponível em: http://www.empv.pt/festival_internacional.html

³ Consultado na World Wide Web a 20 de julho de 2015, disponível em: http://www.empv.pt/festival_internacional.html

uma tríplice aliança empenhada na nobre missão de dar cumprimento a um genuíno Serviço Público”.⁴

Juntamente com o Festival Internacional, a Associação Pró-Música realiza, desde o letivo 2005/2006, o Concurso Internacional de Composição da Póvoa de Varzim, tendo como objetivo primeiro, prestar apoio à criação da nova música portuguesa escrita por compositores lusófonos, e estrangeiros, no âmbito das atividades regulares do FIMPV.

“A Orquestra Sinfónica da Póvoa de Varzim (OSPV), formação residente do Festival Internacional de Música da Póvoa de Varzim (FIMPV), foi criada em 19 de Outubro de 2002 pelo Município da cidade, visando dotar o FIMPV com um privilegiado instrumento de trabalho na preparação, execução e gravação de obras encomendadas a compositores portugueses contemporâneos e jovens galardoados pelo Concurso Internacional de Composição da Póvoa de Varzim (CICPV). (...) Além do seu Director Musical fundador, Maestro Osvaldo Ferreira, têm colaborado com a OSPV os maestros Cesário Costa, Charles Roussin, Pedro Amaral e Luís Carvalho, agrupamentos e solistas como o Coro da Sé Catedral do Porto, Daniel Rowland, Alexandra Trindade e Augusto Trindade (violino), Miguel Magalhães, Jean-Marc Luisada, Roger Muraro e Valentina Igoshina (piano), Sílvia Mateus, Teresa Cardoso de Meneses e Ana Ester Neves (sopranos), Luís Rodrigues (barítono), António Carrilho (flauta), Marco Pereira e Alexander Znachonak (violoncelo), Samuel Bastos (oboé), Rui Lopes (fagote), Coro da Camerata de Musica Antiqua de Curitiba (Brasil), entre outros”.⁵

Para além do Concurso Internacional de Composição da Póvoa de Varzim, e da Orquestra de Cordas, o Festival Internacional de Música da Póvoa de Varzim conta com a presença regular do Quarteto de Cordas Verazin.

“O agrupamento dedica-se à divulgação do riquíssimo repertório que muitos dos mais reputados compositores escreveram para quarteto de cordas (...). Em estreia mundial, apresentou em Julho de 2008 o Quarteto nº 2 - “Movimentos do Subsolo”, de António Pinho Vargas, obra encomendada pelo FIMPV e gravada posteriormente em Outubro do mesmo ano (...). Também em estreia mundial, apresentou em Julho de 2009 a obra “Verazin nº 1” expressamente encomendada pela 31ª edição do FIMPV ao compositor Carlos Azevedo”.⁶

Para terminar, momento ainda para destacar o Coral “Ensaio”, que ao longo do seu período de existência, tem vindo a escrever a sua história, apresentando-se em vários auditórios e igrejas, apresentando-se “a capella” ou com acompanhamento instrumental, e representando, deste modo, a Escola de Música e a cidade da Póvoa de Varzim. Constituído por alunos, encarregados de educação e professores, da Escola de Música da Póvoa de Varzim, o mesmo tem realizado inúmeras atuações ao longo dos seus 25 anos de existência, quer no domínio nacional, quer internacional. “Referir-se-á apenas,

⁴ Consultado na World Wide Web a 20 de julho 2015, disponível em: http://www.empv.pt/festival_internacional.html

⁵ Consultado na World Wide Web a 20 de julho de 2015, disponível em: http://www.empv.pt/orquestra_sinfonica.html

⁶ Consultado na World Wide Web a 20 de julho de 2015, disponível em: http://www.empv.pt/quarteto_verazin.html

em jeito de síntese, as múltiplas atuações realizadas localmente e por todo o país, participando em concertos, encontros de coros e intercâmbios culturais e em algumas edições do Festival Internacional de Música da Póvoa de Varzim, bem como nos Ciclos de Música Sacra da Igreja Românica de Rates.”⁷

“Ao longo da sua intensa atividade, tem praticado um vasto repertório predominantemente sacro, mas também histórico-profano, num trabalho de descoberta e divulgação muito enriquecedor para os seus componentes e público em geral.”⁸

1.1.2. A Escola de Música e as suas condições gerais e específicas

A Associação Pró-Música da Póvoa de Varzim tem vindo a estabelecer uma filosofia de trabalho muito própria, que se tem vindo a manter ao longo do tempo. Deste modo, é visível, tal como foi descrito anteriormente, uma forte ligação do Festival Internacional, com a Escola de Música e a sua comunidade escolar. Assim, talvez seja

“ (...) de destacar os resultados sociais, culturais e profissionais que esta aposta escolar conseguiu alcançar, intervencionada pelo poder político e pelas forças seculares que, momento a momento, se revelaram. Hoje uma faixa populacional bastante alargada que engloba várias gerações, pode justificar a validade deste projeto com toda a sua influência formativa resultante do esmero organizacional e da competência pedagógica exercida”.⁹

Com isto, a instituição de ensino, vê-se diretamente aliada à Orquestra de Cordas, ao Quarteto de Cordas, à música antiga, e ao Festival Internacional. A oferta escolar presente na instituição, aliada à preferência por parte dos alunos, mostra-nos que a maioria pretende estudar instrumentos de corda, música antiga, e piano. Assim, podemos constatar, que o número de alunos inscritos nos instrumentos de sopro, são em menor número, apesar da existência de uma Banda Musical na cidade. É de realçar, no mesmo sentido, que a escola de música, não oferece a percussão, como instrumento a estudar.

O crescimento da EMPV tem sido uma realidade. Todavia, a questão que se coloca é, terá a escola de música condições físicas suficientes para que o ensino se possa realizar com normalidade?

Segundo a nossa observação¹⁰, e falando diretamente das diversas salas de Formação Musical, as mesmas não possuem as melhores condições para a prática e ensino da disciplina. Utilizando a Casa da Juventude, edifício vizinho da Escola de Música da Póvoa de Varzim, podemos desde logo constatar, que a mesma não foi construída para a receção de jovens estudantes de música, nem para a prática das várias disciplinas desta tão aclamada área artística. Assim, as três salas existentes destinadas ao ensino da disciplina de Formação Musical são pequenas, e bastante preenchidas, a nosso ver, de material inapropriado à prática musical. Por seu lado, a falta de equipamentos audiovisuais é uma realidade, que

⁷ Consultado na World Wide Web a 20 de julho de 2015, disponível em: http://www.empv.pt/coral_ensaio.html

⁸ Consultado na World Wide Web a 20 de julho de 2015, disponível em: http://www.empv.pt/coral_ensaio.html

⁹ Consultado na World Wide Web a 30 de junho 2015, disponível em: http://www.empv.pt/historial_associacao.html

¹⁰ Consultar o relatório de observação referente à aula nº 8 do anexo A

só pode ser colmatada com a força de vontade dos vários professores da instituição. Talvez possamos afirmar que as condições físicas influenciam o sucesso e a qualidade do ensino/aprendizagem. Nesse sentido, a falta de meios audiovisuais dificulta, por vezes o trabalho dos professores. Com o passar do tempo muito do material usado para reproduzir música, na sala de aula, não foi substituído, sendo o mesmo inexistente, neste momento. A juntar a estes, há ainda o aspeto da acústica das salas de aula, sendo o mesmo desadequada para a prática musical. Todavia,

“são notórios os efeitos pedagógicos da formação inicial ministrada na Escola de Música da Póvoa de Varzim refletindo-se no historial de um considerável número de executantes, em várias áreas instrumentais, ou de docentes, nos vários níveis de ensino, que têm vindo a compor o seu Quadro de Honra, (...), com o grau de excelência, de honra e de mérito. Aí se incluem os que já alcançaram renome nacional ou internacional, os que já trilharam a formação superior e aqueles que se orgulham dos conhecimentos adquiridos ou destrezas desenvolvidas, ainda que básicos, fazendo parte da sua cultura geral. (...) Cumprem-se assim os principais objetivos que nas primeiras pautas ficaram expostos: formar profissionais na área da Música e promover o desenvolvimento cultural e social”.¹¹

1.2.A Comunidade Educativa

Trabalhando segundo várias perspetivas na abordagem ao ensino da música, como são os casos das Áreas de Enriquecimento Curricular, no 1º Ciclo do Ensino Básico, da Iniciação Musical, da oferta do Ensino Supletivo, Ensino Articulado e Profissional, a Escola de Música da Póvoa de Varzim recebe alunos de várias escolas da cidade. A maioria, são alunos inscritos em regime articulado. Desse modo, esses mesmos alunos vêm de duas escolas distintas. Alguns dos quais frequentam a Escola EB 2/3 Dr. Flávio Gonçalves, instituição situada junto à escola de música. Os restantes alunos, frequentam a Escola EB 2/3 Cego do Maio.

Já quanto ao ensino profissional, esses mesmos alunos frequentam a Escola Secundária de Rocha Peixoto, onde têm inclusivamente a disciplina de História da Cultura e das Artes, não sendo a mesma lecionada na Escola de Música da Póvoa de Varzim.

Todavia, e falando única e exclusivamente da EMPV, a mesma desenvolve uma oferta plural, na abordagem à música. Nesse sentido, apresentamos de seguida, um quadro representativo do corpo docente da instituição.

¹¹ Consultado na World Wide Web a 30 de junho 2015. Disponível em: http://www.empv.pt/historial_associacao.html

| Corpo Docente/Disciplinas – ANO LETIVO 2014.2015 | | |
|--|--|---|
| Agostinho Gomes (<i>Trompete; Formação Musical; C.C. Articulado</i>) | Joana Costa (<i>História da Cultura e Artes</i>) | Paulo Veiga (<i>Trompete; Direção Pedagógica</i>) |
| Ana Luísa Marques (<i>Violoncelo; Classe Conjunto</i>) | Joana Faria (<i>Piano; Pianista Acompanhadora</i>) | Ruben Andrade (<i>Análise Técnica de Composição</i>) |
| António Costa (<i>Trombone; Classe Conjunto</i>) | João Araújo (<i>Piano; Pianista Acompanhador</i>) | Rui Silva (<i>Introdução à Prática Vocal; C.C. Coro Juvenil; C.C. Articulado</i>) |
| Bruno Trocado (<i>Piano</i>) | Leonel Fernandes (<i>Violino; Classe Conjunto</i>) | Sara Amorim (<i>Oboé</i>) |
| Carlos Cunha (<i>Guitarra</i>) | Luís Amaro Oliveira (<i>Direção Pedagógica</i>) | Tiago Carriço (<i>Violino; Classe Conjunto</i>) |
| Guilherme Cancujo (<i>Piano</i>) | Marco Maia (<i>Trompa</i>) | Tiago Marques (<i>Guitarra</i>) |
| Guilherme Madureira (<i>Saxofone</i>) | Maria Emília Coelho (<i>Piano; Direção Pedagógica</i>) | Vânia Oliveira (<i>Violino; Viola D'Arco; C.C. Orquestra de Cordas</i>) |
| Ivone Fernandes (<i>Flauta Transversal; Classe Conjunto</i>) | Marília Camboa (<i>Acordeão; Iniciação Musical</i>) | Virgínia Alvarez (<i>Clarinete</i>) |
| Joana Castro (<i>Formação Musical; C.C. Articulado</i>) | Paulo Sousa (<i>Iniciação Musical; C.C. Iniciação Musical</i>) | Yenis Pupo (<i>Cravo; Prática Instrumental</i>) |

Quadro 1¹²

1.3. O Ensino

Tal como nos diz Gordon, o tempo despendido para a lecionação de aulas de grupo, como são os casos das disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto, não parece ser o mais indicado. Nesse sentido, as turmas de música só se reúnem uma vez por semana, o que exclui a possibilidade de muitos professores de música terem tempo ou recursos para prestar atenção às diferenças musicais individuais dos alunos na aprendizagem sequencial, ou para os submeter a testes de aptidão musical e de desempenho musical, como auxiliares objetivos para melhorar a sua formação¹³ (Gordon, 2000).

Assim como noutras escolas de música, academias, ou conservatórios, o tempo disponível para a disciplina de Formação Musical, na Escola de Música da Póvoa de Varzim, não é maior do que um bloco de 90 minutos semanais. Será esse o tempo necessário para que um professor possa desenvolver todas as atividades que pretende, abordar todos os conteúdos, e realizar todos os testes de avaliação indispensáveis?

O núcleo central do plano de estudos do curso básico do ensino especializado da música é tendencialmente composto por três disciplinas: Formação Musical, Instrumento e Classe de Conjunto, com algumas variações nos cursos com planos de estudo próprios, como são os casos do Instituto Gregoriano de Lisboa, do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga e da Academia de Música de Santa Cecília, havendo, neste caso, uma discrepância no número de horas despendido para cada uma das disciplinas de escola para escola (Fernandes, Ó & Paz, 2008). De uma forma geral, as cargas horárias não são homogêneas, tanto no curso básico como no curso secundário. Nesse sentido, e nos dias de hoje, após a realização de uma prospeção aos sítios em linha de diversas escolas públicas e de ensino particular e cooperativo,

¹² Retirado da World Wide Web a 30 de junho 2015. Disponível em: http://www.empv.pt/corpo_docente.html

¹³ Consultar o relatório de observação referente à aula n° 2 do Anexo A

“ (...) verificou-se mais uma vez que estamos longe de qualquer tendência que aponte para planos de estudo congruentes entre si. Com efeito, encontrámos afixados diversos tempos semanais para as aulas (de 50 minutos) e divergências significativas entre os estabelecimentos de ensino público e também entre os do ensino particular”. (Fernandes *et al.*, 2008, 44)

De que forma é que podemos avaliar a decisão da Escola de Música da Póvoa de Varzim, tendo em conta a necessidade de cada tempo letivo para cada uma das disciplinas?

Fazendo uma análise ao estudo do currículo, podemos verificar que estamos perante um vasto campo de produção de saberes¹⁴, onde, nesse sentido, têm sido apresentadas várias perspetivas, de tal modo que o conceito tomou, nos dias de hoje, vários caminhos e sentidos distintos. “Considerando que o currículo é o resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes extraída do universo amplo da cultura e experiência humanas” (Pedroso, 2003: 72), talvez possamos afirmar que o currículo escolar é o conjunto de competências consideradas social e culturalmente necessárias num dado tempo e contexto, com uma estrutura e sequência coerentes, bem como com mecanismos adotados para o concretizar ou desenvolver, cuja implementação é da inteira responsabilidade da escola.

Pegando no estudo potenciado para a análise e posterior definição de um currículo para o Ensino Básico do Ensino Artístico Especializado da Música, desenvolvido por Domingos Fernandes, Jorge Ramos do Ó e Ana Paz (2008)¹⁵, o mesmo sugere-nos que,

“ (...) o “currículo” tem sido “desenvolvido” pelas diferentes escolas com pouca, ou mesmo nenhuma, concertação entre si e sem a necessária fundamentação e actualização pedagógicas. Consequentemente estamos perante um “currículo” que tem resultado mais de adaptações casuísticas dos programas das disciplinas (alguns dos quais radicam a 1930!), do que de uma visão sistémica e fundamentada do que deve ser o currículo do ensino básico. De igual modo verificam-se situações disfuncionais, tais como a desarticulação entre as disciplinas de Instrumento (para cuja aprovação os alunos, regra geral, necessitam de dois anos) e as de Classe de Conjunto (que o aluno não consegue acompanhar no reportório mais exigente, visto ainda não terem completado a sua formação instrumental correspondente). Constatou-se, não obstante, que existem esforços no sentido de uma discussão susceptível de reordenar a disciplina de Formação Musical. Na sua singularidade, estes elementos concretos expressam uma situação que é, na verdade, de âmbito mais vasto e reclama por uma solução global”. (Fernandes *et al.*, 2008: 3)

Nesse sentido, talvez se deva implementar como medida necessária, a construção de um currículo que possa contar com a larga experiência das escolas e dos seus professores e de individualidades com reflexão e trabalho na área da música. Assim, a construção de um currículo permitirá, por exemplo, definir finalidades, objetivos e competências a desenvolver, planos de estudo, conteúdos programáticos atualizados pedagogicamente e cientificamente, e um sistema adequado de

¹⁴ Consultar, a este propósito: Leite (2002); Pacheco (1996); Machado e Gonçalves (1991).

¹⁵ Consultar, a este propósito, o *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico: Relatório Final*, apresentado em fevereiro de 2007, sob a coordenação de Domingos Fernandes, e disponível em <http://core.ac.uk/download/pdf/12425255.pdf>

avaliação das aprendizagens dos alunos e do ensino dos professores. E é nessa linha de pensamento que Domingos Fernandes (2008) refere que,

“o currículo, que deve constituir um importante e dinâmico conjunto de materiais que traduzam o melhor pensamento sobre o que deve ser a formação das crianças e dos jovens ao nível do ensino básico, deve ser também um elemento de reflexão, de orientação e de regulação do ensino e da aprendizagem da música. É um elemento importante para que se possam desenvolver escolas com projectos educativos e formativos que possam orientar o essencial das suas acções”. (Fernandes *et al.*, 2008: 46)

Segundo a opinião da nossa professora cooperante¹⁶, ao longo do tempo, os alunos têm mudado algumas das suas características. Com necessidades diferentes, e com pouco tempo disponível para abordar todas as disciplinas de igual modo, com o mesmo nível de empenho, é necessário desenvolver uma filosofia e propostas de trabalho, para que, em conjunto, os alunos, os professores, a escola, e a comunidade escolar, possam levar o seu projeto educativo a bom porto. A abordagem à disciplina de Leitura e Análise, lecionada até há alguns anos atrás, na Escola de Música da Póvoa de Varzim, permitia que fossem abordadas outras questões, como a leitura de partituras, e a abordagem a aspetos teóricos e de análise. Desse modo, o treino auditivo poderia ser privilegiado na disciplina de Formação Musical.

Talvez a Formação Musical precise de mais tempo, para que se possam trabalhar outras valências.

“Pense-se numa família que mude de residência e, portanto, duma escola duma área para outra, ou duma cidade para outra. Um professor do terceiro ano de escolaridade pode muito naturalmente esperar que uma criança que acaba de se mudar para a sua classe consiga já ler com uma certa desenvoltura. Um professor de música, porém, não pode esperar nada disso, porque não existem programas de música estandardizados, embora haja, normalmente, tempos lectivos determinados pelo Estado”. (Gordon, 2000: 465)

Desta forma, se nos referirmos mais especificamente a um plano de estudos que se aplique ao conjunto dos alunos, verificamos que ele existe apenas para os ainda denominados regimes “supletivo” e “articulado”. Quanto ao regime integrado, muitas das vezes denominado como o mais vantajoso¹⁷,

“a decisão sobre o plano de estudos pertence à própria escola, daí resultando diferenças significativas e, no limite, modelos de aprendizagem incompatíveis entre si. Na verdade poder-se-á dizer que, em certas circunstâncias, a mobilidade dos alunos é objetivamente dificultada. Mudar de um dado conservatório público para um outro pode ter o mesmo significado que mudar de país ou de sistema educativo”. (Fernandes *et al.*, 2008: 2-3)

¹⁶ Consultar o relatório de observação referente à aula n° 16 do anexo A

¹⁷ Consultar, a este propósito, o estudo comparado sobre o ensino especializado da música não superior produzido pela “Polifonia”, o Erasmus Thematic Network For Music (2007).

A propósito do papel do ensino vocacional, no âmbito das políticas públicas, Maria de Fátima Pedroso (2003) refere que,

“paradoxalmente, (...) dada a ineficácia do sistema genérico no que respeita à formação em música da população em geral, o ensino vocacional é procurado e frequentado por muitas pessoas, a maioria das quais não pretende fazer da música a sua profissão mas apenas adquirir uma formação na área. Deste modo, verifica-se que este tipo de ensino está a fazer o duplo papel de formação básica de futuros músicos (no sentido profissional) e formação de músicos amadores e/ou públicos, pelo que a concepção da disciplina de FM, em particular, não pode deixar de englobar esta questão”. (Pedroso, 2003: 70)

Dessa forma, podemos constatar, que muitos dos alunos a frequentar o ensino complementar, no âmbito do ensino supletivo, têm alguma dificuldade em acompanhar todo o plano curricular. Assim, esses mesmos alunos não têm todas as disciplinas na Escola de Música da Póvoa de Varzim. É notória a perspectiva de que ninguém quer seguir uma carreira na área da música, apenas querem completar a sua formação musical¹⁸.

Já no caso dos alunos do ensino profissional, talvez possamos destacar o facto de alguns desses alunos terem iniciado praticamente os seus estudos musicais no 10º ano de escolaridade. Desse modo, em apenas três anos letivos, terão de atingir um nível avançado, de modo a completarem os seus planos de estudo com sucesso, e, mais importante ainda, poderem entrar no ensino superior com algum grau de conhecimentos nas várias disciplinas de música.

Em relação aos professores de Formação Musical, a Escola de Música, tal como apresentado anteriormente, dispõe de dois docentes para lecionar a disciplina, para além de um professor, coordenador da disciplina de Música no 1º Ciclo do Ensino Básico, e docente da disciplina de Iniciação Musical. Nesse sentido, tem havido um esforço para que, em conjunto, se construa um caminho comum, visto que os professores assumem uma grande diferença na abordagem à disciplina. Arrogando que ambas as perspectivas oferecem pontos fortes e menos fortes, o objetivo central é delinear um caminho para a disciplina, uma filosofia de trabalho, uma mesma forma de abordar os grandes temas, criando para isso um programa coeso, desenvolvendo posteriormente os mesmos testes de aptidão e de desempenho musical. Pois tal como nos diz Bruner,

“um currículo é mais para os professores do que para os alunos. Se não conseguir mudar, movimentar, perturbar e informar os professores, não terá efeito nos que vão aprender. Tem de ser essencialmente e em primeiro lugar um currículo para professores. Se exercer efeito sobre os alunos, será por tê-lo exercido sobre os professores”. (Bruner, 1977: 15)

A observação de duas classes de Formação Musical ao longo de um ano letivo, permite isso mesmo, a apreensão de todas as atividades desenvolvidas, tomando em linha de conta se o professor da disciplina demonstra um bom conhecimento dos conteúdos da sua área disciplinar, se apresenta um

¹⁸ Consultar o relatório de observação referente à aula nº 17 do anexo B

plano de aula inicial, partilhando consigo os objetivos definidos, tendo em vista as metodologias e os materiais de ensino, as estratégias e os recursos utilizados, assim como a abordagem a esses mesmos conteúdos, e sua flexibilidade na sua gestão.

Deste modo, pudemos desde logo verificar, que o papel da professora cooperante assentou num princípio regido pela mediação na relação aluno-saber, sendo sempre um parceiro de negociação e facilitador de aprendizagens. A constante partilha de saberes estabelecida para com a comunidade educativa, ficou desde logo estabelecida.

O desenvolvimento de jogos, como processo de assimilação de conteúdos, e a realização de atividades desenvolvidas com o objetivo de preparar o aluno para um novo conceito, retratado muitas vezes como um novo desafio, foi uma das imagens de marca espelhadas ao longo do presente ano letivo¹⁹. Todavia, a abordagem de um só conteúdo, ou a permanência numa determinada atividade ao longo de praticamente toda uma aula, é muitas das vezes uma realidade²⁰. Nesse sentido, quais serão as verdadeiras consequências da ausência de uma rotina de trabalho? Terá o professor consciência absoluta da necessidade de trabalhar determinado conteúdo, ou desenvolver determinada tarefa, sem uma planificação rigorosa? Qual é a forma que o docente usa para olhar para o passado, e poder observar, analisar e refletir acerca do que produziu, e daquilo que propôs e desenvolveu em colaboração com os seus alunos?

Talvez uma das grandes questões na qual devemos refletir, resida no facto do desenvolvimento de uma aula segundo uma perspetiva global. Planificando a longo prazo, a médio e a curto prazo, a filosofia de trabalho de uma aula de Formação Musical dever-se-ia basear num pensamento unitário, e não apenas na apresentação de partes e tarefas isoladas²¹. O conhecimento pedagógico de um conteúdo por parte do professor, permite que se faça uma distinção entre o ensino como profissão, e que inclui dimensões técnicas, reflexivas e criativas. Nesse sentido, esse mesmo conhecimento desenvolve-se como um processo de pensamento e ação através do qual o professor mobiliza o seu conhecimento em situações concretas e únicas, desenvolvendo e avaliando planos de ação. Deste modo, pudemos constatar que, da mesma maneira que frequentemente o ensino na Escola de Música da Póvoa de Varzim, no âmbito da disciplina de Formação Musical, acaba por se desenvolver segundo uma perspetiva prática, inovadora, apelando e desenvolvendo o nível auditivo/sensorial do aluno, por vezes o mesmo também se reflete segundo a execução de exercícios isolados, sem a realização da “verdadeira música”²². Com isto, podemos relançar a questão da prática educativa, como perspetiva e filosofia de trabalho. Devemos ensinar o quê? Porquê? Para quê e como? Será que devemos desenvolver um papel segundo a perspetiva da pedagogia para autonomia?

Com o objetivo de desenvolver competências no âmbito do crescimento do aluno como ser autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente, por oposição à visão até nós conduzida, de uma postura educacional como espaço de emancipação pessoal e interpessoal, e de

¹⁹ Consultar o relatório de observação referente à aula nº 11 do anexo B

²⁰ Consultar o relatório de observação referente à aula nº 7 do anexo A

²¹ Consultar o relatório de observação referente à aula nº 20 do anexo B

²² Consultar o relatório de observação referente à aula nº 15 do anexo B

transformação social, a autonomia tem como pano de fundo o interesse coletivo, ao serviço de uma educação e de uma sociedade mais humanista e democrática (Jiménez, Lamb & Vieira, 2007).

1.4. As diferentes atividades escolares e artísticas desenvolvidas

Ao longo dos últimos anos, a filosofia da Escola de Música da Póvoa de Varzim é mostrar o trabalho que os alunos desenvolvem. Assim sendo, são reproduzidos esforços, no sentido da colaboração das várias classes, culminando esse trabalho com a apresentação em concertos no final de cada um dos períodos escolares. Pegando nas várias classes de conjunto, do 1º ao 5º grau, do 5º ao 9º ano, os alunos juntam sinergias de modo a apresentar um espetáculo de grande envergadura.

Tal como nos diz Bruner,

“muita da aprendizagem depende da necessidade de conseguir uma atenção conjunta, de realizar experiências também conjuntas, de apreciar a relação social entre aluno e tutor, e de criar mundos possíveis em que determinadas proposições possam ser verdadeiras, apropriadas ou mesmo oportunas: omitir este enquadramento funcional da aprendizagem – qualquer que seja o seu conteúdo – é torná-la improdutivo”. (Bruner, 1977: 15)

Deste modo, é regular a participação da Orquestra de Cordas, que trabalha juntamente com as várias classes de conjunto. Todavia, a mesma também se tem apresentado sozinha.

É também política da escola, a orientação dos vários alunos, no sentido da formação dos diversos ensembles. Deste modo, os alunos apresentam-se regularmente em duo, trio ou quarteto.

Em jeito de conclusão, talvez possamos dizer que falta construir algo para os alunos mais velhos. Olhando para realidade musical da escola, podemos constatar que os alunos do ensino complementar não têm projetos para crescer musicalmente. É uma realidade, dizer que os alunos são cada vez mais novos. Ou seja, há cada vez mais, alunos mais novos, e são muito poucos aqueles que terminam o 8º grau. Todavia, seria de todo interessante criar um coro, por exemplo, ou uma orquestra de sopros. Talvez se trabalhe em função de um objetivo muito concreto, objetivo esse final, de apresentação em público, como são os casos dos musicais. E o espaço para que um projeto possa crescer, sólido, não existe.

1.5. Políticas Públicas: Música e Educação

A sociedade é fruto da educação, ou foi antes a existência de uma sociedade que levou à necessidade dos processos da educação? A cultura é um resultado da soma das atividades sociais, ou é antes o social que produz cultura?

Analisando as palavras de Jorge Barreto Xavier (2005), a propósito do painel intitulado “*A Intervenção Cultural da e na Escola*”, rapidamente podemos constatar que existe um grande grau de

dificuldade no sentido de poder estabelecer uma hierarquização de papéis entre a sociedade, a cultura e a educação. A relação entre a produção de políticas culturais e a sua relação com as políticas educativas, alienam-se constantemente com a relação económica e as suas políticas competitivas, delineadas segundo um modelo de desenvolvimento. Considerando o conhecimento e a informação um bem de produção prioritário, talvez se deva repensar a importância das políticas da cultura e a sua relação com as políticas educativas, “não fosse o conhecimento um dado cultural e a educação um modo de o estruturar” (Xavier, 2005: 1).

Fazendo uma reflexão profunda acerca dos vários problemas apurados ao longo da presente prática pedagógica, e cruzando essas mesmas ideias com a revisão da literatura abordada no seguimento do presente mestrado em Ensino de Música, é do nosso interesse, cruzar alguns pensamentos que consideramos relevantes para a análise do ensino especializado da música, e a sua relação com as políticas públicas.

António Vasconcelos (2003), ao abrigo do seu artigo, elaborado no âmbito das políticas no ensino da música em Portugal, destaca alguns aspetos que considera, em sua opinião, como sendo determinadores para o desenvolvimento das políticas públicas no ensino vocacional e profissional, deste subsistema de ensino. Dos diferentes tipos de complexidades e dificuldades destacam-se: a conceção e operacionalização do papel da música e dos músicos na sociedade portuguesa; as articulações entre as redes paradigmáticas e organizacionais que constituem os universos das artes e o seu ensino; as diferenciações culturais existentes; e por fim, as questões de natureza económica e financeira (Vasconcelos, 2003).

As políticas públicas, não estão apenas circunscritas às intervenções do poder político e das instâncias governamentais. Assim sendo, a interação entre os diversos atores individuais e institucionais, que se podem dividir em três grandes grupos, sendo eles, os músicos (compositores, intérpretes, investigadores e técnicos), as instituições artísticas e culturais (públicas, privadas e do terceiro setor), e por último, os críticos nos domínios das artes em geral, e da música em particular, “influenciam, directa e indirectamente, a construção da política da educação artístico-musical” (Vasconcelos, 2011: 249). Assim sendo, “as instituições (e as pessoas que as constituem) também são produtoras de políticas” (Vasconcelos, 2003: 15).

Todavia, as sucessivas reformas educativas, implementadas ao longo dos últimos anos, “tendem não só a homogeneizar as subjetividades como também introduzem novas formas de regulação”, que traduzem a visão de como os vários poderes políticos, impõem ou marginalizam as diferentes subjetividades e contextos de referência (Vasconcelos, 2003: 15). Assim, no seio das políticas do ensino da música, escondem-se realidades e problemáticas pertinentes. Dessa forma, talvez possamos definir um conjunto de indicadores, circunscritos às últimas duas décadas do século XX, indicadores esses, que determinaram a construção e a operacionalização das políticas públicas.

Seria de todo interessante, que as orientações políticas para este setor se encaminhassem para uma maior articulação entre a educação e a cultura, com o objetivo de potenciar projetos e recursos, promovendo a articulação entre os artistas e os diferentes tipos de instituições educativas e formativas. Nesse sentido, Jorge Barreto Xavier refere-nos que a política cultural se pode orientar em função de

vertentes distintas, como são os casos da promoção e da coesão social no âmbito dos laços identitários, do desenvolvimento de uma ação articulada com as políticas educativas para a criação de um modelo de cidadão mais e melhor preparado para as funções sociais contemporâneas, no apoio e estímulo à criação artística e à expressão artística, bem como na promoção da salvaguarda do património, imóvel e móvel (Xavier, 2005). Todavia, o discurso realizado pelos vários intervenientes é, por vezes, controverso. Pretende-se, por um lado, uma maior participação do Estado na correção e implementação de novas políticas, com o objetivo de potenciar novos projetos no seio da música erudita, mas a contestação é eminente quando essa mesma participação do estado recai sobre determinados projetos, destacando-os em relação a outros.

Segundo António Vasconcelos, estes processos, envolvidos pelo confronto de políticas,

“que potenciam e disseminam determinados modelos (...) de políticas educativo-artísticas, (...) exercem-se através: de ideias e de práticas dominantes nos mundos da música e do exercício das actividades profissionais; da organização de actividades artísticas e musicais (que legitimam determinadas formas de arte) em confronto e/ou complementaridade com as promovidas pelo Estado e por outros actores sociais e culturais; e da pressão social, artística e cultural”.

(Vasconcelos, 2011: 249)

António Vasconcelos, destaca três razões que caracterizam o fracasso da articulação entre educação e cultura, sendo elas, a forma centralizadora como os diferentes serviços de administração central funcionaram, a prioridade, ou as prioridades das políticas dos diferentes governos em relação à educação, e por último, a predominância de políticas onde imperaram a racionalidade económica (Vasconcelos, 2003). De facto só uma mudança de mentalidade, uma maneira mais complexa de construir os saberes poderá permitir ganhos de produtividade sustentados, com base em cidadãos qualificados. O desenvolvimento das parcerias estratégicas educação/cultura podem conduzir à aceleração de processos sociais de base que são fundamentais (Xavier, 2005).

Um outro problema que caracterizou o Sistema Educativo Português está diretamente relacionado com o desenvolvimento de mecanismos que permitissem a abertura às componentes locais do currículo. Esta dificuldade está patente, tanto no ensino especializado, como no ensino genérico. Ou seja, o objetivo das políticas foi sempre o de organizar o ensino da música como se fosse um só, “apesar das diferentes heterogeneidades e dos contextos socioculturais” (Vasconcelos 2003, 17). Assim sendo, podemos colocar a questão, será que o Sistema Educativo Português, do qual o ensino da música faz parte, é tão mais rico, quanto maior for a sua heterogeneidade e diferenciação? Ou isso, pode provocar uma fragmentação, criando assim assimetrias territoriais e culturais, estéticas, formativas e profissionais? E no caso concreto da Associação Pró-Música, e da Escola de Música da Póvoa de Varzim, será que os benefícios, colocados através dessa abertura, às componentes locais do currículo, constituiriam uma mais-valia para a instituição?

Segundo Domingos Fernandes, o Estado não tem assumido as suas responsabilidades no domínio do desenvolvimento, regulação e melhoria do ensino especializado da música.

“Pode mesmo dizer-se que, historicamente, há uma tradição da sua demissão perante as questões relativas ao ensino e à aprendizagem da música. A incompatibilidade de algumas das “soluções” curriculares actualmente existentes bem como a proliferação de “especificidades” que, a nosso ver” traduzem uma marcada desregulação na organização e funcionamento do ensino especializado da música, são porventura a expressão mais saliente da referida tradição de demissão do Estado”. (Domingos *et al.*, 2008: 8)

A diferenciação entre ensino especializado ou vocacional, e ensino profissional e ensino não especializado ou regular, é há muito, um tipo de problemática identificada. A partir daqui podemos descrever uma dicotomia entre o ensino especializado e o ensino não especializado. “Dicotomia que pode ser sintetizada na afirmação de senso comum de que a formação de públicos é um dos elementos essenciais que poderá contribuir não só para a detecção de vocações e talentos (...) como também possibilitar o desenvolvimento do mercado musical” (Vasconcelos, 2003: 17). Todavia, Edwin Gordon diz-nos que, “sem um auditório que reaja com inteligência à execução dos artistas, a qualidade desta e a razão da sua existência tornam-se irrelevantes” (Gordon, 2000: 452). No entanto, importa referir que a argumentação apresentada, se encontra de uma forma contraditória, pois, se por um lado, um dos grande constrangimentos da formação especializada é a inexistência de um ensino não especializado - o que conduz a uma maior procura da formação especializada - por outro, é visível, uma certa desconsideração por parte de muitos profissionais de música, em relação ao ensino musical “não artístico” desvalorizando o estatuto e a dignidade da profissão. Contudo, tal como é verdade que os músicos intérpretes nos proporcionam prazer, e isso é importante, também não deixa de ser verdade que são os professores que ensinam música nas escolas, e são eles que têm a verdadeira oportunidade de educar os alunos, fazendo deles ouvintes musicalmente inteligentes (Gordon, 2000). Com isto, uma aposta na complementaridade das diferenciações, seria um dos elementos estruturantes das práticas políticas públicas educativo-artísticas. Pois tal como afirma Folhadela,

“O Ensino Vocacional da Música é frequentado por uma população diversificada e heterogénea, que pode levar a música para fora da escola de música, e trazer um enriquecimento proveniente de outras áreas. Um ensino de música que permita a transversalidade tem maior impacto na difusão da música na sociedade do que um outro modelo cujo objectivo seja o de restringir o fazer música a uma classe de especialistas. Fará mais pela evolução e diversificação da música do que um outro que a isole do pensamento”. (Folhadela, 2000: 23)

No que toca à relação entre formação e mercado de trabalho, este aspeto é também, a nosso ver, muito pertinente, a quando da planificação na base da construção dos objetivos e no desenho das metodologias e matérias de ensino. Aqui, o tipo de políticas que dominaram as últimas duas décadas do século XX, conduziu a que as saídas profissionais dominantes se situassem no setor do ensino. Todavia, será que a maioria dos jovens estudantes da Escola de Música da Póvoa de Varzim pretendem seguir a área do ensino da música, no âmbito da persecução de estudos ao nível do ensino superior?

Sendo toda a atividade profissional musical extremamente complexa, talvez devêssemos salientar dois aspetos, “por um lado, a tradição e os acasos no desenvolvimento das carreiras artísticas e, por outro, o trânsito entre diferentes mundos criativos e as suas implicações no desenvolvimento do trabalho num contexto em mudança” (Vasconcelos, 2011: 259). No primeiro caso, há uma grande relação entre a escola de formação e um possível desenvolvimento de uma carreira artística, não sendo esta de todo inflexível. Ou seja, como nos diz Manuel Pedro Ferreira, “quando se tem especial predisposição para a música, podem dar-se dois casos: ou isso é detectado, ou não é. No primeiro caso, que é mais provável nos países desenvolvidos, a detecção pode confirmar-se ao âmbito privado, ou ser socialmente assumida; este enquadramento social só é possível nos países desenvolvidos” (Ferreira cit. Vasconcelos, 2011: 259). Continua dizendo que, “devemos reconhecer que neste aspecto Portugal tem muitas deficiências” (Ferreira cit. Vasconcelos, 2011: 259). Em relação ao segundo aspeto, a possibilidade de explorar vários e diversos campos do, e no mundo artístico, pode levar a que haja alguma dificuldade de inserção em determinados meios artísticos e profissionais. Ou seja, há ainda muitos preconceitos no seio, não só da sociedade portuguesa, mas também, no seio da comunidade artística e musical.

Para além da visão crítica, por parte de todos os intervenientes da cena artística e musical, em relação ao papel dos governos e das políticas desenvolvidas, permanece o sentimento, no âmbito da profissão de músico na sociedade portuguesa, de que há uma fragilidade cultural evidente, a par de uma crescente inoperância dos intervenientes artístico-musicais. Para além disso, a visão da sociedade portuguesa para com os músicos é muito negativa. A acrescentar a todos estes problemas, há ainda o facto, da existência de pouquíssimas orquestras profissionais em Portugal.

Nesse sentido, importa então questionar: Quantos cursos superiores dão formação nos domínios da gestão das carreiras, da gestão das artes e da gestão de projetos comunitários? Quantos licenciados em Ciências Musicais se dedicam efetivamente à investigação musicológica e etnomusicológica? Quantos compositores, intérpretes vivem exclusivamente do exercício da sua profissão? Quantos professores de música do ensino básico se dedicam à música prática ou a desenvolvimento de projetos de intervenção artístico-musical?

Em forma de conclusão, talvez possamos apresentar quatro grandes aspetos, que, na nossa opinião, marcaram a construção e o desenvolvimento das políticas públicas para este subsistema de ensino.

“O primeiro diz respeito à predominância de um modelo centralizado, hierarquizado e burocrático e a ausência de uma estratégia sustentada (...) numa rede de pessoas e de projectos capazes de conceber a acção formativa no plano alargado de uma “bacia de formação”. (Vasconcelos, 2003: 22)

O segundo diz respeito à integração das políticas públicas educativas e culturais numa racionalidade puramente económica. O terceiro aspeto relaciona-se com as “diferentes relações de força entre poderes diferenciados. (...) Relações de força que potenciaram determinados modos de ensino, cânones e procedimentos educativos e culturais em relação a outros” (Vasconcelos, 2003: 23). Por

último, António Vasconcelos (2003), refere os processos relacionados com a internacionalização no desenvolvimento das políticas e das práticas no ensino da música e Portugal, como sendo o último aspeto a destacar na construção e desenvolvimento das políticas públicas.

“Assim como não há ser humano sem alguma inteligência, também não há ser humano sem alguma aptidão musical.”

(Gordon, 2000: 64)

2.1. Um pensamento para a Formação Musical

Estará o ensino artístico em geral e o ensino especializado de música em particular no seio da opinião pública, constituindo, deste modo, este tema como objeto central de debate para a formação geral dos nossos educandos? Qual será o papel deste subsistema de ensino no nosso país? Como é que ele deve ser desenvolvido e o que é que ele deve oferecer? E qual o papel da disciplina de Formação Musical, e dos seus professores, no âmbito desta questão?

Segundo Maria de Fátima Pedroso, “o ensino vocacional é procurado e frequentado por muitas pessoas,” sendo que “a maioria das quais não pretende fazer da música a sua profissão mas apenas adquirir uma formação na área” (Pedroso, 2003: 70). Assim sendo, podemos constatar que este tipo de ensino assume um duplo papel de formação. Se por um lado ele forma futuros músicos, também não deixa de ser verdade que este também forma músicos amadores e/ou públicos. Deste modo, “a concepção da disciplina de Formação Musical, em particular, não pode deixar de englobar esta questão” (Pedroso, 2003: 70).

Segundo o Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de julho, o objetivo oficial do ensino especializado de música é a formação de músicos, “sendo finalidade da disciplina de FM dotar os alunos das “bases gerais da educação musical”, no curso básico (art.º 3º), e permitir “o aprofundamento da educação musical”, no curso complementar (art.º 4º)” (Pedroso, 2003: 70).

Desta forma, são várias as questões que se colocam: como deve ser, então, configurado o programa de Formação Musical? Que conteúdos deve conter? Como devem ser abordados? O que se pretende da disciplina de Formação Musical, qual o perfil de aluno que procuramos e devemos formar, e qual o papel do professor ao longo de todo o processo educativo?

Antes de respondermos a algumas destas questões, talvez importe aqui referir, e recorrendo às palavras de Nóvoa, “que não vale a pena fecharmo-nos num pensamento dicotómico, tão do agrado da cultura mediática, que nos asfixia e empobrece a razão” (Nóvoa, 2011: 1). “Todo o ensino contém uma certa ideia do futuro e uma certa conceção dos seres que viverão este amanhã. Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito” (Nóvoa, 2011: 1).

Da mesma maneira que a educação assume um papel potencialmente transformador, “também ninguém deixará de reconhecer o seu papel potencialmente castrador” (Vieira, 2004: 12). Assim, “o bom profissional será aquele que, compreendendo a impureza da prática educativa se embrenha nela e sobre

ela constrói um conhecimento caleidoscópico, resistindo criticamente ao que a torna irracional e injusta e inventando formas, muitas vezes subversivas, de a tornar mais racional e justa” (Vieira, 2004: 18). Mas será que podemos falar na existência de um bom profissional, ou na existência de um modelo de bom professor?

Segundo Nóvoa (2009), estamos a assistir, neste início do século XXI, a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas.

“Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores. E, num tempo assim, talvez valha a pena regressar a uma pergunta que deixámos de fazer há muitos anos: *O que é um bom professor?*” (Nóvoa, 2009: 28)

Segundo o mesmo autor, é de todo impossível definir o “bom professor”, todavia, é possível, talvez, delinear alguns apontamentos, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas.

Nesse sentido, *o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social*, são conceitos que fazem parte da construção da profissionalidade docente, que, segundo Nóvoa, “não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor” (Nóvoa, 2009: 30). Segundo o mesmo autor, é necessário abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber. “É esta concepção que tem levado às intermináveis discussões entre “republicanos”, que apenas se interessariam pelos conteúdos científicos, e “pedagogos”, que colocariam os métodos de ensino acima de tudo o resto” (Nóvoa, 2009: 33). Talvez o que caracteriza a profissão docente seja um outro lugar, um terceiro lugar, “no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (Nóvoa, 2009: 33).

As visões mais atuais do estudo do currículo, “configuram-no como um terreno onde ativamente se cria e produz cultura” (Pedroso cit. Moreira e Tadeu da Silva, 2003: 71), visão que se opõe à concepção convencional de currículo como veículo de transmissão do conhecimento como “coisa”, isto é, como um conjunto de informações e materiais inertes a serem transmitidos e passivamente absorvidos (Pedroso, 2003: 71). Consequentemente, Leite (2002) refere que muitas vezes “se têm levantado contra a instituição escolar por desenvolver um ensino desligado das vivências dos alunos, demasiado rígido e livresco, assente em factos e conceitos que não propiciam um conhecimento das diversas realidades” (Leite cit. in Pedroso, 2003: 75).

Em suma, a pergunta que se faz é, como proceder então ao desenvolvimento da motivação, estimulando os alunos, e promovendo nestes o interesse necessário?

Segundo Santomé, o interesse dos alunos não pode ser estimulado por um ensino “desligado da realidade ou que a apresente aos estudantes de um modo tão fragmentado que a torne praticamente irreconhecível” (Santomé cit in Pedroso, 2003: 76). “Não há técnica pedagógica sem uma concepção de

homem e de sociedade, como não há concepção de homem e sociedade sem uma competência técnica para realizá-la educacionalmente” (Libâneo, 2002: 5). Nesse sentido, as finalidades do ensino passam pela preparação dos alunos para a vida social.

Qual deverá ser, portanto, o conceito de Formação Musical, nos dias de hoje, e quais deverão ser as suas perspectivas? O que se pretende desta unidade curricular, e quais serão os seus objetivos?

Tomando como exemplo a dissertação de mestrado de Fátima Pedroso, e articulando o pensamento de vários autores, o conceito de Formação Musical pretende-se cada vez mais que seja atual, capaz de dotar os seus alunos “com uma base de conhecimento musical lato, analítico, reflexivo, criativo, crítico – enfim, uma disciplina para, de facto, *formar musicalmente*, que conduza a uma compreensão auditiva inteligente da música e adquirir uma literacia musical alargada que permita não só ler mas sobretudo compreender e interpretar com sentido crítico o que se ouve e o que se produz” (Pedroso, 2003: 79).

Segundo Pedroso, as principais vertentes da disciplina de Formação Musical são a Teoria Musical, a formação do ouvido, a leitura e escrita musicais, o cantar e solfejar. Assim, a forma como se abordam estas temáticas terá de ser desenvolvida segundo uma perspectiva aberta e inovadora, e a seleção de conteúdos para as tratar deve ser cuidadosa e variada (Pedroso, 2003).

Será que, como futuros professores de Formação Musical, devemos abordar, apenas e só, a música escrita correspondente à “música ocidental erudita”? Possivelmente o papel de um professor de Formação Musical passa pela aquisição e pela partilha de outros saberes e culturas musicais, promovendo assim experiências educativas de qualidade. É desta forma que Carignan afirma que o professor de música pode assumir um papel muito importante para a construção de uma sociedade mais democrática, aberta, inclusiva e equitativa (Carignan, 2003). “A ideia da presença de actividade musical ao longo da vida é igualmente apontada por Elliott, ao afirmar que a educação musical é uma questão de induzir os alunos em modos de vida musicais” (Pedroso, 2003: 83).

Um dos aspetos centrais da disciplina de Formação Musical é a educação do ouvido. Os dois objetivos centrais do treino auditivo têm sido, desenvolver a “audição interior” e melhorar a performance musical. Assim sendo, não podemos considerar que estes objetivos envolvem em si algo mais? Para Kühn, “o último objetivo da formação do ouvido reside na capacidade de conseguir uma audição consciente, diferenciadora, inteligente, e também capaz de julgar, unida à capacidade de fazer soar interiormente a música que se lê, sem a ouvir” (Kühn cit. in Pedroso, 2003: 84).

A propósito das palavras de Teófilo Sagner, quando este dizia que uma das primeiras finalidades do solfejo entoado é a educação do ouvido, e que, segundo o mesmo autor, a educação auditiva faz-se, não pelo que se canta, mas pelo que se ouve, Fernando Lopes-Graça responde, dizendo: “Porque é que a educação do ouvido se deve fazer especialmente pelo que se ouve e não pelo que se canta? Porventura o que se ouve não é função do que se canta? Ou, por outra: a obra musical, tanto para o criador como para o intérprete, não é *canto* antes de realização instrumental ou vocálica (nas obras vocais, é claro)? Sendo assim, a *educação do ouvido*, tomada a expressão no sentido de educação musical elementar, não deve fazer-se mais pelo que se canta do que pelo que se ouve?” (Lopes-Graça, s/d: 123).

Todavia, a música deve ser sempre o meio e o objetivo pelo qual se deve avançar: o “verdadeiro conteúdo da aula de Formação Musical deverá ser a própria música. Toda a aprendizagem deve ter como

ponto de partida a música, sendo ela também o ponto de chegada” (Pinheiro cit. Pedroso, 2003: 87). Da mesma maneira que Lopes-Graça (s/d) diz considerar axiomático que o ensino da música deva ser feito pela música (Lopes-Graça, s/d). “De facto, a utilização de verdadeiras obras musicais proporciona um trabalho, um desenvolvimento auditivo e uma consciência musicais muito maiores e mais profundas que a utilização única e sistemática de exercícios descontextualizados” (Pедroso, 2003: 87).

Segundo António Nóvoa (2009), é importante que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise. Refletir sobre o que fazemos como educadores é tão necessário como o tempo que o compositor ou o intérprete dedicam ao seu trabalho específico. Dado que trabalhamos tanto em escolas como em outros contextos, a música que fazemos adquire visibilidade quer numa perspetiva interna quer externa. Como os nossos alunos vêm também, cada vez mais, de diversos *backgrounds* em termos de sociedade, cultura e educação, a nossa tarefa como educadores torna-se muito mais complexa, se quisermos ir de encontro às suas necessidades.

Pois tal como nos diz Flávia, “comparar a pedagogia a um jogo lembra-nos a importância das regras e da rotina, mas também da invenção e da criatividade, da ludicidade e do prazer, da perspicácia e da estratégia. E se imaginarmos que temos os olhos vendados, ou que perdemos uma das peças, ou ainda que estas estão misturadas com outras que não encaixam...o desafio do jogo será incomparavelmente maior” (Flávia, s/d: 18).

2.2. A Canção

Segundo Edwin Gordon, no âmbito da planificação de uma aula, o material que os professores escolhem e as técnicas que estes usam para o apresentar desempenham um papel importante no ensino, embora sujeito à metodologia (Gordon, 2000). Desse modo, as canções e/ou os temas utilizados em sala de aula, constituem o material mais frequentemente utilizado nas atividades de sala de aula, e nas atividades de execução musical. (Gordon, 2000).

Assim sendo, o tema inicial assume-se como nuclear à abordagem da aula em si²³. Transportando consigo todas as suas características inerentes, permite ao grupo de trabalho explorar essa mesma canção melodicamente, harmonicamente, e ritmicamente, extraindo daí atividades de rotina que permitem desenvolver diversos aspetos patentes na filosofia da educação musical.

“As vertentes principais da disciplina de Formação Musical são a Teoria Musical, a formação do ouvido, a leitura e escrita musicais, o cantar e solfejar. A forma como se abordam estas temáticas não pode ser estanque e a selecção de conteúdos para as tratar deve ser cuidadosa e variada”. (Pедroso, 2003: 80)

²³ Consultar os anexos E e F

Deste modo, qual será o papel do repertório nessa ação? Quais serão os gêneros, estilos ou épocas da história da música, mais indicados a utilizar? E de que forma é que os devemos abordar?²⁴

A opinião talvez seja congénere. A utilização de um repertório diversificado, talvez garanta, à partida, mais sucesso, na captação da atenção dos alunos. Tal como refere Kühn, citado por Maria de Fátima Pedroso, a

“capacidade auditiva não pode ser muito ampla com um repertório escasso”, pelo que é necessário disponibilizar aos alunos um repertório diversificado e experiências musicais reais de tipos muito diferentes, que tornarão mais fácil a captação auditiva de música, nos seus vários aspectos”. (Kühn cit. in Pedroso, 2003: 86-87)

Nesse sentido, que instrumentos é que poderão constar, numa aula de Formação Musical, contribuindo os mesmos, não só para o sucesso académico dos alunos, mas também para uma abordagem mais sólida e consistente aos conteúdos da disciplina?

“Há cerca de duzentos anos, em França, Pierre Galin observou que certos alunos que tinham dedicado muitos anos à aprendizagem de um instrumento não conseguiam cantar o que tocavam, ou ler a notação musical cantando-a. Por outras palavras, o que o preocupava era que os alunos, embora considerados competentes, não conseguiam audiar”. (Gordon, 2000: 25-26)

Tal como Pierre Galin, também Wagner, Telemann, Leopold Mozart, ou até mesmo, Hans von Bülow, tiveram oportunidade de evidenciar a importância da voz, e a sua relação com a música. Segundo Edgar Willems,

“o canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes; ele reúne de forma sintética – em volta da melodia – o ritmo e a harmonia; ele é o melhor dos meios para desenvolver a audição interior, chave de toda a verdadeira musicalidade”. (Willems, 1970: 23)

Todavia, será que esse papel de que Willems nos fala, apenas se poderá centrar na aprendizagem dos principiantes? Não deverá fazer, o canto, parte da filosofia de aula, na aprendizagem da Formação Musical, em qualquer grau de ensino?²⁵

Medeleine Gagnard diz-nos que, para que a criança e, mais tarde, o adolescente, possa fazer uma escolha, parece essencial que o professor de música que deve formar o seu gosto, tenha por sua vez sabido escolher e que procure, por um lado, aquilo que pode “agarrar” as crianças da forma mais imediata e, por outro, aquilo que é para elas mais urgente conhecer (Gagnard, 1974).

Analisando esta afirmação, outra questão se coloca: “quer isto dizer que é preciso negar toda a arte do passado? Claro que não. Mas parece-me de primeira necessidade fazer mergulhar os jovens na música de hoje” (Gagnard, 1974: 46). “Para se ser capaz de fazer uma discriminação é preciso dispor-se

²⁴ Consultar relatório de observação referente à aula nº 10 do anexo B

²⁵ Consultar relatório de observação referente à aula nº 16 do anexo A

de elementos de comparação, de referências, o que subentende todo um mundo de informações” (Gagnard, 1974: 44).

Nesse sentido, várias perguntas se impõem. Que tipo de reportório será mais interessante apresentar, no âmbito do ensino básico e complementar, num Conservatório de Música? Será que devemos abordar vários períodos da história da música ocidental, numa mesma aula? Porque continuamos a estudar a linguagem do tonalismo, visto que é uma linguagem do passado?

Christopher Bochmann, a propósito da sua questão em torno da linguagem tonal, refere que há várias e diversas vantagens no estudo do pensamento tonal. Para o ouvinte, “oferece a oportunidade de orientar melhor a sua audição, para que se torne numa experiência que passe tanto pela racionalidade como pela emotividade” (Bochmann, 2003: 10). Ao intérprete,

“oferece a chave para uma compreensão mais profunda da linguagem musical de muitas obras que terá necessidade de tocar, dando-lhe uma base de informação objectiva que lhe permita realizar interpretações cujos critérios sejam, pelo menos em parte, resultado de uma análise, em vez de serem apenas do domínio da intuição, do “milagre” da musicalidade.” (Bochmann, 2003: 10)

E quanto ao compositor, o estudo da linguagem tonal, permite-lhe interiorizar o funcionamento da linguagem mais sintetizada da história da música ocidental, linguagem essa que serviu de veículo para a produção de várias obras de relevo, e cujos parâmetros podemos estudar com toda a objetividade, uma linguagem que, por comparação, só pode enriquecer a compreensão da nossa própria linguagem (Bochmann, 2003).

Mas então, o que é a linguagem tonal?

Seguindo, mais uma vez, o raciocínio de Christopher Bochmann, a palavra “tonal” foi usada, de uma forma geral, usada ao longo da história da música, tendo a mesma como sinónimo o termo “musical”. Então, a linguagem tonal diz respeito aos aspetos comuns da linguagem musical que se desenvolveu entre os séculos XVII e XIX (Bochmann, 2003).

“Evidentemente, há muitas sugestões tonais no século XVI e muitos elementos modais no século XVII, como também aparecem elementos não tonais no século XIX e sobrevivem muitas características tonais no século XX. No entanto, não deixam de ser os séculos XVII, XVIII e XIX os que mais claramente mostram as características do Tonalismo”. (Bochmann, 2003: 9)

Deste modo, “o verdadeiro conteúdo da aula de Formação Musical deverá ser a própria música. Toda a aprendizagem deve ter como ponto de partida a música, sendo ela também o ponto de chegada” (Pinheiro cit. in Pedrosa, 2003: 87).

Seguindo este pensamento, qualquer uma das aulas pode ter por base a apresentação e análise de vários géneros e/ou estilos musicais, ou a abordagem, na mesma sessão, de vários períodos da história da música ocidental. A apresentação de um excerto de uma obra do século XIX, por exemplo, passando pela abordagem das atividades de rotina que envolvem ritmo em métrica regular ou irregular, melodia

modal e/ou atonal, e por fim, a leitura, audição e escrita de um excerto de uma obra do período barroco, será uma realidade interessante a ter em conta²⁶.

Porém, talvez possamos afirmar, tal como Edgar Willems, que certos elementos de base, quer falando duma perspectiva mais humanista, ou mais musical, no seu sentido mais lato, devem estar presentes no processo de educação. O mesmo autor continua, referindo que, o canto apreende um papel muito importante na abordagem à música, que é, segundo o autor, a expressão mais natural da música. Assim, a utilização da voz cantada, “deve servir não apenas de ponto de partida na música mas também acompanhar o aluno no seu desenvolvimento até às classes da virtuosidade instrumental ou de composição” (Willems, 1970: 30).

“Isso não impede de modo nenhum que a educação se faça segundo bases novas, mais amplas que as do passado, e que nos libertemos das ideias preconcebidas que entravam o decurso normal da evolução. Não é necessário, para isso, rejeitar os verdadeiros valores tradicionais, os que estão em harmonia com as grandes leis mas transcendem as pequenas regras restritivas. Repetimos: é preciso, através da música, alcançar o homem nos seus valores vitais”. (Willems, 1970: 30)

Uma outra questão pertinente, na abordagem ao reportório, na aula de Formação Musical, diz respeito à familiarização auditiva com outros instrumentos que não o piano²⁷. De facto, se se pretende uma formação auditiva abrangente, é de todo interessante incluir o conhecimento e a audição de obras compostas de diferentes timbres e variáveis sonoras. Deste modo, esse mesmo conhecimento e consciencialização serão importantes quer para o ouvinte crítico, quer para o compositor, ou até mesmo para o intérprete.

Tal como nos afirma Gordon, aquando das suas palavras relativas à educação formal em música, o mesmo defende que a mesma “deve incluir o ensino de padrões tonais e padrões rítmicos, nas actividades de aprendizagem sequencial tonal e de aprendizagem sequencial rítmica, assim como nas actividades de sala de aula e de execução musical” (Gordon, 2000: 325).

Nesse sentido, e falando da importância da canção, da sua utilidade e da forma como ela deve ser transmitida, devemos ter em consideração que, “quando se ensina uma canção com texto, os alunos concentram-se no texto da canção em vez de *audiarem* os padrões tonais e rítmicos, bem como a tonalidade e a métrica” (Gordon, 2000: 334). Assim, os professores devem cantar várias vezes toda a canção sem texto, para a turma, antes de pedirem para que os alunos a cantem de memória²⁸. “As canções não devem ser cantadas do começo ao fim usando sílabas tonais, embora em algumas ocasiões seja aceitável usar sílabas rítmicas para entoar desse modo” (Gordon, 2000: 334).

Ainda no âmbito do uso da voz, e da reprodução e transmissão da canção, bem como de todas as actividades de aprendizagem sequencial, transmitidas oportunamente mais adiante, “é muito importante para o desenvolvimento da voz cantada ouvir cantar outras pessoas. Contudo, uma orientação sobre a

²⁶ Consultar a planificação nº 5 referente ao anexo F

²⁷ Consultar a planificação nº 2 referente ao anexo F

²⁸ Consultar relatório de observação referente à aula nº 17 do anexo A

postura correcta contribui também para criar bons hábitos de respiração; ambas as coisas são fundamentais para cantar bem” (Gordon, 2000: 329).

“Pode parecer surpreendente, mas muitos alunos que estão a aprender a tocar um instrumento musical só conseguem fazer uma audição adequada da qualidade de som desse instrumento se lhes for dada a oportunidade de escutar o instrumento tocado por um instrumentista competente. O mesmo acontece com a voz cantada”. (Gordon, 2000: 330)

Assim, o papel do professor de Formação Musical é extremamente importante, devendo o mesmo demonstrar e adotar uma postura correta, e revelar uma consciência reflexiva acerca da sua voz e sua utilização. Todavia, para os cantores principiantes, é muito importante cantar sozinho, e não apenas em grupo. “Na sua maioria, não aprenderão a cantar afinados satisfatoriamente se não tiverem aprendido a cantar sozinhos, porque então aprendem não só a escutar e a imitar, mas a escutar e a audiar” (Gordon, 2000: 334).

2.3. Atividades de rotina

A propósito do processo da educação, temática desenvolvida por Jerome Bruner, e no âmbito do desenvolvimento da perspectiva de que a atividade intelectual é a mesma em toda a parte, quer seja na fronteira do conhecimento, ou em qualquer dos graus de ensino, o autor norte-americano afirma que,

“Aquilo que um cientista faz, sentado à secretária ou no laboratório, aquilo que o crítico literário faz, ao ler um poema, são da mesma ordem do que toda a gente faz, quando se envolve em actividades deste tipo, para conseguir alcançar o conhecimento. A diferença reside no grau e não na qualidade. Um rapazinho que aprende física na escola é um físico, e torna-se mais fácil para ele aprender física comportando-se como tal do que de outra maneira qualquer”. (Bruner, 1977: 36-37)

Da mesma maneira que Jerome Bruner nos apresenta um exemplo concreto acerca da abordagem aos processos da educação, também nós, professores de música, podemos pegar nessa mesma filosofia de trabalho e colocar os nossos alunos constantemente em contacto com a música. Assim, a aula poderá ser o nosso laboratório, onde os alunos podem desenvolver a sua aptidão, desenvolvendo as suas competências no âmbito da música. Para isso, é necessário um contacto conciso com várias e diversas experiências, levando a música real para dentro da sala de aula. Quando não é abordada desta maneira, a física, tal como a música, ou outra área do saber, pouco se parece com a física em si, os estudos sociais afastam-se dos problemas da vida e da sociedade como costumam ser discutidos.

“As técnicas e os materiais utilizados nas actividades de aprendizagem sequencial permanecem relativamente constantes, independentemente da idade cronológica dos alunos, porque são básicos para a compreensão musical, ao passo que nas actividades de sala de aula e de execução faz sentido que o material musical e o modo como o professor o apresenta variem consideravelmente, dependendo dos antecedentes culturais do aluno, da idade e da experiência”. (Gordon, 2000: 81)

Seguindo essa linha de pensamento, após a abordagem a um tema ou a uma canção, o início de uma aula de Formação Musical deve, no nosso entender, abordar algumas atividades de rotina, que exploram o ritmo, a harmonia e a melodia²⁹. Se o nosso objetivo é desenvolver várias competências no âmbito do ensino de uma disciplina tão rica e tão densa, então, achamos por bem, que se desenvolvam várias atividades que trabalhem esses mesmos aspetos aula a aula. É importante referir que “não é preciso nem se deve começar por ensinar aos alunos teoria musical e leitura da notação musical” (Gordon, 2000: 82).

Deste modo, as atividades de rotina contemplam a abordagem de um tema através da exploração dos 4 modos rítmicos, desenvolvidos por Willems. De seguida são exploradas ordenações melódicas, de preferência na tonalidade imposta pelo tema inicial. Por fim, e não menos importante, são desenvolvidas as atividades de aprendizagem sequencial, ideia proposta por Edwin Gordon.

2.3.1. Os Modos Rítmicos

Segundo Willems, “uma experiência que não se limita à música mas que se estende às diferentes disciplinas artísticas, mostra que no aluno que tem falta de ritmo a consciência do movimento corpóreo está pouco desenvolvida” (Willems, 1970: 32). No mesmo sentido, Gordon afirma que,

“muitos professores tentam ensinar a audição do ritmo através da notação rítmica, mas como a notação rítmica é necessariamente imprecisa – sendo impossível notar o movimento e o fluir da música –, o único modo de compreender o ritmo musicalmente é através do movimento do corpo e da audição do movimento do corpo”. (Gordon, 2000: 99)

Mas então podemos perguntar, o que é o ritmo? Como devemos abordá-lo para o estudar? De que forma é que o devemos transmitir aos nossos alunos?

Ao longo da história, vários professores e pedagogos foram utilizando várias perspetivas no sentido de treinar os seus alunos no estudo do ritmo. Willems, por exemplo, defende que todo o método que não passe pelo movimento corporal ou anímico é perigoso e,

“por vezes mesmo completamente falso para a vida rítmica. A solução do desenvolvimento rítmico deve ser procurada na sensação do *tempo que passa* (o que não se pode obter senão por meio de

²⁹ Consultar planificação n° 7 referente ao anexo E

movimentos reais ou imaginados), e isso, por meio do valor vital dos acentos e pela qualidade dos elementos plásticos”. (Willems, 1970: 37)

De uma forma geral, muitos professores atribuem mais importância à associação verbal da melodia do que à associação verbal do ritmo. Deste modo, os docentes evidenciam os nomes das durações das figuras, embora os mesmos não tenham uma relação direta com o ritmo, tal como este é escutado (Gordon, 2000).

“Quando se ensinam sistemas rítmicos para ensinar o ritmo, esses sistemas tendem a basear-se directa ou indirectamente nos nomes das durações das figuras. Estes, tal como os nomes das letras, são úteis, quando os alunos estudam a notação no nível da compreensão teórica, mas dado que uma duração não tem significado musical, a não ser que seja associada com outra duração, pelo menos, para formar um padrão rítmico, quando os nomes das durações das figuras são usados como sistema rítmico para o ensino da leitura e escrita da notação rítmica, as durações só podem ser identificadas individualmente, perdendo-se então o significado sintático”. (Gordon, 2000: 103)

Desta forma, o ensino do ritmo através do movimento, da imitação de padrões rítmicos, através da utilização de sílabas, da associação verbal e da associação simbólica, constitui parte integrante do caminho por nós encontrado para o realizar³⁰. Assim sendo, fica de parte a teoria, que, tal como vários autores vêm defendendo, a mesma “é muitas vezes ensinada em idade demasiadamente precoce, em que a criança tem dificuldade de assimilar noções abstractas. Não vale mais a pena esperar que a criança tenha mais idade e seja capaz de abordar o domínio das abstracções? Nós pensamos que sim” (Willems, 1970: 136).

“Na educação musical, o nosso ponto de partida é o ritmo vivo realizado por movimentos das mãos, braços ou todo o corpo. Nunca será demais encarecer a importância do movimento corporal no desenvolvimento do sentido do ritmo, particularmente do sentido do tempo. Este baseia-se primeiro no valor físico, metronómico do tempo; depois nos valores expressivos, afectivos, que dão ao tempo uma nova dimensão”. (Willems, 1967: 22)

Desse modo, Willems apresenta-nos o que considera um dos primeiros elementos práticos para o estudo do ritmo, denominados pelos “quatro modos rítmicos”. Ou seja, concebe o seu pensamento a partir de uma ideia de quatro modos diferentes de bater, sentir e percutir o ritmo. Será importante aqui referir, que esses quatro modos rítmicos fazem sentido quando interpretados sobre uma canção. Ou seja, o primeiro modo diz respeito ao ritmo de uma melodia, que pode ser percutido com as mãos (palmas). O segundo modo refere-se ao tempo, “primeira unidade de base que os alunos associarão ao movimento normal da marcha” (Willems, 1967: 22). O terceiro modo corresponde ao compasso, “determinado pelo primeiro tempo e constituindo uma nova unidade maior do que a anterior” (Willems, 1967: 22). E por

³⁰ Consultar planificação nº 6 referente ao anexo E

último, o modo que diz respeito à subdivisão dos tempos, “que dá uma unidade mais pequena do que a destes” (Willems, 1967: 22).

“Além dos quatro modos rítmicos, outros elementos poderão constituir uma preparação rítmica, directa ou indirecta, necessária à leitura. Se a sucessão dos exercícios for psicologicamente correcta, os alunos chegarão normalmente sem dificuldade à leitura, ao ditado e à improvisação, considerada a coroa do trabalho musical”. (Willems, 1967: 22)

Em suma, a combinação dos vários modos rítmicos pode ser imensa. Interpretando uma canção, os alunos podem, por exemplo, partir do tempo, sobrepor-lhe o compasso, acrescentar a subdivisão e, finalmente, o ritmo da melodia.

2.3.2. As ordenações melódicas

A palavra processo, em educação, está muitas vezes relacionada com o método de aprendizagem, enquanto a palavra produto, está relacionada com as finalidades atingidas em resultado do processo (Gordon, 2000).

“Tudo começou em meados dos anos 50, quando eu era um jovem docente na Universidade de Iowa, em Iowa City. Além das minhas responsabilidades nos cursos de doutoramento, foi-me pedido que leccionasse metodologia a estudantes dos cursos de licenciatura. Embora nessa altura eu estivesse a ensinar os níveis elementar e secundário de música, de formação geral e instrumental, nas escolas experimentais da universidade, do jardim de infância ao 12º ano, rapidamente me apercebi de que nem eu nem ninguém sabia muito, ou fosse o que fosse, sobre o modo como as crianças aprendem música. A ênfase, durante a minha formação tinha sido posta no ensino e não na aprendizagem”. (Gordon, 2000: 9)

Pegando nas palavras de Edwin Gordon, é sistematicamente colocado em primeiro lugar o ensino, sendo por vezes, esquecida a forma como os alunos aprendem.

A palavra *audiação* surge com Edwin Gordon, defendendo o mesmo, de uma forma muito concisa, que *audiar* é o modo como ouvimos e compreendemos a música. Deste modo, “qualquer pessoa pode ler ou escrever música sem audiar o que esta representa; contudo, quando tal ocorre, essa pessoa está simplesmente a descodificar símbolos e não a audiar a música”. (Gordon, 2000: 21). Willems diz-nos que,

“a audição interior, no sentido mais completo, é o pensamento, a ideação musical sonora. Ela não significa apenas o facto de imaginar sons, mas também o de ‘escutar’, de ‘receber’ passivamente sons da imaginação. (...) Contudo, o termo “audição interior” é reservado, na música, ao domínio

dos sons tomados em si próprios (audição absoluta), ao domínio da melodia (audição relativa) ou ao da harmonia (audição harmónica)". (Willems, 1970: 91)

Pegando nas palavras de Edgar Willems, inscritas no livro adaptado por Raquel Marques Simões, destinado ao ensino e à formação de professores, talvez seja interessante fazer uma distinção entre a preparação à leitura, e a leitura, propriamente dita. "Na preparação, incluímos elementos que denominamos pré-solfégicos, isto é, anteriores à escrita e à leitura" (Willems, 1967: 9).

Tomando em linha de conta que muitos alunos, de várias idades, chegam às escolas de música e aos conservatórios sem anteriormente terem tido qualquer tipo de educação musical, levanta-se a questão da pertinência de uma introdução imediata à notação musical (Pedroso, 2003). Seguindo a perspectiva de Edwin Gordon, desenvolvida e clarificada posteriormente, os alunos irão desenvolver, ao longo das atividades de aprendizagem sequencial, quatro vocabulários, sendo o mais vasto a audição, a seguir a execução, depois ler e, finalmente, escrever. Pinheiro, citado por Maria de Fátima Pedroso, "recorda que a aprendizagem da língua materna segue a ordem ouvir-falar-ler-escrever" (Pedroso, 2003: 90). Estabelecendo um paralelo com aprendizagem musical, considera que "na formação de um músico o ouvir e vivenciar a música deve sempre ter prioridade sobre o ler e escrever – privilegiar a formação auditiva e não a visual!" (Pinheiro cit. in Pedroso, 2003: 90).

Todavia, será que devemos considerar essa mesma posição face ao ensino da música de uma forma determinante? Qual será a importância da leitura e da escrita para os jovens estudantes de música do nosso país? Será que podemos ver a questão de um outro prisma, dizendo que todas as etapas de que falamos têm a sua importância, sendo que a tema essencial aqui é a da exploração do som antes do símbolo?

Partindo para a presente etapa de uma aula, que diz respeito à realização de ordenações melódicas, tomamos como ideia base, o princípio de que se torna necessário realizar exercícios cujo único fim seja a audição inteligente, prescindindo aqui da partitura³¹.

Assim, e sobretudo ao nível das crianças, é fundamental que não se substitua o princípio de que "o som deve vir antes do símbolo" pela ideia de que "a exemplificação do som deve vir antes do seu inevitável e obrigatório símbolo" (Priest cit. in Pedroso, 2003: 92). O mesmo autor refere ainda que, "os sons devem ser apreciados, trabalhados, escolhidos e arrançados independentemente de quaisquer símbolos, até as crianças sentirem a necessidade de fixar as suas ideias graficamente" (Priest cit. in Pedroso, 2003: 92).

Deste modo, pegando na tonalidade da canção ou do tema inicial da aula de Formação Musical, e, se possível, partir para outras, podemos desenvolver um conjunto de atividades melódicas, que pretendem ajudar a adquirir e a fomentar o automatismo dos nomes das notas "e, através deles, favorecer a tomada de consciência de determinados elementos da construção musical" (Willems, 1967: 137). Willems refere ainda que, no sentido de auxiliar a musicalidade e a participação ativa dos alunos, as ordenações melódicas poderão ser, sempre que for possível, criadas por eles próprios; "quanto ao

³¹ Consultar planificação nº 1 referente ao anexo E

professor, deve ter pleno conhecimento dos princípios que regem a sua invenção e aplicação” (Willems, 1967: 137).

2.3.3. As atividades de aprendizagem sequencial

Tal como nos diz Bruner, a propósito da importância da estrutura nos processos da educação, “o primeiro objetivo de um acto de aprendizagem, para lá do prazer que possa dar, é ter utilidade no futuro. Aprender não deve apenas conduzir-nos a um determinado sítio; deve permitir-nos continuar mais tarde esse caminho com maior facilidade” (Bruner, 1977: 39).

Colocando em prática parte da filosofia de trabalho defendida por Edwin Gordon, ao longo da presente Prática Pedagógica, julgámos ser interessante, abordar e explanar a sequência de aprendizagem de competências defendida pelo autor norte-americano, fundamentando, deste modo, o desenvolvimento do nosso trabalho.

Antes de mais, “a teoria de aprendizagem musical é, sobretudo, uma explicação do modo como os alunos de todas as idades aprendem música e, assim sendo, fornece informação sobre a melhor forma de ensinar música” (Gordon, 2000: 119). Deste modo, essa mesma teoria centra-se no processo, e não no produto da aprendizagem (Gordon: 2000).

“A teoria de aprendizagem musical pretende explicar como os alunos, adequada e eficientemente, aprendem música na escola mas, se as crianças pequenas não tiverem recebido orientação e formação musical adequadas na primeira infância, tanto em casa como no ensino pré-escolar (...), podem sentir-se perplexas e confusas e desinteressar-se da educação musical na escola primária. É por isso que desejaria recomendar que as crianças mais velhas que não tiveram um ambiente musical favorável, em casa ou no ensino pré-escolar, sejam submetidas a uma orientação musical informal na escola, antes de começarem a receber educação musical formal. Embora os melhores resultados surjam quando os alunos começam a receber educação formal, com base na teoria de aprendizagem musical, logo no jardim de infância, todos os alunos, independentemente da idade, tiram proveito da orientação musical informal, quando as técnicas de ensino são apropriadas às suas aptidões mentais e físicas”. (Gordon, 2000: 121)

Sendo uma das turmas, com a qual desenvolvemos o nosso trabalho, ao longo da prática pedagógica, uma turma do ensino básico, algumas questões surgem imediatamente. De que forma é que devemos proceder, quando no seio da nossa classe, reunimos alunos com diferentes tipos de percurso escolar, musicalmente falando? Terão os alunos que não frequentaram uma Iniciação Musical, à partida, maiores dificuldades de aprendizagem? O que fazer para que a nossa turma, se torne numa turma, a longo prazo, mais homogénea?

Segundo Gordon, aprendemos de duas formas distintas: discriminando e inferindo. Contudo, a aprendizagem por discriminação e a aprendizagem por inferência não se excluem uma à outra. Ocorrem juntas, mesmo quando uma ou outra recebe maior ênfase. (Gordon, 2000).

“Os alunos participam na aprendizagem por discriminação quando têm consciência de estarem a ser ensinados, mas não compreendem totalmente o que estão a aprender, ou porque estão a aprender. Por exemplo, quando os alunos aprendem a cantar uma canção de cor através da imitação, ou quando executam um trecho de música depois de o memorizarem a partir da pauta, procedem à aprendizagem por discriminação, porque aprendem a discriminar entre as alturas e as durações duma dada peça. A aprendizagem por inferência, pelo contrário ocorre quando os alunos não têm consciência do que estão a aprender, ou mesmo de que estão a aprender, porque estão a ensinar a si próprios a aprender o que não é familiar, inferindo a partir do que é familiar”. (Gordon, 2000: 122)

Deste modo, será que podemos afirmar que Edwin Gordon estabelece um elo de ligação da sua teoria com o construtivismo, como teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem?

A ideia-chave que torna o construtivismo diferente de outras teorias cognitivas foi lançada por Jean Piaget. “Baseada na psicologia, na filosofia e na antropologia, esta teoria descreve o conhecimento como temporário, possível de desenvolvimento, não objetivo, estruturado internamente e mediado social e culturalmente” (Fosnot, 1996: 9).

“Do ponto de vista estratégico das várias áreas do nosso estudo, falamos actualmente em construir significados e não em descobri-los ou desenterrá-los. Falamos em interpretar textos e não simplesmente em descrevê-los ou analisá-los. Falamos em ler quadros, não simplesmente em detectar neles representações do mundo exterior. Reflectimos nas forças da consciência e da linguagem, criadoras e geradoras de forma. Analisamos a importância de as pessoas articularem a sua forma de pensar como “realidades” partilhadas. Explorar as implicações do construtivismo, especialmente nos campos da estética artística, é rejeitar a ideia de que a “verdade” corresponde a um estado objectivo de coisas”. (Greene, 1996: 177)

Ou seja, e de uma forma muito concisa, o construtivismo é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, teoria essa, psicológica e pós-estruturalista, ou seja, uma teoria que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social. É uma teoria psicológica da aprendizagem que descreve o modo como surgem as estruturas e a compreensão conceptual mais profunda. Mais do que uma teoria, que apenas caracteriza as estruturas e os estádios do pensamento. Deste modo, o desafio que se coloca aos professores é o de determinar aquilo que este novo paradigma traz à prática do ensino. (Fosnot, 1996).

Todavia, a teoria de aprendizagem musical de E. Gordon não explica fisiologicamente como os alunos fazem inferências. É certo que o processo de *audiação* requer uma atividade mental mais complexa do que a simples aprendizagem por discriminação, ou a aprendizagem feita de cor. Contudo, o pedagogo norte-americano defende que, “para audiar, devemos primeiro aprender a discriminar. Para aprender a discriminar, devemos primeiro ser capazes de sentir e perceber o som” (Gordon, 2000: 123).

Segundo Caspurro, o termo *audiação* provem da tradução proposta na versão portuguesa da obra *Music Learning Theory*, redigida por E. Gordon, para o termo *audiation*. Esse mesmo conceito, criado pelo autor em 1980, significa a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente. Por exemplo, “quando se evoca mentalmente um tema, quando se lê uma partitura, quando se improvisa, quando se escreve ou compõe música sem auxílio de instrumento” (Caspurro, 2007: 6). A autora continua dizendo que,

“é justo referir que a criação do termo *audiação* resulta não apenas da incontornável subjectividade terminológica que a simples palavra ‘audiação’ encerra, como, e sobretudo, da necessidade de diferenciar a qualidade do processo de conhecimento musical envolvido no acto de ouvir do fenómeno puramente perceptivo. As dimensões deste conhecimento, isto é, a definição de *o que, como e quando* o sujeito é capaz de ouvir musicalmente constitui, portanto, o passo ou contributo epistemológico de Gordon. Algo que é comparável sobretudo à tentativa de definição proposta por Mursell”. (Caspurro, 2007: 6)

Ao longo do nosso percurso, na presente Prática Educativa Supervisionada, fomos colocando no campo, a cada aula, as várias atividades de aprendizagem sequencial. Contudo, e tal como Edwin Gordon defende, só nos primeiros minutos da aula é que essas mesmas atividades devem ser aplicadas, pois o resto do tempo deve ser reservado para as atividades curriculares no âmbito do ensino da música. Para que tudo se desenvolva na perfeição, devemos coordenar as atividades de sala de aula e as atividades de execução com atividades de aprendizagem sequencial, isto porque as três espécies de atividades aperfeiçoam a competência de audiação dos alunos, reforçando-se umas às outras (Gordon, 2000).

“O contínuo vaivém da aprendizagem, que envolve mover-se do auditivo para o oral e vice-versa, é o modo como os alunos desenvolvem a competência da audiação.” (Gordon, 2000: 126). Ou seja, no nível auditivo/oral, empregado por Gordon, um aluno pode aprender a reconhecer um padrão simplesmente porque o ouviu muitas vezes. Logo, a parte auditiva foi ativada sem a parte oral. “Só quando os alunos imitam, cantando ou entoando o que ouviram, é que a parte oral do nível auditivo/oral entra em jogo”. (Gordon, 2000: 125)

Deste modo, na música, são os padrões de som e não as alturas ou as durações de uma forma individual que tornam a audiação possível. Uma determinada altura ou duração, de forma isolada, comporta penas possibilidades de significado, mas quando falamos de um padrão de alturas essenciais, ou de um padrão com durações essenciais, aí o contexto adquire de facto significado. Quanto mais padrões tonais e padrões rítmicos os alunos retiverem no seu vocabulário de *audiação* e execução, mais competências desenvolverão para *audiar*, ou seja, mais capazes se tornarão de conceptualizar e desenvolver um pensamento musical sobre a música que estão a ouvir ou a produzir (Gordon, 2000).

Assim sendo, e falando do ensino dos padrões tonais e dos padrões rítmicos desenvolvidos ao longo do período de estágio, os mesmos são transmitidos aos alunos através da semelhança entre eles. Através da imitação, as crianças são encorajadas a aprender as diferenças entre os padrões através da

criatividade e da improvisação na audição. “Quanto mais padrões os alunos tiverem aprendido a imitar, maior vantagem tirarão de aprender a discriminar e audiar diferenças entre padrões” (Gordon, 2000: 130).

Em jeito de conclusão, e antes da passagem para o nível seguinte, é muito importante referir que os alunos não são ensinados a discriminar entre alturas ou durações individuais, nem lhes são ensinadas escalas, notação ou teoria musical, no nível auditivo/oral das atividades de aprendizagem sequencial, pois tudo isso virá mais tarde.

Após o contacto com os padrões tonais e padrões rítmicos, no nível auditivo/oral, os mesmos serão abordados, com sílabas tonais e sílabas rítmicas, no nível da associação verbal. Ou seja, depois de familiarizados os alunos com os padrões abordados no nível anterior, é que se devem atribuir nomes a esses mesmos padrões³².

“A atribuição de nomes de sílabas, no nível de associação verbal, a padrões que foram originalmente aprendidos com uma sílaba neutra no nível auditivo/oral, permite aos alunos sistematizar esses mesmos padrões, além de reforçar a sua competência de audição” (Gordon, 2000: 136). Todavia, é muito importante reforçar que, ensinar aos alunos sílabas tonais e sílabas rítmicas, bem como os nomes próprios das tonalidades, métricas e funções, não é o mesmo que ensinar-lhes teoria musical (Gordon, 2000).

Deste modo, podemos concluir que é pela atribuição de nomes que vamos facilitar a aprendizagem por discriminação e por inferência. Assim que somos capazes de atribuir nomes, quer aos padrões tonais e padrões rítmicos que estamos a ouvir, não só aprendemos a reconhecê-los auditivamente e a discriminá-los entre si, como estamos mais capacitados para *audiar* e a reconhecer a sua lógica interna (Gordon, 2000).

Tal como nos diz Willems,

“Dado que o instinto do ritmo deve estar baseado no movimento e na imaginação motriz, há um inconveniente real em associar o ritmo exclusivamente ao cálculo métrico (por exemplo na prática instrumental). Bem entendido, o aluno deve ser capaz de contar os tempos e as subdivisões do tempo; mas ele deve sobretudo poder sentir o decurso do tempo, sentir a natureza agógica, dinâmica e plástica do ritmo. A estas sensações o aluno reúne o cálculo métrico, cerebral, sobretudo para as necessidades da leitura”. (Willems, 1970: 135)

Ou seja, a associação verbal é a técnica que os alunos usam para a comunicação entre a mente e o corpo, com o objetivo de poderem executar o que estão a *audiar* em termos de associação verbal e a transmitir aos dedos, lábios, braços e mãos, enquanto tocam um instrumento (Gordon, 2000).

Assim, os alunos passam para o nível seguinte da aprendizagem por discriminação, a associação simbólica. Este mesmo nível não deve ser confundido com o que é vulgarmente chamado de teoria musical (Gordon, 2000). Segundo a perspectiva de Edwin Gordon, “aprender a ler e a escrever notação

³² Consultar relatório de observação referente à aula n° 7 do anexo A

musical ajuda os alunos a compreender melhor o que já conseguem audiar e isso deve-se especialmente à ênfase atribuída à associação no nível de associação simbólica” (Gordon, 2000: 153).

Segundo o investigador norte-americano, “audiamos a música, mas lemos e escrevemos a notação” (Gordon, 2000: 156). Então, “a notação só pode ajudar a recordar o que já se conhece por audiação” (Gordon, 2000: 156). Assim, é bom lembrar que é o facto de sermos capazes de recordar através da *audiação* os padrões familiares vistos na notação da música não-familiar que nos permite proceder, com sucesso, ao que é vulgarmente considerado como uma componente importante da chamada leitura à primeira vista (Gordon, 2000).

Deste modo, e em jeito de resumo, os alunos desenvolvem na aprendizagem por discriminação, quatro grandes competências, que são elas, o ato de escutar, de seguida, executar, depois ler, e finalmente, escrever. Então, “para se ser capaz de ler à primeira vista, tem de se saber ler. Se soubermos ler, podemos ler à primeira vista, porque estamos sempre a ler por meio da vista” (Gordon, 2000: 157).

Desta feita, os alunos aprendem, pela primeira vez, a ler notação tonal e rítmica no nível de associação simbólica das atividades de aprendizagem sequencial. Depois de aprenderem a ler notação musical, os alunos descobrem que aprender a escrever notação musical é relativamente simples, e descobrem também que aprender a escrever melhora a sua competência de leitura e a sua capacidade de *audiação* (Gordon, 2000: 162).

Assim sendo, e seguindo todo o raciocínio de Edwin Gordon, chegamos à conclusão de que os professores que expõem os alunos à leitura e escrita da notação, antes de eles terem sido preparados de acordo com a aprendizagem sequencial que o autor desenvolveu, descobrem que os mesmos não conseguem aprender a ler e a escrever com facilidade, porque não capazes de *audiar* o que veem na notação.

Retomando o tema das atividades de aprendizagem sequencial, e cruzando-os com a filosofia de trabalho por nós inculcada ao longo do processo de estágio, julgamos ser extremamente pertinente a abordagem ao tema, conduzindo-o agora no sentido da aprendizagem sequencial por inferência, teoria desenvolvida por Edwin Gordon, investigador norte-americano.

Colocando a mesma perspetiva na abordagem à aula como um todo, o início de cada sessão dá-se sob a forma de canção e/ou tema. Ajustando essa realidade aos conteúdos programáticos do 6º grau, partimos de seguida para a abordagem às atividades de rotinas, como são o caso das ordenações melódicas, identificação e entoação de acordes, leitura de notas e atividades de aprendizagem sequencial (atividades de rotina melódicas)³³. Dentro desse parâmetro, a aprendizagem por discriminação está sempre patente, não querendo com isto dizer, que, no ensino básico realizamos apenas aprendizagem por discriminação, e no ensino complementar, aprendizagem por inferência. Pelo contrário. Em ambos os casos estão sempre envolvidos os dois tipos de aprendizagem, por discriminação e por inferência.

Trazendo um caso concreto para a discussão e reflexão deste tema, tomemos como exemplo o atonalismo, e os seus padrões atonais. Sendo este conteúdo abordado de forma efetiva no ensino complementar, o mesmo foi envolvido junto das atividades de aprendizagem sequencial, através da

³³ Consultar planificação nº 1 referente ao anexo F

utilização de padrões melódicos atonais. Deste modo, as atividades de rotina melódicas, ou atividades de aprendizagem sequencial, segundo a perspectiva de Edwin Gordon, foram sempre abordadas através do processo de discriminação e inferência³⁴.

Assim sendo, e voltando à teoria de aprendizagem musical, devemos referir que, dentro das atividades de aprendizagem sequencial, a aprendizagem por inferência desenvolve um enorme grau de importância no processo de aprendizagem dos alunos. “Na aprendizagem por discriminação, um professor ensina os alunos o que aprender e como aprendê-lo. Na aprendizagem por inferência, apenas ensina aos alunos como aprender” (Gordon, 2000: 166). Ou seja, “os alunos ensinam a si próprios o que aprendem” (Gordon, 2000: 167).

“Na aprendizagem por discriminação, os alunos reconhecem o que é familiar, enquanto na aprendizagem por inferência estão prontos para identificar o que não é familiar, baseando-se no que já lhes é familiar” (Gordon, 2000: 167). Deste modo, e descrevendo de uma forma concisa o processo de generalização verbal da aprendizagem por inferência, o professor estabelece uma métrica ou uma tonalidade, na aprendizagem do ritmo e/ou da melodia, usando uma sílaba neutra, e os alunos repetem a solo a execução que o professor fez, de um ou mais padrões rítmicos ou melódicos, familiares e não-familiares, mas usando sílabas tonais ou sílabas rítmicas em vez da sílaba neutra que o professor usou (Gordon, 2000). É claro que é a aprendizagem por discriminação que prepara o aluno para chegar até à aprendizagem por inferência, não só através de atividades de aprendizagem sequencial, mas também de atividades de sala de aula e de execução musical (Gordon, 2000).

Tal como nos diz o pedagogo norte-americano,

“não esqueçamos que a identificação do que não é familiar tem por base o reconhecimento do que é familiar. Isto é, identificamos a sintaxe de padrões não-familiares ao assimilar as suas características familiares na sintaxe já estabelecida através de padrões familiares”. (Gordon, 2000: 172)

A propósito do seu artigo acerca da criatividade musical e improvisação, Hargreaves refere-nos que “a improvisação é uma parte vital da actividade musical em muitas partes do mundo, mas tem sido negligenciada quer na educação musical do Ocidente, quer na pesquisa psicológica” (Hargreaves, 2000: 5). Interligando esse mesmo pensamento com a teoria de aprendizagem de Gordon, o mesmo refere que “toda a criatividade é, em parte, uma forma de improvisação e toda a improvisação é, em parte, uma forma de criatividade. Assim, a criatividade e a improvisação encontram-se combinadas num só nível de aprendizagem das actividades de aprendizagem sequencial” (Gordon, 2000: 175). Segundo o mesmo autor, “como os executantes estão mais sujeitos a mais restrições quando improvisam do que quando criam, é mais natural os alunos criarem do que improvisarem e, assim, a criatividade parece ser preparação para a improvisação” (Gordon, 2000: 175).

Deste modo, talvez possamos dizer que a criatividade e a improvisação demonstram o que os alunos sabem, com base na discriminação que fizeram anteriormente. “O que é certo é que a criatividade

³⁴ Consultar planificação nº6 referente ao anexo F

e a improvisação só podem ser ensinadas indirectamente” (Gordon, 2000: 176). Mas, deste modo, qual é papel do professor nesse processo, e de que forma é que o mesmo pode acontecer?

Segundo Gordon, aquilo que os docentes podem fazer é ajudar os alunos na aquisição das competências e na compreensão facultada pelos três primeiros níveis de aprendizagem por discriminação, que são eles, o nível auditivo/oral, o nível da associação verbal, e o nível da associação simbólica (Gordon, 2000).

Dentro da criatividade/improvisação, Gordon cria dois subníveis, que são eles o nível da criatividade/improvisação auditiva/oral e o subnível da criatividade/improvisação simbólica. No primeiro subnível o professor estabelece a tonalidade ou a métrica usando uma sílaba neutra e depois executa padrões tonais e rítmicos familiares e não-familiares, recorrendo também a uma sílaba neutra. “Os alunos respondem, executando a solo, como que em conversa, padrões tonais ou rítmicos novos, ou diferentes, também com uma sílaba neutra” (Gordon, 2000: 178). Já no subnível de leitura da criatividade/improvisação simbólica,

“os alunos aprendem a ler símbolos de acordes de baixo cifrado e depois executam padrões tonais que correspondem aos símbolos, usando quer uma sílaba neutra quer sílabas tonais. Além disso, aprendem a reconhecer ou a identificar a tonalidade que estão a audiar, enquanto lêem os símbolos”. (Gordon, 2000: 179)

Abordando por fim a teoria musical, no nível da Compreensão Teórica, e tendo, desta feita, adquirido competências em todos os níveis da sequência de aprendizagem musical, os jovens estudantes de música podem escutar, executar, ler, escrever criar e improvisar música. Mas será mais importante adquirir conhecimentos na área da teoria da música, ou no desenvolvimento do processo de audição?³⁵

Gordon alude que, “a maioria dos alunos não aprende a audiar e, assim, não consegue criar ou improvisar, nem mesmo executar com a entoação e o ritmo correctos” (Gordon, 2000: 182). Então, a teoria musical deve vir depois de tudo isso, e, é por isso, que nas atividades da sequência de aprendizagem de competências, não se aborda o nível da compreensão teórica enquanto os alunos não atingirem um nível satisfatório em todos os níveis prévios de aprendizagem por discriminação e por inferência, “porque cada nível mais básico da aprendizagem serve como preparação específica para o nível de compreensão teórica” (Gordon, 2000: 182).

Assim, em jeito de conclusão, talvez se deva ensinar o ouvido antes dos olhos, para que os olhos extraiam significado da partitura impressa, através da leitura, com ou sem som gravado (Gordon, 2000).

³⁵ Consultar relatório de observação referente à aula nº 10 do anexo A

2.4. Sistema fixo ou Sistema numérico?³⁶

Antes da criação da notação, os músicos desenvolviam de memória a sua própria audição e a dos seus alunos. Não existia, portanto, necessidade de usar qualquer sistema tonal ou rítmico. “Os aprendizes aprendiam com os mestres, os filhos com os pais, e os patronos das artes com os músicos da corte” (Gordon, 2000: 83).

“Assim, enquanto os requisitos da Missa, sempre cada vez maiores, não se tornaram excessivos, pouca necessidade prática havia da notação musical e, quando ela entrou no uso comum, não se destinou a constituir um modo de ensinar ou de dizer aos músicos que notas deveriam cantar ou tocar, mas apenas de lhes recordar o que já sabiam, através da audição, das execuções anteriores”. (Gordon, 2000: 83)

No século XI, o italiano Guido D’Arezzo desenvolveu uma técnica com o objetivo de ajudar os seus companheiros monges a ler os sinais que eram normalmente usados na notação (neumas) e foi por simples senso comum que, quando desenvolveu um sistema de solmização (empregando nomes de sílabas para representar os nomes das alturas individuais), com a finalidade de responder a essa necessidade, usou três hexacordes como base do esquema e um processo de “mutação” para se transferir de um hexacorde para outro (Gordon, 2000).

É muito interessante verificar que, mesmo depois de implementado esse sistema, Guido D’Arezzo foi suficientemente sensato para não pedir aos seus cantores que aprendessem música através da notação. “Em vez disso, continuou a ensiná-los de ouvido, usando a notação apenas como um auxiliar de memória” (Gordon, 2000: 84).

“Através da minha disposição natural e do exemplo de homens que zelam pelo interesse comum, eu escolhi, entre outras possibilidades, ensinar música às crianças. Em última análise, a graça de Deus aconteceu e alguns deles estão sendo conduzidos através da utilização da nossa notação, a imitar o canto monótono, em menos de um mês, cantando o que não tinham visto nem ouvido, com tanta segurança que impressionaram de forma espectacular muitas outras pessoas”. (Guido d’Arezzo cit. in Castro, 2013: 30)

“Por volta do século XIII predominava a música polifônica, mas, embora a pauta de cinco linhas fosse comum, como era o uso da “mão guidoniana”, a notação não era considerada necessária como forma de manter as linhas vocais ritmicamente distintas, porque não havia barras de compasso. Contudo, os dedos da mão guidoniana eram úteis como forma de representar as linhas e os espaços na pauta, quando se ensinava a notação das alturas, e isto tornou-se cada vez mais necessário durante os dois séculos seguintes, quando a escala aumentou para sete notas, mudando o “ut” para “dó” e tendo o “si” sido acrescentado como sétimo grau”. (Gordon, 2000: 84)

³⁶ Consultar relatório de observação referente à aula nº 1 do anexo A

Antes da introdução da solmização, como processo de mutação ao “dó” móvel, por parte de Guido D’Arezzo, vários sistemas de sílabas tonais eram já usados na China, no Egito e na Grécia. Contudo, o sistema guidoniano era o mais usual na Europa, até que o “dó” fixo entrou em uso no fim do século XVI, princípios do século XVII, em Itália, França, Espanha e Portugal. Nessa altura, os músicos e os seus professores teriam chegado à conclusão de que o sistema guidoniano seria demasiado simples para abordar adequadamente as complexidades da música, pois nesta época os cromatismos e as transposições começaram a ser frequentemente usados e o sétimo grau da escala tinha sido acrescentado. Desta maneira, no sistema de “dó” móvel, o “dó” muda de lugar na pauta para se fazer corresponder à tonalidade, embora, seja qual for a variação do sistema usada, permaneça sempre como tom de repouso na tonalidade maior. Todavia, no sistema de “dó” fixo, o “dó” é sempre representado como “dó”, independentemente da tonalidade ou da tonalidade. Isto quer dizer que, na tonalidade maior, “dó” nem sempre representa o tom de repouso, de forma que, por exemplo, “ré” se torna a tónica na tonalidade de “ré”, independentemente da tonalidade, “mi” a tónica na tonalidade de “mi”, independentemente da tonalidade, e assim sucessivamente (Gordon, 2000).

Ao passo que os sistemas de “dó” fixo e de “dó” móvel se foram implementando na Europa, o sistema “fasolá” tornava-se comum nos Estados Unidos da América.

No século XIX foi desenvolvido por Sarah Glover o sistema “solfá”, antevisto para ser usado em associação com sinais na mão, “o qual, mais tarde, usando notação incomum, foi popularizado por John Curwen, um clérigo inglês que foi um influente educador nos meados do século” (Gordon, 2000: 85). O pedagogo norte-americano continua dizendo que, Curwen, em resultado de um mal-entendido, começou por apresentar a tónica “solfá” aos seus alunos como um sistema menor a começar em “dó”, em vez do sistema menor começar em “lá”. Todavia, Sarah Glover, não teria desenvolvido esse mesmo sistema com esse intuito.

“Os trabalhos de Glover e Curwen, contudo, também influenciaram o famoso educador musical Zoltan Kodály, que trouxe os aspectos importantes do seu sistema para a Hungria com notável êxito. Entretanto, com a ajuda de Berlioz, foi popularizado em França o sistema de Galin-Paris-Chevé, onde se utilizam sílabas do “dó” móvel em conjugação com números para indicar os graus da escala, e pontos acima e abaixo dos números, para indicar os registos da oitava”. (Gordon, 2000: 86)

Originalmente, Glover e Curwen, desenvolveram o seu sistema como um modo de ensinar a audição a título de preparação para a leitura, se bem que, esse mesmo sistema era usado, exclusivamente, com o objetivo de ensinar apenas a leitura da notação musical. Assim, as sílabas do sistema de “dó” móvel foram largamente usadas no ensino oficial dos Estados Unidos até ao início do século XX, embora sem a utilização da fonomímica.

Neste sentido, o que é então o sistema de “dó” fixo, e o sistema numérico? Quais são as suas vantagens e desvantagens? E quanto à utilização dos nomes dos intervalos, apenas, utilizando os mesmo

como estratégia com vista à aquisição de competências na audição e na leitura? Será esse um sistema eficiente?

Tal como foi dito anteriormente, ao contrário do “dó” móvel, no sistema de “dó” fixo, o “dó” é sempre “dó”, ou seja, se estivermos na tonalidade de “ré”, a tónica será “ré”, em “mi” será “mi”, etc. Desta forma,

“sons de altura inalterada e altura alterada (cromatismos) partilham do mesmo nome e devem ser executados diferentemente, usando a mesma sílaba. Por exemplo (independentemente da tonalidade), quer E (“mi”) quer Eb (“mi bemol”) são chamados “mi”, e quer B (“si”) quer Bb (“si bemol”) são chamados “si”. Embora alguns professores modifiquem o sistema de “dó” fixo usando sílabas cromáticas, a maioria não o faz e, dado que a mesma sílaba é usada para sons de altura inalterada e alterada que tenham o mesmo nome de letra, não só a mesma sílaba tem de ser usada para alturas diferentes dentro do mesmo padrão tonal, como as mesmas sílabas têm de ser usadas para padrões tonais que soam diferentemente”. (Gordon, 2000: 89)

Então, podemos destacar para já algumas vantagens deste sistema. As sílabas usadas no sistema de “dó” fixo não são polissilábicas, e por isso são fáceis de usar (Gordon, 2000: 89).

“Por outro lado, para usar o sistema de “dó” fixo, os alunos devem ter atingido pelo menos o nível da associação simbólica (leitura e escrita musical) e o nível da compreensão teórica simbólica (teoria musical) da sequência de aprendizagem de competências, tendo não só memorizado os nomes das letras das notas, mas também os acidentes e as armações de clave, mesmo antes de tentar memorizar as próprias sílabas do “dó” fixo”. (Gordon, 2000: 89)

Talvez porque os sistemas de aprendizagens tonais, como o sistema de “dó” fixo, ou simplesmente através dos intervalos, apresentam alguns problemas e as crianças os acham, com frequência, difíceis de dominar, é que se aceita geralmente ensinar o reconhecimento da altura usando números, afirmando-se que é o sistema mais eficiente de associação verbal, sobretudo para as crianças. (Gordon, 2000). “Todavia, apesar deste raciocínio, o sistema numérico tem diversas limitações” (Gordon, 2000: 93). Temos como exemplo as crianças, que estão, normalmente, mais familiarizadas com os numerais ordinais, mas bem menos com os numerais cardinais em que este sistema se apoia. Deste modo, é normal sentirem-se facilmente confusas, quando se lhes pede que contem para trás, como quando recitam ou lêem uma linha melódica descende, ou então que saltem números, quando a linha melódica não se move por graus conjuntos (Gordon, 2000: 93). Contudo, e ainda mais polémico, na nossa opinião, há ainda mais objeções ao uso do sistema numérico.

“As crianças experimentam dificuldades quando se lhes ensina a usar os números, quer para fins de tonalidade quer para contar o tempo e, se estão a aprender a tocar um instrumento, descobrem frequentemente que os números usados para as dedilhações entram em conflito com os números das alturas, particularmente quando os números que representam as alturas se movem numa

direção e os números representando as dedilhações se movem na direção oposta”. (Gordon, 2000: 93)

Todavia, no campo da harmonia, a utilização dos números permite abordar a sua estrutura, tal como a sua complexidade. Ou seja, facilmente podemos comparar que numa escala maior temos um acorde maior de 1 - 3 - 5 e numa escala menor um acorde menor de 1 - b3 - 5. Numa abordagem inicial, pode ser uma ferramenta extremamente útil com vista à entoação e identificação auditiva de acordes. Num trabalho mais aprofundado, o sistema numérico pode também revelar-se como uma excelente forma de abordar as extensões dos acordes associados aos modos, assim como a expansão das sétimas (Castro, 2013). É deste modo que Edwin Gordon refere que,

“depois de os alunos terem adquirido a capacidade de ler e escrever notação musical, parece haver alguma utilidade em usar os números para ensinar o nível de aprendizagem da compreensão teórica. Contudo, para crianças pequenas, a confusão resultante é tal, que o êxito da utilização dos números depende bem mais da inteligência do que da aptidão musical”. (Gordon, 2000: 95)

Quanto ao uso dos intervalos, será que transmitir esta perspetiva aos nossos alunos, fora de um contexto de tonalidade, não será comprometer a audição?

“Alguns professores estão convencidos de que podem iniciar um novo tipo de compreensão sintáctica através do uso de intervalos para ler a notação, acreditando que a extensão relativa dos intervalos para ler a notação, acreditando que a extensão relativa dos intervalos contíguos é a base da sintaxe tonal. Contudo, a ideia de que tudo quanto é necessário é aprender a extensão dum intervalo, e não a audição da sua função num contexto tonal, é muito duvidosa”. (Gordon, 2000: 88)

2.5. Construtivismo e Educação

Ainda no âmbito dos processos de aprendizagem, e articulando-os com as atividades de aprendizagem sequencial de Edwin Gordon, realidade defendida e apresentada no âmbito do presente mestrado em Ensino de Música, julgamos ser pertinente trazer ao público na presente reflexão, o cruzamento desses mesmos pensamentos com a teoria do construtivismo.

Segundo o behaviourismo, perspetiva de teoria de aprendizagem, “os alunos são considerados recipientes passivos, necessitando de motivação externas e sensíveis de reforço” (Skinner cit. in Fosnot, 1996: 24). Já no maturacionismo, o papel do educador, consiste em preparar um ambiente enriquecedor e adequado do ponto de vista do desenvolvimento. Deste modo, os alunos são avaliados em função de marcos de desenvolvimento (Fosnot, 1996).

Glaserfeld diz-nos que “a ideia-chave que torna o construtivismo diferente de outras teorias cognitivas foi lançada há cerca de 60 anos por Jean Piaget” (Glaserfeld, 1996: 15). Essa mesma ideia tinha como noção que, aquilo a que chamamos conhecimento não tem e não deve ter como objetivo a

produção de representações de uma realidade independentemente mas que, em lugar disso, possui uma função adaptativa (Glaserfeld, 1996).

“O conceito de adaptação deriva da biologia e refere-se a uma relação particular entre organismos ou espécies vivas e o seu meio. Afirmar que eles estão adaptados não significa nem mais nem menos do que eles terem sido capazes de sobreviver nas condições e restrições do mundo e restrições do mundo em que habitam. Dito de outro modo, eles conseguiram desenvolver um ajustamento ou, como prefiro dizer, as suas características físicas e os seus comportamentos tornaram-se viáveis no seu meio”. (Glaserfeld, 1996: 16)

Deste modo, a utilização que Piaget defende desse mesmo modelo de adaptação, não é a mesma que é utilizada pela escola de pensamento contemporânea que dá pelo nome de epistemologia evolucionária. (Glaserfeld, 1996).

Assim,

“as acções ocorrem num dado meio e estão baseadas em objectos que constituem o mundo da experiência do organismo e são dirigidas para eles, não são coisas em si mesmas que têm uma existência independente. Daí que, quando Piaget fala de interacção, isso não implique um organismo que interage com os objectos tal como eles são, mas sim um sujeito cognitivo que lida com estruturas perceptuais e conceptuais previamente construídas”. (Glaserfeld, 1996: 17)

Desse modo, quando Gordon nos diz que, e falando da aprendizagem por inferência, os alunos estarão a proceder a esse mesmo tipo de aprendizagem, de cada vez que aprenderem por si próprios novas e melhores formas de utilizar os vários padrões e/ou competências desenvolvidas anteriormente, estamos, de algum modo, a desenvolver o nosso processo de ensino/aprendizagem sobre a perspectiva construtivista (Gordon, 2000), pois tal como nos diz Fosnot (1996), “a aprendizagem progride em direcção ao desenvolvimento de estruturas. Enquanto os alunos se esforçam por criar significado, são construídos desvios estruturais graduais de perspectiva” (Fosnot, 1996: 53). Nesse sentido,

“a aprendizagem não é resultado do desenvolvimento; a aprendizagem é desenvolvimento. Ela requer invenção e auto-organização por parte do aluno. Assim, os professores necessitam de permitir que os alunos levantem as suas próprias questões, gerem as suas próprias hipóteses e modelos como possibilidades e os testem na óptica da viabilidade”. (Fosnot, 1996: 52)

Se pensarmos que aquilo que nós percebemos e inferimos das nossas próprias percepções, está ali mesmo prontinho para que os nossos jovens estudantes agarrem e absorvam, tendo para isso, apenas vontade para o fazer, estaremos a desenvolver um pensamento errado, verificando que tudo isso não passam de estratégias e processos que parecem surgir de pressupostos ingénuos. (Glaserfeld, 1996: 18). Fazendo uma comparação da nossa linguagem falada com a linguagem musical, e referindo-nos agora ao primeiro exemplo, podemos afirmar que,

“a compatibilidade mútua na nossa utilização das palavras e da linguagem é, obviamente, resultado de interação social. Porém, o processo que conduz a essa compatibilidade não é o de dar, receber ou partilhar significados como se estes fossem mercadorias existentes, mas antes um processo de acomodação gradual que atinge uma adaptação relativa”. (Glaserfeld, 1996: 19)

Desse modo, e segundo as palavras de Edwin Gordon, “nunca devem ser usadas técnicas de ensino por memorização e imitação na aprendizagem por inferência. Embora os professores possam guiar os alunos, o ensino, no sentido mais estrito da palavra, não ocorre na aprendizagem por inferência” (Gordon, 2000: 170).

“Quando um professor, numa sequência de aprendizagem de competências por inferência, se esquece ou se torna impaciente e tenta ensinar aos alunos o que eles devem aprender através da memória ou por imitação, esse nível desejado de aprendizagem por inferência converte-se automaticamente no nível correspondente da aprendizagem por discriminação”. (Gordon, 2000: 167)

Em jeito de conclusão, e resumindo o modelo construtivista, o mesmo assenta num princípio fundamental que nos refere que a aprendizagem não é mais do que uma atividade construtiva, que os próprios alunos terão de realizar. Deste ponto de vista, o papel do professor não é o de facultar o conhecimento, mas sim o de proporcionar ao aluno a oportunidade e o incentivo para que o próprio o construa.

2.6. Música e Criatividade

Segundo Maria de Fátima Pedroso, e articulando o seu pensamento ao desenvolvimento do potencial criativo, no aluno do século XXI, a disciplina de Formação Musical situa-se numa encruzilhada de questões inseparáveis, como são exemplo disso,

“os seus objetivos (antigos e actuais, implícitos e explícitos), o seu estatuto e papel no ensino especializado de música, o público que procura as escolas do ensino especializado de música e os objetivos que persegue, o próprio ensino especializado de música e a forma como está organizado, bem como o seu lugar e importância real no sistema geral de ensino”. (Pedroso, 2003: 69)

Quando falamos dos conteúdos a abordar por parte da disciplina de Formação Musical, será que o tema do potencial criativo serve de referência à construção de um pensamento acerca da unidade curricular? E no âmbito do ensino supletivo da música, no qual o mesmo, muitas vezes, é procurado e frequentado por muitos alunos, sendo que a maioria dos quais não pretende fazer da música a sua

profissão, mas apenas adquirir uma formação na área, qual será o peso que o papel do desenvolvimento da criatividade pode operar?

A noção de criatividade faz com que associemos desde logo esse conceito à criação artística. Mas será essa uma competência a desenvolver apenas no mundo das artes? Quais serão as vantagens e as desvantagens da aquisição e do desenvolvimento deste conceito/competência, por parte dos nossos alunos? Estará a escola, os seus professores, e toda a sua comunidade escolar preparada para essa tarefa? E falando no, e do, ensino da música, será que a criatividade musical tem sido vista como um elemento necessário à formação de um músico? Qual o verdadeiro motivo pelo qual falamos de criatividade? Será ela assim tão importante? O que é a criatividade, afinal?

Falar de criatividade, faz com que associemos automaticamente este conceito a um dom, muitas vezes presente em génios ou artistas, capazes de realizar ou inventar coisas extraordinárias. A ideia de que a criatividade estava conectada a poderes místicos, perdurou durante vários anos, sendo que o indivíduo que a possuía, tinha um valor social de especial relevo. Porém, nos dias de hoje, a criatividade é uma competência que não está apenas ao alcance dos artistas, ou dos cientistas, mas sim, ao alcance de todos, de uma forma geral, não se esgotando numa só definição.

Segundo Runco, todas as pessoas têm potencial para serem criativas, mas, o que é certo é que nem todas realizam e desenvolvem esse mesmo potencial (Runco, 2007).

Foram vários os investigadores que, ao longo dos anos, foram procurando definir criatividade. I. A. Taylor, Repucci, Rhodes, Welch, Vaughan, são alguns dos investigadores de maior foco neste domínio, procurando encontrar significados para explicar a criatividade. Foi sobretudo a partir da década de 90, com a Associação Americana de Psicologia, que se começou a dar especial atenção a este atributo humano, com conferências e publicações realizadas acerca desta temática. No entanto, contabilizando o reduzido número de artigos sobre esta matéria, verifica-se que continua a ser um tema um pouco marginalizado, ainda que tenha vindo a crescer nos últimos anos.

A propósito do seu artigo acerca da criatividade musical e improvisação, Hargreaves refere-nos, que “a improvisação é uma parte vital da actividade musical em muitas partes do mundo, mas tem sido negligenciada quer na educação musical do Ocidente, quer na pesquisa psicológica” (Hargreaves, 2000: 5). Deste modo, será que podemos dizer que o único meio para atingirmos o máximo de competência no desenvolvimento do potencial criativo, é através da improvisação? E quanto à composição, qual é o papel que a mesma ocupa?

Nunca, como hoje, se falou tanto de criatividade, “não só nas mais diversas áreas da educação, mas também da vida em geral” (Ferreira, 2011: 1). “A sociedade em que vivemos precisa de gente criativa, capaz de resolver de forma inovadora os mais variados problemas, em todos os domínios e, portanto, a criatividade tem de estar presente em todas as actividades humanas” (Ferreira, 2011: 1). Com esse propósito, é necessário ponderar os diversos fatores que influenciam no desenvolvimento, ou na inibição, da criatividade, que, segundo Runco, são de diferentes espécies, incluindo-se entre eles, a família, a escola, o ambiente de trabalho, o contexto sociocultural e a saúde (Runco, 2007).

Segundo Martínez, “existe um critério bastante generalizado de que a infância é o repositório das maiores potencialidades criativas do indivíduo, as quais, na maioria dos casos, longe de se

desenvolver, são inibidas no decorrer da vida” (Martínez, 1995: 156). Assim sendo, a família e a escola assumem, aqui, um grande papel no desenvolvimento do potencial criativo do ser humano. Pois, tal como nos diz Fleith, “grande parte do comportamento criativo é aprendido e pode ser estimulado” (Fleith cit. Oliveira, 2010: 86). As experiências familiares são preponderantes para a formação do ser humano. “É indiscutível a influência que a família exerce no desenvolvimento do potencial criativo”, assim, o meio familiar pode estimular a criatividade de uma criança, proporcionando-lhe atividades que propiciem o uso da imaginação, da leitura e da curiosidade (Oliveira, 2010: 85).

Segundo Alencar e Fleith, é extremamente importante desenvolver e estimular a imaginação da criança, sobretudo entre os dois e os seis anos. Essa mesma imaginação, segundo as autoras, vai-se atenuando ao mesmo tempo que se desenvolvem a razão e o raciocínio (Oliveira cit. in Alencar e Fleith, 2010: 85).

Na Educação Musical, a criatividade está normalmente associada às atividades de composição e improvisação, pois é nelas que o aluno tem espaço para a criação de ideias musicais inovadoras.

Segundo Hargreaves, “na educação musical ocidental, a tradição dominante consiste em tocar música “clássica” a partir de partituras – atribui-se grande ênfase à instrução musical e a capacidades como a da leitura à primeira vista” (Hargreaves, 2000: 5-6).

Deste modo, verificamos que no ensino da música, atualmente, verifica-se uma valorização da informação e dos conhecimentos teóricos em detrimento do desenvolvimento global das capacidades do aluno e, especificamente, da criatividade. Como tal, os principais aspetos negativos apontados ao ensino tradicional da música erudita são apoiados na fundamentação da aprendizagem baseada na repetição e na imitação, e na focalização na leitura de partituras, deixando para segundo plano a importância das vivências sonoras e do som, através da entoação e audição na compreensão da música. Daí Pierre Schafer e John Paynter defenderem que o principal motivo pelo qual as instituições de ensino musical, e a música contemporânea, se encontram afastadas, é o pouco envolvimento dos alunos na composição.

Apesar de tudo, o modelo tem formado intérpretes excelentes, mas limita-os ao nível da compreensão da música, principalmente ao nível da compreensão harmónica, da capacidade de tocar sem partitura e de improvisar.

Vários pedagogos têm defendido a máxima do “sound before symbol”, que consiste na aprendizagem através da experiência direta, antes mesmo da introdução da teoria (Ferreira cit. in Houlahan, 2011: 11).

Todos estes interesses na mudança do sistema de ensino na música, começaram a ser introduzidos pelas mãos dos compositores, enquanto educadores e pedagogos, em que a atenção dos mesmos viria a ser direcionada para o campo das atividades criativas. A partir da década de 60, do século XX, através de um trabalho intenso, e de relevo, por parte de compositores, como por exemplo, Carl Orff, nos anos 50, e John Cage, nos anos 60, é que os conceitos de criatividade, improvisação e composição, assumiram um papel preponderante no ensino musical.

Este novo método de ensino, considerado “progressista”, defendia que a música tinha de ser significativa para todos os alunos e que o seu principal objetivo devia ser o da educação dos sentimentos, o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da sensibilidade e da consciência estética. Para o

desenvolvimento destas competências, estes autores defendiam o exercício da criatividade, dando uma menor atenção à tradicional preocupação com a aquisição de competências de leitura e escrita musical (Ferreira, 2011: 13).

O conceito de criatividade, no contexto da Formação Musical, tem vindo a ser abordado por inúmeros autores, de há muitos anos a esta parte, e aplicado segundo diversas metodologias. No entanto, apesar das lacunas evidentes no ensino dito tradicional, tanto na área da criatividade, como na área da improvisação, e “ainda além da importância da criatividade na formação de um músico estar sobejamente comprovada”, nos dias de hoje, a disciplina de Formação Musical, “continua a não dar a merecida importância ao desenvolvimento desta competência, com todos os problemas daí decorrentes” (Ferreira, 2011: 48).

Segundo Caspurro (2007), não é ao nível estrito das realizações manifestadas por um determinado sujeito que se fundamenta e define o conhecimento ou saber musical. Se assim fosse, como se explicariam, por exemplo, fenómenos comuns da vida artística ou educativa, como o caso de músicos que não sabem ler uma nota de música, mas que são capazes de ouvir aquilo que, eventualmente, para outros instrumentistas, qualquer partitura nunca seria suficiente para descortinar ou realizar? (Caspurro, 2007: 11-12). Tal como nos continua a dizer a autora, é notório como nos,

“ (...) círculos educativos, é frequente associar-se a capacidade de ler e escrever música – para não falar da própria habilidade ou técnica instrumental – a estádios ultimados (ou até mesmo à excelência!) de conhecimento musical. Veja-se a insistência com que são abordadas desde os primeiros momentos escolares. Veja-se os próprios currícula”. (Caspurro, 2007: 12)

E infelizmente, essa mesma visão é muita das vezes duplicada pelos próprios alunos, muitas vezes mais velhos, dando assim mais importância à técnica, leitura e interpretação de determinadas peças num determinado instrumento, em detrimento da compreensão e da criatividade, constituindo estas, dimensões complementares e transversais do processo de conhecimento e realização musical, e que não podem ser negligenciadas dos percursos e programas educativos.

Deste modo, coloco a mim mesmo a questão, qual é o meu papel no sentido do desenvolvimento do potencial criativo dos meus alunos? Que atividades poderei desenvolver nesse sentido? Haverá tempo para poder abordar todos os conteúdos programáticos implícitos, conciliando os mesmos com as várias questões e objetivos para os quais a disciplina de Formação Musical se debruça?

É esse o meu objetivo, enquanto professor, o de oferecer e potenciar uma oferta rica e plural de recursos e experiências, de maneira a desenvolver competências nos alunos, e de criar nos mesmos uma base de conhecimento musical lato, analítico, reflexivo, criativo e crítico.

Todavia, e tal como nos diz Edwin Gordon (2000), na verdade “as artes” reforçam inúmeras competências na criança, nomeadamente no âmbito da leitura, da escrita, e da aritmética, ajudando inclusivamente a desenvolver outras capacidades cognitivas. Contudo, o facto da apreensão e compreensão da música, é em si, é de um enorme valor.

2.7. O pensamento de Keith Swanwick no ensino da música

Na obra *Música, pensamento y educación* (2006), Keith Swanwick realça três aspetos que considera fundamentais em qualquer aula ou projeto curricular. Diretamente relacionados com o jogo, esses mesmos pontos são o *domínio*, a *imitação*, e o *jogo imaginativo*. De facto esta relação, que Swanwick estabelece entre o ensino e os elementos lúdicos da arte e do jogo, observa-se tanto nos objetivos como nas atividades das aulas de Formação Musical. Nesse sentido, será que podemos dizer que grande parte dos problemas do ensino musical decorre do modo como se estabelece esta relação entre o ensino e os elementos lúdicos da arte e do jogo?

Segundo Keith Swanwick (2006), “o ensino da música tem tido a tendência para a exclusão dos verdadeiros elementos do jogo imaginativo (criação, improvisação e composição), privilegiando o domínio da execução, da audição, e da execução de música em público” (Swanwick, 2006: 49).

Assim sendo, qual será o conceito de jogo que Keith Swanwick nos querará transmitir? Estarão os mesmos relacionados com os métodos ativos da Educação Musical? Terão como objetivo potenciar a motivação do aluno e a partilha de saberes dentro da sala de aula?

Piaget (1975) dizia que,

“o jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o facto de parecerem destituídas de significado funcional. Para a pedagogia corrente, é apenas um descanso ou o desgaste de um excedente de energia. Mas esta visão simplista não explica nem a importância que as crianças atribuem aos seus jogos e muito menos a forma constante de que se revestem os jogos infantis, simbolismo ou ficção, por exemplo”. (Piaget, 1975: 158)

A teoria de Keith Swanwick apresenta-nos duas grandes formas de ensinar, sendo uma delas direcionada para a criatividade, e a outra, direcionada para o domínio. Swanwick (1979) acentua a ideia de que existem dois itens muito importantes na educação. De acordo com o primeiro, os professores deverão promover experiências musicais específicas. Em relação ao segundo, os alunos deverão desempenhar diferentes papéis numa variedade de ambientes musicais. Deste modo, não se deve insistir na ideia de que existe apenas um caminho, mas sim, manter disponíveis vários caminhos. Para isso, é importante procurar atividades que melhor fundamentem o envolvimento direto dos alunos com a música³⁷.

Continuando com a nossa reflexão acerca do pensamento de Keith Swanwick sobre o ensino da música, e trazendo o mesmo à luz do presente plano de estudos, e da prática de ensino supervisionada, seria interessante realçar os dois modelos de ação para o ensino da música, como perspetivas exploradas, tanto nos objetivos como nas atividades de sala de aula.

Esses dois modelos são, o Modelo Compreensivo da Experiência Musical, e o Modelo em Espiral para o desenvolvimento musical cognitivo. “O primeiro explica-nos como as atividades musicais

³⁷ Consultar planificação nº 1 referente ao anexo E

proporcionam o envolvimento dos alunos com a música, e o segundo fornece-nos a sua proposta de desenvolvimento musical cognitivo.” (Costa, 2010: 36). Deste modo, é do nosso interesse explicar e explanar o primeiro deles.

“A análise do modelo C(L)A(S)P, significando Composição, Literatura Musical, Audição, Técnica e Interpretação, permite-nos entender como Swanwick vê na Educação Musical, uma educação que tem como objectivo o desenvolvimento dos processos psicológicos que irão permitir e facilitar o acesso dos alunos à experiência musical e permitem ao professor especificar, em qualquer momento, qual o tipo de actividade em que está envolvido com os alunos. Swanwick considera que estes cinco parâmetros se devem trabalhar equilibradamente e de forma integrada. Três dos parâmetros relacionam-se directamente com a música, e dois desempenham um papel de suporte à educação musical. Os principais parâmetros, para este autor, são a *audição*, a *composição* e a *interpretação*; os outros, como a literatura musical e a técnica, são secundários”. (Costa, 2010: 36)

Qual deverá ser, portanto, o conceito de Formação Musical, nos dias de hoje, e quais deverão ser as suas perspectivas? O que se pretende desta unidade curricular, e quais serão os seus objetivos? Será que podemos dizer que a Formação Musical se deve centrar apenas nas actividades de composição, audição e interpretação?

Deste modo, torna-se necessário estabelecer uma conexão entre todas estas questões. Nesse sentido, são vários os autores que defendem a sua posição acerca daquilo que deve ser melhor e mais apropriado para o desenvolvimento de um conceito de Formação Musical. Como exemplo, Bueno (1995), diz-nos que “a educação musical deve proporcionar bons ouvintes de músicas do passado e do presente, da nossa e de outras culturas..., que se aprecie mas também que se conheça a sua estrutura, que se seja crítico” (Bueno cit. in Pedroso, 2003: 81).

Vasconcelos (2000) refere uma concepção de aprendizagem musical que engloba o conhecimento não apenas dos aspetos inerentes à música mas também de outras áreas do conhecimento “artístico-musical-científico”, com o propósito de ensinar os alunos não só a cantar, a tocar um instrumento e a ler música mas também a compreender o modo como ela funciona. O mesmo autor enquadra esta concepção num “novo paradigma” de formação de um músico, defendendo que a aprendizagem de música deve proporcionar o contacto com diferentes obras e culturas. (Pedroso cit. in Vasconcelos, 2003: 82-83).

Segundo Swanwick (2006), “os professores devem desenvolver as competências específicas da educação musical através de uma variedade de actividades que devem situar-se sempre dentro do seu modelo C(L)A(S)P” (Costa, 2010: 37). O mesmo defende que, se isto não acontecer, os professores “não estarão envolvidos em qualquer espécie de experiência musical” (Swanwick cit. in Costa, 2010: 37). Assim,

“os cinco parâmetros, como já se referiu, devem relacionar-se de forma equilibrada, no sentido de permitirem diversas possibilidades de actividades práticas nas aulas. Contudo, esta recomendação de equilíbrio não significa que as actividades de *audição*, *composição*, e *interpretação* tenham de

estar presentes em todas as aulas. Devem sim, ser distribuídas de modo a que cada uma das três seja, naturalmente, uma consequência das outras”. (Costa, 2010: 37)

Será que podemos comparar, ou confrontar, a teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon, com a teoria de desenvolvimento musical de Keith Swanwick? E dentro da teoria de Swanwick para a Educação Musical, quais são as principais diferenças entre os dois modelos de ação propostos pelo autor?

Falando no âmbito do presente mestrado em Ensino de Música, quais serão as mais-valias na adoção das suas teorias, e/ou modelos de ação?

Keith Swanwick (2006) elaborou um método de observação, compreensão e de análise, permitindo assim, absorver o seu impacto no ser humano, bem como observar a forma como a música se desenvolve no Homem. Desta feita, o autor desenvolveu um método em espiral que permitiu perceber melhor o progresso do conhecimento musical em diferentes faixas etárias, mais concretamente entre os 3 e os 11 anos (Costa, 2010: 42).

Fazendo uma comparação com as fases delineadas por Piaget, “Swanwick pensa que o ritmo de desenvolvimento da aquisição de competências musicais não é exactamente o mesmo ritmo de desenvolvimento da aquisição de competências hipotético-dedutivas e matemáticas.” (Costa, 2010: 42).

O *domínio*, a *imitação*, e o *jogo imaginativo*, são os elementos fundamentais do jogo na arte (elementos psicológicos). A criação, a interpretação e a participação constituem os três tipos de relacionamento (Swanwick, 2006: 49).

“Assim, Swanwick defende que o acto de criar é acompanhado por um sentimento de *jogo imaginativo*, que serve para satisfazer as qualidades que nos são inatas. Considera que este sentimento de *jogo imaginativo* se centra, essencialmente, na estrutura da arte, e que toda a arte contém um elemento de imitação, que nasce de uma atenção à obra de outros. Portanto, a imitação integra-se na interpretação da arte. Por outro lado, a criação, a composição e a improvisação são os verdadeiros elementos do jogo imaginativo. A imitação inclui a afinidade, a empatia, a identificação e o interesse, não se limitando a ser, por isso, uma mera cópia. Swanwick defende que a interpretação está ligada à imitação e que esta é tão inevitável como o gosto pelo *domínio* dos materiais, não sendo, portanto, contrária ao *jogo imaginativo* da criação”. (Costa, 2010: 43)

Apreendendo e interpretando as palavras do investigador britânico, a imitação, no âmbito da aprendizagem da música, destaca-se, sendo a mesma o primeiro passo na aprendizagem, e que permite, assim, a melhor utilização do potencial da “audiação”, termo utilizado por Edwin Gordon (2000). Mas tal como nos diz o pedagogo norte-americano, “imitar é aprender através dos ouvidos de outrem. Audiar é aprender através dos nossos próprios ouvidos” (Gordon, 2000: 23). Pois, o mesmo continua dizendo que,

“é possível, e infelizmente muitas vezes é esse o caso, tocar-se um trecho musical por imitação, sem se proceder à audiação. Não é possível imitar e fazer audiação ao mesmo tempo. Aprender de

cor não é a mesma coisa que aprender pela compreensão, quer o assunto seja a história, a matemática ou a música”. (Gordon, 2000: 23)

Qual será o peso dos elementos do jogo imaginativo de que Keith Swanwick nos fala, no processo de ensino/aprendizagem no âmbito do ensino da música? Serão a composição e a improvisação os verdadeiros elementos desse mesmo processo? Qual é o papel da audição, da leitura e da escrita, no desenvolvimento musical dos jovens estudantes?

Seguindo o seu livro de 2006, *Música, pensamento y educación*, Keith Swanwick (2006) afirma que as artes são fundamentais para o desenvolvimento da mente. “As artes possuem grandes semelhanças com o jogo, porque promovem e ampliam os seus elementos psicológicos de *domínio, imitação, e jogo imaginativo*. Estes três elementos lúdicos contribuem para o desenvolvimento da mente” (Costa, 2010: 44).

O desenvolvimento das tecnologias veio facilitar o estudo do cérebro. Assim, a compreensão sobre a forma como o envolvimento ativo na música pode influenciar outras competências, ficou mais e melhor concebida. Sabemos hoje que a vivência musical, de uma forma intensa, provoca alterações no córtex cerebral, alterações essas que melhoram outras competências, como tem sido demonstrado. A fala e a música partilham uma série de sistemas de processamento.

Assim sendo, “experiências musicais que desenvolvam a percepção auditiva podem (...) melhorar a codificação inicial do som linguístico feita pelo cérebro.” (Hallam, 2012: 29). Mas será que podemos dizer que o impacto da participação musical no desempenho em geral pode derivar do seu impacto no desenvolvimento pessoal e social? Segundo Hallam (2012),

“tocar um instrumento pode levar a um sentimento de conquista, a um aumento da autoestima, confiança acrescida, à persistência na superação de frustrações quando a aprendizagem é difícil, à autodisciplina, e representa um meio de expressão pessoal. Estes aspectos benéficos podem aumentar a motivação para a aprendizagem em geral, contribuindo assim para um reforço da realização”. (Hallam, 2012: 30)

Contudo, muitos dos encarregados de educação acreditam que a música deve desempenhar um papel importante na vida dos filhos e outros não.

“No entanto, a grande maioria dos pais não se apercebe bem do que implica compreender verdadeiramente a música. Sem essa compreensão e, portanto, sem uma compreensão da música em si, a música terá poucas possibilidades de alguma vez desempenhar mais do que um papel superficial na vida das crianças”. (Gordon, 2000: 449)

Voltando à teoria de aprendizagem musical de Keith Swanwick, será que a mesma tem como forma de pensamento, a abordagem à aprendizagem da música segundo uma explicação do modo como os alunos de todas as idades aprendem música e assim, fornecendo informação sobre a melhor forma de ensinar?

“Swanwick assenta a sua teoria da Espiral a partir da ideia de desenvolvimento, o qual tem implícita a ideia de sequência, isto é, a ideia de que existe uma ordem e de que as aquisições anteriores são necessárias para se produzirem as fases seguintes. No entanto, o facto de aceitarmos que o desenvolvimento pode ser pensado como o resultado de grandes mudanças, que se produzem de acordo com uma cronologia bastante regular, seguindo uma linha progressiva, não nos deverá impedir de questionar o ritmo segundo o qual se processa esse mesmo desenvolvimento individual”. (Costa, 2010: 45, 46)

Estabelecendo estádios de desenvolvimento, Swanwick investigou, analisou e descreveu, quatro desses mesmos estádios, sendo o primeiro dos 0 aos 4 anos de idade, o segundo dos 4 aos 9, o terceiro dos 10 aos 15, e por fim, dos 15 em diante (Swanwick, 2006: 85).

Definindo quatro níveis de conhecimento musical, sendo eles, os materiais, a expressão, a forma e o valor, cada um desses elementos revela uma polaridade entre uma propensão para a assimilação e uma tendência para a acomodação (Swanwick, 2006: 86). Assim, o desenvolvimento da assimilação e da acomodação, como dois processos complementares que são, remetem-nos desde logo para o aperfeiçoamento da compreensão musical. A assimilação é a capacidade de relacionar a informação experiencial com os nossos sistemas internos de significado, e a acomodação, é a capacidade de modificar os significados, quando estes deixam de ser ajustados para interpretar a experiência musical e sustentar a coerência (Costa, 2010). Nesse sentido, talvez possamos dizer que “a teria de aprendizagem musical dirige-se ao processo, não ao produto da aprendizagem”. (Gordon, 2000: 119)

2.8. A atividade docente nos dias de hoje

Quais os benefícios práticos da introdução da Psicologia da música na formação de professores? Partindo do pressuposto que se define o Mestrado, na atual configuração das políticas europeias, como grau académico para a entrada na profissão docente, será que disciplinas como a Psicologia da Música, ou a Pedagogia e a Didática Musical, devem ser introduzidas nos planos curriculares, no momento da licenciatura em música? E esta Unidade Curricular deve ser estudada apenas por futuros professores, ou deve ser abordada, também, por futuros músicos instrumentistas?

É certo, que a maioria daqueles que trabalham em música, continuam afastados do conhecimento alcançado no âmbito da Psicologia da Música. Apesar do progressivo aumento dos estudos, no âmbito da performance musical, muitos deles não chegam ao seu destinatário. Depois, há ainda alguma desconfiança quanto às vantagens práticas dos conhecimentos em Psicologia da Música.

Falando do ensino da música ocidental, e abordando-o de uma forma geral, este faz-se através da transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, ou do *mestre* para o *discípulo*, “através do relato de experiências e de reflexões pessoais, e na demonstração prática de *como fazer* e do *como deve soar*” (Arrais e Rodrigues, s/d: 6).

Não colocando o saber dos professores de instrumento em causa, o que é certo, é que a Psicologia da Música “tem vindo a observar detalhadamente os comportamentos em torno do desenvolvimento musical, sistematizando os padrões que caracterizam o ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente, desmistificando algumas das ideias instituídas” (Arrais e Rodrigues, s/d: 7).

Deste modo, Costa destaca a importância da reflexão por parte dos professores, sobre o significado da música, e sobre a natureza e o valor da experiência musical. O ensino da música é desenvolvido segundo a perspectiva de música que cada um de nós adquiriu. Assim, se os professores não fizerem essa mesma reflexão, certamente que serão maus professores (Costa, 2010: 28). Assim sendo, se não refletirmos sobre as ideias que temos sobre a música, essas ideias “não serão mais que preconceitos e podem ser responsáveis por más práticas musicais” (Costa cit. Swanwick, 2010: 28).

Será que o pressuposto de que “*quanto melhor for o músico, melhor será o professor*”, deve ser encarado com alguma precaução? Segundo Arrais e Rodrigues (s/d), “as competências para se ser instrumentista não são necessariamente as mesmas que as utilizadas pelo professor de instrumento”. Embora, deva acrescentar, que o domínio científico numa determinada área do conhecimento é imprescindível. Sem esse conhecimento tudo o resto é irrisório (Nóvoa, s/d: 4). “Infelizmente, excelentes executantes não são necessariamente excelentes professores, embora alguns executantes de craveira normal, aqueles que têm sensibilidade para o ensino, possam tornar-se bons professores” (Gordon, 2000: 451). O mesmo autor continua referindo que, os executantes excelentes podem ser tecnicamente muito competentes, capazes de ler e memorizar a notação, mas isso não significa que possuem competências ao nível da *audição*. Neste, esses mesmos professores dão ênfase apenas à execução, excluindo quase na sua totalidade o desenvolvimento auditivo do aluno. Também é verdade que a maioria dos executantes formados seguiu cursos de instrumento e teoria musical, mas, na maioria dos casos, o ensino da teoria musical tem muito pouco a ver com a *audição*.

Todavia, Arrais e Rodrigues referem-nos que,

“o maior problema do músico profissional enquanto professor de instrumento pode ser, por força das exigências da sua atividade, não ter disponibilidade para cultivar as suas competências psico-pedagógicas. (...) O tempo e a qualidade das experiências de ensino, bem como o empenho no seu próprio aperfeiçoamento pessoal são os factores de maior relevância na docência”. (Arrais e Rodrigues, s/d: 9)

Há uma relação muito forte do “ser músico” com o ensino da música, ou seja, no caso dos músicos intérpretes, há uma perspectiva de que não se consegue “viver exclusivamente da música”, logo, uma das atividades profissionais predominantes, é ser-se professor de música.

Carlos Guedes, a propósito da tese de doutoramento de Ângelo Vasconcelos, intitulada, “Educação Artístico-Musical: Cenas, Actores e Políticas”, refere-nos que, “as saídas profissionais para jovens criadores no domínio da música nunca foram fáceis de encontrar em qualquer sítio do mundo”, logo, o segredo está na “força de vontade, grande paixão pela música e numa enorme coragem” (Vasconcelos cit. in Guedes, 2011: 253), embora haja um grande problema: poucas escolas e orquestras

onde trabalhar. Ou seja, o ensino da música também não constitui por si só uma possibilidade eficaz de trabalho, e de resolução para todos os problemas financeiros, fazendo com que a atividade profissional de um músico seja diversa, o que faz com que, a partir deste ponto se desenvolvam diversas implicações e consequências “que passam, no limite, pelo abandono da profissão” (Vasconcelos, 2011: 255).

Segundo esta perspectiva, podemos afirmar que os músicos podem desenvolver um conjunto de estratégias, que vão desde a docência, à criação de redes de músicos, passando pelo envio de propostas às instituições e pela auto-organização. No caso do ensino da música a questão pode suscitar algumas dúvidas. Pois, um dos problemas do ensino no nosso país diz respeito à falta de bons professores no seio da comunidade escolar. Ou seja, esta identificação da diversidade de atividades, de que Vasconcelos nos fala, e da “mobilidade de opções”, são duas dimensões importantes, tanto no percurso individual, como na construção de uma carreira artística, sendo estas implicações de natureza financeira. Ora, se o ser-se professor for visto apenas como uma saída imediata com fins exclusivamente financeiros, pode colocar em causa o sistema de ensino no qual estamos inseridos. Essa necessidade de haver bons professores está intrinsecamente relacionada com a paixão pelo ensino da música, neste caso. É certo que temos exceções que confirmam a regra, pois “o ser-se professor acaba por ser, para além da possibilidade de se poder contribuir para o desenvolvimento de determinadas opções artísticas, uma “necessidade pragmática” (Vasconcelos, 2011: 256). Como refere Pedro Burmester, “dar aulas, faço-o com muito mais prazer do que tocar. Mas também é por uma necessidade pragmática” (Burmester cit. in Vasconcelos, 2011: 256).

Segundo Ângelo Vasconcelos (2011), e na sequência da pluralidade de caminhos existentes, para a realização profissional de um músico,

“a concorrência e a competição, a par da existência limitada de desempenhos profissionais, conduzem dois tipos de fenómenos. Por um lado, a uma identificação com tipos de possibilidades de desempenho profissional situados entre a especialização e a polivalência e, por outro, à procura de alguma estabilidade socioprofissional”. (Vasconcelos, 2011: 257)

Assim sendo, a abordagem à Psicologia da Música permite-nos conhecer, mais e melhor, alguns aspetos da nossa profissão. Permite-nos, também, incrementar os nossos conhecimentos em função do aluno, ou seja, a ação do professor irá ao encontro das suas necessidades educativas e do seu nível de desenvolvimento musical, e com isso, aumentando as probabilidades de sucesso escolar.

Por último, podemos dizer, que “este pode bem ser um processo que se alimenta a si próprio, já que o professor avisado será aquele que reconhecerá na sua prática do dia-a-dia as fragilidades e/ou a utilidade dos conhecimentos alcançados” (Arrais e Rodrigues, s/d: 12). Todavia, a execução não é nem deve ser o objetivo primordial, ou único, da Formação Musical de um aluno. “Seja porque razão for, o público parece esquecer que o papel primordial do ensino superior é educar os alunos e não entreter o público” (Gordon, 2000: 450).

Na nossa opinião, um dos grandes problemas do ensino da música passa pelo prestígio, ou pela falta dele, o que, nesse caso, pode levar à desmotivação de muitos docentes.

“Os executantes que não são tecnicamente dotados compensam muitas vezes esse facto aprendendo a audiar até ao seu máximo potencial. Compreendem a técnica do canto ou do instrumento através da própria experiência e, dado que deparam com dificuldades técnicas para aprender a cantar ou tocar um instrumento, conseguem mais facilmente compreender os problemas que um aluno possa estar a ter, embora eles próprios não sejam capazes de demonstrar a respetiva solução. Mesmo que sejam professores excepcionalmente bons, como não são executantes de recitais nem de conjuntos famosos, são menos respeitados pelos professores e público em geral do que os seus colegas tecnicamente mais competentes”. (Gordon, 2000: 452)

O problema é que é necessariamente importante educar os nossos públicos. “Sem um auditório musicalmente inteligente, desejoso de ouvir música artisticamente executada, os músicos são obrigados a tocar mais para si e uns para os outros do que para um auditório interessado” (Gordon, 2000: 453). Nesse sentido, todos os alunos de música, quer tenham ou não aptidão musical, ou, quer tenham ou não a ambição de vir a ser músicos profissionais, devem receber uma formação musical que lhes permita compreender e apreciar a execução musical dos músicos que os rodeiam porque, em idade adulta, serão eles que irão constituir o auditório musicalmente inteligente da próxima geração e ser responsáveis pela preparação da geração seguinte, para ser ainda musicalmente mais inteligente e formada por ouvintes com um pensamento musical apurado (Gordon, 2000).

Mas então, será que podemos reconhecer alguma alteração visível, ao longo tempo, referente à disciplina de Formação Musical? “Se a Formação Musical é tão importante, por que razão não se concede aos professores de educação musical, quer do ensino genérico quer do ensino especializado, tempo e atenção suficientes para se formarem convenientemente?” (Gordon, 2000: 454).

A imagem de alguns dos músicos e compositores contemporâneos do aluno à porta da sala de aula a estudar desesperadamente o seu Fontaine e a tremer na expectativa da fúria do seu professor, está já, neste momento um tanto ou quanto desatualizada (Bochmann, s/d: 28). “Não pode haver dúvidas: a Formação Musical mudou muito e continua a mudar perante uma pesquisa constante, especialmente nas áreas da pedagogia e da psicologia” (Bochmann, s/d: 28).

Todavia, existem muitas outras preocupações na área da Formação Musical em destaque no que à sua resolução diz respeito. Uma delas está diretamente relacionada com o “quê” e não com o “como”. Ou seja, a impressão com que se fica é a de que o repertório utilizado não tem acompanhado a evolução da linguagem musical. “Consequentemente, a teoria também tem ficado desactualizada ou, no mínimo, incompleta. Pode-se dizer a mesma coisa do ensino instrumental onde também, com poucas (iluminadas) excepções, o repertório tem ficado mais ou menos estagnado durante três ou mais gerações de estudantes” (Bochmann, s/d: 28).

Neste momento várias questões se levantam. Porque é que o repertório usado nas aulas de Formação Musical não tem de ser eclético? Porque é que muitas vezes a música dos últimos cem anos adquire um estatuto de excepção? E a abordagem a outros géneros musicais, como deve ser feita? Será apenas possível, considerarmos como aprendizagem e saber musical, apenas a “música ocidental erudita” escrita? É a música clássica considerada linguagem universal? O que significa linguagem universal? Se a

linguagem musical é universal, para quem é? Será que, como futuros professores de formação musical, devemos abordar, apenas e só, a música escrita correspondente à “música ocidental erudita”?

Possivelmente o papel de um professor de formação musical passa pela aquisição e pela partilha de outros saberes e culturas musicais, promovendo assim experiências educativas de qualidade. É então aqui, que Carignan (s/d) afirma que o professor de música consegue contribuir para a construção de uma sociedade democrática, aberta, inclusiva e equitativa. Mas para isso, será necessário trabalharmos para redefinir e experienciar o fenómeno musical como a atividade sociocultural que está preocupada com as pessoas na “sua” sociedade, no “seu” espaço e no “seu” tempo.

Segundo Peter Abbs (2003), e descrevendo um dos seus três princípios recíprocos da atividade educacional, “a educação é sempre uma atividade cultural que tem que ser continuamente aprofundada e expandida”. Ou seja, a necessidade de uma conversa entre gerações e através de culturas, tempos e espaços, permitirá a que os alunos sejam desafiados por outras formas de compreender e, ao mesmo tempo, adquiram sempre novos materiais capazes de configurar e reconfigurar as suas próprias vidas intelectuais e espirituais.

“Em última análise, o que nós valorizamos na música não tem que ver com a tradição ou com o desenvolvimento pessoal, tal como alguns vêm argumentando, mas sim no reconhecimento de que a música é uma das maiores formas simbólicas à nossa disposição. (...) Fazer música é uma tentativa de construir propositadamente um significado de forma articulada. Não é necessário que seja complexo e profundo...mas será expressivo e estruturado e tão ‘objetivo’ como a palavra falada e escrita, uma equação ou um mapa”. (Swanwick & Taylor, 1982)

“Os jogos de exploração e vivências musicais são pontos de partida para a aquisição de conceitos que enriquecem a linguagem e pensamento musical” (Organização Curricular e Programas do Ensino Básico, 2004: 71).

3.1. Introdução

A propósito do estudo da didática, no âmbito da atividade docente, Libâneo, na sua obra datada de 2002, refere-nos que, o

“ (...) mais comum dos processos de ensino, passa pela adoção por parte do professor, de um método de ensino ‘tradicional’, onde muitas vezes o seu modo de atuar é quase sempre o mesmo para todas as matérias, independentemente da idade e das características individuais e sociais dos alunos”. (2002: 4)

Nesse sentido, “através dos tempos, os professores de música têm procurado desenvolver sequências correctas de formação, para educar os jovens estudantes de música” (Gordon, 2000: 326). Tal como Edwin Gordon, também Lowell Mason, Emile Jacques-Dalcroze, Zóltan Kodály, ou Carl Orff, realçaram a importância de ensinar o som antes do código, e de iniciar os alunos na prática antes da teoria. Insistiram para que os alunos aprendessem a mover-se de uma forma criativa, antes de receberem uma educação formal em ritmo. E por último, influenciaram muitos dos professores que agora ensinam, de acordo com uma sequência pedagógica de preparação, apresentação e prática.

Assim, é do nosso interesse, não só continuar esse mesmo trabalho, como desenvolver esforços na perspetiva de poder descobrir, analisar e desenvolver ferramentas criativas para o ensino da música, no âmbito da Formação Musical.

Ao longo do nosso processo de aprendizagem, o jogo constituiu parte integrante desse mesmo crescimento. Fomos, deste modo, colocados em contacto com vários e diversos métodos de ensino ativos, no âmbito da nossa educação formal em música. Por isso, será correto dizer, que essa mesma perspetiva faz parte da nossa maneira de ver, vivenciar e abordar a música. Tal como nos diz António Nóvoa, “o professor é a pessoa, e (...) a pessoa é o professor” (s/d: 6) Desta forma, “é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensinamos aquilo que somos, e, naquilo que somos, encontra-se muito daquilo que ensinamos” (Nóvoa, s/d: 6).

Assim sendo, o nosso objetivo, na realização do presente projeto de investigação, será ir mais além, explorando algumas abordagens que nunca foram vivenciadas por nós. Deste modo, ao invés da

tradicional leitura, no âmbito da disciplina de Formação Musical, propomo-nos desenvolver um conjunto de jogos/atividades lúdicas de leitura, no sentido de poder observar se as mesmas constituem, ou não, uma mais-valia no processo de ensino/aprendizagem. Neste caso escolhemos o ritmo, como conteúdo a abordar no presente projeto de investigação.

Após a apresentação e explanação do tema de investigação, será realizada uma fundamentação teórica acerca da perspetiva das práticas educativas implementadas, do jogo e da motivação a si aliadas, e por último, será apresentado o modelo sequencial no qual os alunos desenvolveram o seu processo de aprendizagem, de modo a esclarecer, de uma forma sintetizada, o processo pelo qual os alunos passaram, ao longo do presente projeto. De seguida, serão apresentadas a metodologia e os métodos, assim como os participantes, os procedimentos, e os instrumentos de recolha de dados. Para terminar, serão apresentados os resultados do presente trabalho, assim como uma análise e discussão dos dados recolhidos.

3.2. Tema e questão de investigação

3.2.1. “Escola tradicional” vs. “Escola moderna”

A perspetiva da compreensão de conteúdos e conceitos, mais do que a simples acumulação e memorização de saberes, constitui um dos pontos de relevância na definição do pensamento produtivo, que é aquele que é capaz de produzir significado próprio em relação a um determinado problema, ao contrário do pensamento reprodutivo, que se limita à utilização da experiência passada na resolução de qualquer problema (Pedroso, 2003: 73).

Tal como foi referido anteriormente, o mais comum dos processos de ensino, passa pela adoção por parte do professor, de um método de ensino “tradicional”. Muitas vezes esse tipo de estratégia pode dar alguns bons resultados, embora Libâneo (2002) defenda que esse tipo de aprendizagem não é duradouro.

O aluno com uma aprendizagem de qualidade é aquele que desenvolve raciocínio próprio, que sabe lidar com os conceitos que apreendeu, e que explica uma ideia com o seu próprio vocabulário (Libâneo, 2002). Para que essa compreensão ocorra e o pensamento produtivo seja desenvolvido, é fundamental a participação ativa dos alunos em experiências de aprendizagem diversas, por oposição à situação de meros recetores passivos de informação. Segundo Libâneo, e seguindo uma perspetiva sócio construtivista,

“ (...) o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos. O professor, na sala de aula, utiliza-se dos conteúdos da matéria para ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades de observar a realidade, perceber as propriedades e características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio,

capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre factos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática”. (2002: 5)

Neste sentido, será que a pedagogia e a psicologia elaboram uma relação de colaboração ou dependência?

Ao longo do tempo fomos sendo confrontados com várias e diversas perspetivas diretamente relacionadas com os problemas da educação, com os seus métodos e estratégias, bem como com os seus resultados. Deste modo, e falando especificamente em Piaget, o mesmo coloca o problema da educação a partir do método. Nesse sentido falamos em duas perspetivas distintas: falamos numa “escola tradicional” e numa “escola nova”, ou “escola ativa”.

Analisando a introdução do livro “Pedagogia”, livro que reúne textos da obra científica de Piaget, Parrat-Dayan e Tryphon, referem-nos que,

“A escola tradicional quis preparar a criança para as leis do mundo exterior, bem como para a vida social, pela palavra e pela obediência ao professor. Pensou-se que bastaria falar à criança para a instruir, tal como bastaria que o professor se impusesse pela autoridade, para que o aluno aprendesse as regras da vida social que gerem a classe”. (1998: 12)

Mas se o objetivo da escola é formar seres autónomos, então o ensino baseado através da transmissão exclusivamente oral, e na autoridade, deverá ser repensado. Referindo um exemplo concreto, Piaget escreve-nos acerca de uma nova escola, uma escola que inova, e que introduz métodos novos. Esses métodos são os métodos da “escola ativa”, que sublinham a importância dos princípios da liberdade, da atividade e do interesse da criança, com o objetivo de favorecer o seu desenvolvimento natural.

Deste modo, será que podemos falar então em apenas dois modelos visíveis? Qual é a fronteira que separa as duas realidades? Quais vantagens e desvantagens da sua utilização? Será que podemos dizer que uma “escola nova”, ativa, potencia a motivação dos alunos e, deste modo, um significativo melhoramento dos seus conhecimentos?

Segundo Jean Piaget, o afeto é a base do interesse, da necessidade, e, deste modo, é também o impulsionador da motivação, sendo, portanto a energia da cognição. Assim, o interesse, não é mais do que a construção de um estado emocional positivo e que, dessa forma, nos pode impulsionar para momentos de prazer e autoestima elevada, favorecendo, conseqüentemente, a construção das estruturas cognitivas necessárias à aprendizagem (Cunha e Campos, 2013).

Ainda a propósito da motivação, e da chamada pedagogia moderna, defendida por Jean Piaget (1998), um professor não precisa de conhecer apenas os conteúdos científicos que irá transmitir, terá de conhecer a própria criança, ou o adolescente a que se destinam esses mesmos conhecimentos. Todavia, e tal como nos diz Nóvoa, utilizando algumas palavras do filósofo francês Alain: “Dizem-me que, para

instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida conhecer bem aquilo que se ensina” (Alain cit. in Nóvoa, 2009: 30).

Deste modo, Nóvoa, elabora e apresenta cinco disposições que caracterizam a atividade docente, que são elas “o conhecimento”, “a cultura profissional”, “o tato pedagógico”, “o trabalho em equipa”, e por último “o compromisso social”. Assim, o autor defende que “no caso da formação de professores do ensino secundário, o domínio científico de uma determinada área do conhecimento é imprescindível. Sem esse conhecimento tudo resto é irrisório” (Nóvoa, 2009: 31).

E no caso do ensino básico, o conhecimento científico não será igualmente importante? E quanto ao conhecimento dos nossos alunos, qual será o peso que devemos empregar tanto no ensino como na aprendizagem? Será realmente importante focar a nossa atenção no desenvolvimento da motivação dos nossos alunos?

A abordagem do papel da motivação no processo do desenvolvimento musical, nomeadamente na análise da ação dos vários agentes diretamente implicados, que são eles, o aluno, o professor, a escola, a família e os amigos, “tem constituído um dos principais objetos de trabalho dos investigadores relacionados com a psicologia e a música, o que por si só é sintomático da importância deste tema” (Pinto, 2004: 34).

O perfil e a postura do aluno face ao estudo e à própria música são a base a partir da qual se pode desenvolver toda a aprendizagem musical. Desta forma, é fundamental um trabalho em equipa entre o professor e a família no sentido de desenvolverem um ambiente propício para a formação de um aluno *expert*, “um aluno que compreende, aprofunda e que é capaz de mobilizar e transferir conhecimentos de várias matérias para a sua performance” (Pinto, 2004: 35).

Todavia, “a razão mais provável para as diferenças de sucesso/qualidade de performance musical entre as crianças terá mais a ver com o esforço e persistência que demonstram aqueles que atingem níveis mais elevados” (O’neill, 1999: 35). As crianças e os adolescentes que revelam um comportamento de adaptação a novas situações, e que assumem uma postura de grande perseverança face às dificuldades e à capacidade de as transformar em oportunidades de aprendizagem, conseguem maiores progressos e assim sendo desenvolvem o seu talento com maior sucesso.

Em relação ao contexto do professor, a sua própria motivação tem de ser tomada em consideração e o facto de ele partilhar uma posição mais inatista ou construtivista face à música, vai influenciar o seu *modus operandi*.

Segundo Pinto,

“os professores mais entusiásticos são mais capazes de captar a atenção dos alunos e de estabelecer com eles uma cooperação, bem como um *feedback* imediato das actividades, assente numa postura positiva e que produz nos alunos um sentimento de sucesso. Estas características correspondem às de um professor reflexivo (Kemp, 1995), um professor que desenvolve a capacidade de observar os alunos e a si próprio e que, mediante as necessidades e as respostas dos alunos, adapta a sua própria conduta”. (Pinto, 2004: 37)

Quanto à escola, esta assume um papel também ele muito importante, pois o interesse e os resultados obtidos pelos alunos são muitíssimo influenciados pelo ambiente ou pelo espírito particular de cada uma das escolas, na medida em que um ambiente propício ao desenvolvimento da entreatada, cooperação e amizade entre alunos e professores, é favorável ao desenvolvimento de experiências mais fortes e duradouras, que tornam a escola um espaço acolhedor (Pinto, s/d).

Em suma, e citando Whitehead,

“ (...) a criança que está intrinsecamente motivada para aprender, aprenderá; e irá continuar a querer aprender. O desafio para os professores [e para os outros agentes da motivação] consiste em utilizar os seus conhecimentos e experiência, na descoberta de meios para proteger, fomentar e reforçar a motivação intrínseca da criança para aprender”. (1976: 71)

Assim, se os diversos agentes de motivação estiverem cientes do papel de relevo que lhes é destinado no processo motivacional, poderão descobrir o seu próprio “ponto de excelência” e contribuir para o sucesso musical do aluno.

3.2.2. O jogo e a motivação

Deste modo, a pergunta que se faz é, como proceder então ao desenvolvimento da motivação, estimulando os alunos, e promovendo nestes o interesse necessário à aquisição de competências na área da música? Será a temática do jogo um bom recurso pedagógico, capaz de contribuir positivamente para a aprendizagem dos alunos? Quais serão as suas vantagens e as suas desvantagens?

Os chamados métodos ativos apresentaram um ensino musical elaborado em função do desenvolvimento psicológico da criança. A expressão “sound before symbol”, passou a ser implementada em ambiente de sala de aula, colocando o aluno, em primeiro lugar em contacto com a experimentação, e só depois com a teoria. “É neste contexto que muitos autores (...) propõem um conjunto variado de actividades que se apresentam muitas vezes sobre a forma de jogo.” (Ferreira, 2011: 47).

Para Piaget, o jogo é a elaboração de conhecimento, com o acréscimo de se poder retirar prazer a partir do ato de jogar. Os alunos podem ser estimulados a potencializarem a sua inteligência e o espírito de iniciativa, dando resposta à sua curiosidade. Assim,

“É pelo facto do jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, que em todo lugar onde consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações”. (Piaget, 1975: 158)

Na mesma linha de pensamento, Carneiro (1990) considera que o jogo é uma ótima estratégia a ser implementada na sala de aula pois fomenta a aprendizagem pela descoberta, ao mesmo tempo que

desenvolve o interesse, a liberdade e a expressão de modo a motivar. Além disso, constrói a sua personalidade, baseada na sua individualidade, estimulando a autonomia e a compreensão do sujeito.

Todavia, e apesar das diversas vantagens do jogo lúdico, este também apresenta algumas desvantagens. Segundo Grandó, “quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um carácter puramente aleatório, tornando-se um ‘apêndice’ na sala de aula. Os alunos jogam e sentem-se motivados apenas pelo jogo, sem saber porque jogam” (Grandó, 2001: 31-32). A interferência constante do professor também condiciona a lucidez da atividade lúdica, anulando a sua essência, por outro lado, a obrigatoriedade que por vezes se exerce sobre alguns alunos, forçando-os a participar no jogo, destrói a voluntariedade pertencente à natureza do jogo (Martins, Vaz e Santos cit. Grandó, 2010).

Deste modo, a planificação assume-se como uma etapa muito importante, passando

“pela criação de ambientes estimulantes que propiciem actividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade de situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe prever actividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender”. (Braga, 2004: 27)

3.2.3. A aprendizagem do ritmo através das actividades de aprendizagem sequencial

Muitos professores tentam ensinar a *audiação* do ritmo através da notação rítmica, mas como a notação rítmica acaba por ser necessariamente imprecisa, o único modo de assimilar e compreender o ritmo musicalmente, é através do movimento do corpo e da *audiação* do movimento do corpo (Gordon, 2000). A notação rítmica, tal como foi historicamente desenvolvida, ajuda-nos a reconhecer que o solfejo rítmico apenas se como começou a utilizar séculos depois da aceitação do solfejo tonal. À medida que foram introduzidos vários tipos de sinais, evidenciando desse modo os vários tipos de métrica, e

“ (...) à medida que os compositores começaram a confiar cada vez mais na notação como forma de divulgar a sua música – e sobretudo a nova música secular -, os sistemas notacionais foram-se progressivamente desenvolvendo e refinando, a fim de acompanhar as exigências da própria música. (...) Até essa altura, eram frequentemente usadas cabeças de figuras de diferentes formatos, para indicar durações diferentes e, nos séculos XV e XVI, a notação branca substituiu a negra ou quadrada”. (Gordon, 2000: 101)

Só a partir dos séculos XVII e XVIII é que se desenvolveu a notação rítmica, tal como a conhecemos hoje. Desse modo entraram em uso as figuras, as indicações de compasso e as barras de compasso. Contudo, só os signos de medição de tempo comum e de tempo cortado chegaram até nós. Permanece ainda confusa a natureza da transição da notação mensural para a prática notacional actual,

que ocorreu entre 1650 e 1800. Contudo, e “infelizmente, muitos aspectos factuais foram forçados a adaptar-se às teorias, numa tentativa de explicar e interpretar a notação rítmica” (Gordon, 2000:101).

Todavia, só no século XIX foram implementadas as sílabas rítmicas. Desse modo, vários nomes surgiram a esse respeito. Na suíça, Emile Jacques-Dalcroze, que se interessou pelo movimento e pelo corpo, como elementos ativos na aprendizagem musical, pela importância do tempo, do espaço e da energia, bem como a sua aplicação à euritmia, usou, na sua metodologia, mnemónicas e não sílabas rítmicas. Nesse sentido, o sistema francês Galin-Paris-Chevé, adotado por diversos professores e pedagogos, foi muitas vezes utilizado com o objetivo de desenvolver competências ao nível da leitura da notação rítmica e, em muito menor escala em desenvolver a competência da audição rítmica (Gordon, 2000: 102).

Mas então, o desenvolvimento da *audiação* rítmica, não é um dos passos necessários para se chegar ao desenvolvimento da leitura rítmica? De que forma é que podemos delinear esse mesmo caminho, e desenvolver, chegados a essa etapa, a leitura rítmica dos jovens estudantes de música?

Segundo Edgar Willems, a aprendizagem do ritmo deve realizar-se através do movimento corporal. Uma experiência, que não se limita à música, mas que se estende às várias áreas artísticas, mostra que no aluno que tem falta de ritmo a consciência do movimento corporal está pouco desenvolvida (Willems, 1970). Para Edwin Gordon,

“ (...) a audiação da notação musical é chamada audiação notacional. (...) Qualquer pessoa pode ler ou escrever música sem audiar o que esta representa; contudo, quando tal ocorre, essa pessoa está simplesmente a descodificar símbolos e não a audiar a música. Para se fazer audiação notacional, deverá transcender-se a pauta e audiar a música que os símbolos representam. A notação é uma “janela” através da qual se espreita; a audiação está do outro lado. (...) Um músico que não consegue audiar só pode atribuir um significado teórico à mesma”. (2000: 21)

Deste modo, algumas perguntas surgem no nosso horizonte. Como se desenvolve então a *audiação*, e qual a sua relação com a leitura rítmica? Será que o trabalho dos professores de Formação Musical passa apenas pelo processo de ensinar os seus alunos a descodificar símbolos?

A forma como se aprende música, constitui um fator decisivo para o desenvolvimento, não apenas de diferentes maneiras de audição, como de diferentes atitudes ou necessidades perante a música. Nesse sentido, mais importante do que fazer música, será necessário refletir acerca do *como* é de facto apreendida ou assimilada pelos alunos. Compreende-se assim que o privilégio dado ao canto, ao movimento corporal, às atividades de audição e de improvisação, antes da aprendizagem da teoria, da leitura e escrita musical, constitua de facto uma regra fundamental deste paradigma de ensino (Caspurro, 2007).

Tal como foi referido anteriormente³⁸, só os primeiros minutos duma aula devem ser dedicados às atividades de aprendizagem sequencial. O resto do tempo deve ser reservado para as atividades de sala de aula, ou atividades de execução instrumental.

³⁸ Ver, a este propósito, o ponto 2.3, do capítulo II, do presente trabalho, referente às atividades de rotina em ambiente de sala de aula.

Ao longo do capítulo II do presente trabalho, são descritas as atividades de aprendizagem sequencial, defendidas e apresentadas por Edwin Gordon, no seu livro dedicado à construção de uma teoria de aprendizagem musical. Desse modo, são usadas com frequência, três expressões muito características, como são os casos de: teoria de aprendizagem musical, sequências de aprendizagem musical e atividades de aprendizagem sequencial. A esse propósito, devemos referir que,

“Há três sequências de aprendizagem musical, mas só uma teoria de aprendizagem musical. As sequências de aprendizagem musical são usadas para pôr em prática a teoria de aprendizagem musical, e as actividades de aprendizagem sequencial são as técnicas usadas para ensinar as sequências de aprendizagem musical. As três sequências de aprendizagem musical são: 1) a sequência de aprendizagem de competências, 2) a sequência de aprendizagem do conteúdo tonal, que inclui a aprendizagem de padrões tonais e 3) a sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico, que inclui a aprendizagem de padrões rítmicos”. (Gordon, 2000: 120)

Nunca será demais repetir a ideia de que, na música, são os padrões de som e não as alturas ou as durações de uma forma individual que tornam a *audiação* possível. Assim, são os padrões tonais e rítmicos que produzem significado. Quanto mais padrões tonais e rítmicos os alunos retiverem no seu vocabulário, mais capazes se tornarão de *audiar*, ou seja, de concetualizar e fazer generalizações sobre a música que estão a escutar ou produzir (Gordon, 2000). Tal como nos diz Caspurro,

“um padrão é a unidade musical mais pequena que somos capazes de perceber para desenvolvermos a compreensão da estrutura tonal e rítmica de uma obra. É constituída por um conjunto de duas ou mais alturas ou de duas ou mais durações cuja função e lugar é, no contexto de toda a estrutura musical, *essencial* para o estabelecimento da respectiva sintaxe. Dar sentido ou significado ao que estamos a ouvir é, por conseguinte, audiar as alturas e durações que são essenciais à nossa compreensão musical. Ao nível tonal, trata-se de audiar as funções harmónicas da melodia. Ao nível rítmico, as funções temporais e respectivo contexto métrico”. (Caspurro, 2007: 7-8)

Através da imitação, as crianças são encorajadas a aprender as diferenças entre os padrões através da criatividade e da improvisação, na *audiação*.

Após o contacto com os padrões tonais e com os padrões rítmicos, no nível auditivo/oral, os mesmos serão abordados, com sílabas tonais e sílabas rítmicas, no nível da associação verbal. Ou seja, depois de familiarizados os alunos com os padrões abordados no nível anterior, é que se devem atribuir nomes a esses mesmos padrões. Deste modo, podemos concluir que é pela atribuição de nomes que vamos facilitar a aprendizagem por discriminação e por inferência. Assim que somos capazes de atribuir nomes, quer aos padrões tonais e padrões rítmicos que estamos a ouvir, não só aprendemos a reconhecê-los auditivamente e a discriminá-los entre si, como estamos mais capacitados para audiar e a reconhecer a sua lógica interna (Gordon, 2000: 138).

“Aprendemos de dois modos: discriminando e inferindo. A aprendizagem por discriminação é fundamental, porque nos fornece a preparação necessária para a aprendizagem por inferência, que é a mais conceptual das duas. A aprendizagem por discriminação e a aprendizagem por inferência, contudo, não se excluem uma à outra. Ocorrem juntas, mesmo quando uma ou outra recebe maior ênfase”. (Gordon, 2000: 121)

Tal como foi desenvolvido ao longo do segundo capítulo do presente relatório de estágio, e analisando uma vez mais a perspectiva de Edwin Grodon (2000), “aprender a ler e a escrever notação musical ajuda os alunos a compreender melhor o que já conseguem audiar e isso deve-se especialmente à ênfase atribuída à associação no nível de associação simbólica” (Gordon, 2000: 153). Desta forma, “audiamos a música, mas lemos e escrevemos a notação” (Gordon, 2000: 156). Então, “a notação só pode ajudar a recordar o que já se conhece por audiação” (Gordon, 2000: 156). Assim, é bom recordar que é pelo facto de sermos capazes de recordar através da audiação os padrões familiares vistos na notação da música não-familiar que nos permite proceder, com sucesso, ao que é vulgarmente considerado como uma componente importante da chamada leitura à primeira vista (Gordon, 2000: 156).

“De entre os quatro vocabulários que os alunos desenvolvem na aprendizagem por discriminação, o mais vasto será o de escutar, a seguir virá executar, de pois ler e, finalmente, escrever. Mas o vocabulário da leitura pode tornar-se tão vasto ou mais vasto do que o vocabulário da execução, na aprendizagem por inferência. Porém, enquanto não tiverem construído vocabulários alargados para a escuta e a execução, nos níveis de aprendizagem auditivo/oral, de associação verbal e de síntese parcial, os alunos terão poucas possibilidades de adquirir um vocabulário, mesmo limitado, de leitura e escrita, no nível de generalização simbólica da aprendizagem por inferência. O nível de generalização simbólica da aprendizagem por inferência inclui o que é vulgarmente chamado de leitura à primeira vista. Contudo, para se ser capaz de ler à primeira vista, tem de se saber ler. Se soubermos ler, podemos ler à primeira vista, porque estamos sempre a ler por meio da vista”. (Gordon, 2000: 157)

Desta feita, os alunos aprendem, pela primeira vez, a ler notação rítmica no nível de associação simbólica das atividades de aprendizagem sequencial (Gordon, 2000: 162).

Partindo para o processo de generalização verbal da aprendizagem por inferência, o professor estabelece uma métrica, na aprendizagem do ritmo, usando uma sílaba neutra, e os alunos repetem a solo a execução que o professor fez de um ou mais padrões rítmicos, neste caso, familiares e não-familiares, mas usando sílabas rítmicas em vez da sílaba neutra que o professor usou (Gordon, 2000). “Obviamente, é a aprendizagem por discriminação que prepara os alunos para a aprendizagem por inferência, não só através de actividades de aprendizagem sequencial, mas também de actividades de sala de aula e de execução musical” (Gordon, 2000: 171).

“Na aprendizagem por discriminação, os alunos são ensinados a audiar e, mais tarde, a ler e a escrever música só com padrões familiares numa ordem familiar ou não-familiar, em métricas e tonalidades familiares. Na aprendizagem por inferência, os alunos estarão agora perante uma

combinação de padrões familiares e não-familiares em ordem não-familiar, que se encontram em tonalidades e métricas familiares e não-familiares. Além disso, os alunos envolvidos na aprendizagem por inferência estarão não só a trabalhar com padrões, tonalidades e métricas que não lhes são familiares, mas também com competências novas ou não-familiares, porque as competências de generalização, criatividade/improvisação e compreensão teórica por inferência não lhes foram ensinadas durante a aprendizagem por discriminação”. (Gordon, 2000: 168)

Deste modo, e depois de realizada a nossa revisão de literatura, podemos relançar a questão, e perguntar qual é o papel do jogo nas atividades de aprendizagem sequencial. Haverá diferença na abordagem às atividades de aprendizagem por discriminação e/ou inferência? E quanto à leitura? Poderá o jogo constituir uma mais-valia no processo de aprendizagem dos jovens alunos de música? Ou, por si só, o desenvolvimento das atividades de aprendizagem sequencial de Edwin Gordon, asseguram o sucesso dos jovens estudantes, na disciplina de Formação Musical?

3.3. Metodologia e Métodos

Toda a investigação começa por definir um problema. As questões levantadas pelos investigadores não surgem pela falta de conhecimento acerca de uma determinada questão, mas sim pelo vasto saber do seu contexto específico, bem como da literatura a ela aliada (Kemp, 1995).

Analisando o problema central da nossa investigação, e estudando para isso várias metodologias com o objetivo de podermos clarificar o nosso caminho no presente projeto de investigação, reunimos algumas perspetivas de estudo, e as suas características essenciais.

No âmbito da investigação histórica, os mais distanciados da realidade, o investigador é solicitado a construir descrições exatas dos acontecimentos e tendências que ocorreram no passado. Através da análise e da avaliação das fontes de informação, o historiador, terá de recuar no tempo através de uma síntese das várias perspetivas dos observadores e comentadores do passado (Kemp, 1995).

Ao contrário do historiador, quem emprega a investigação comparada utiliza-a no seu tempo, sendo que pode experimentar em primeira mão as situações que estão a ser analisadas ou comparadas. Aqui, os dados relacionam-se com métodos, estratégias e acontecimentos, adotados por grupos sociais ou por instituições, com ligação a determinado país. Neste caso concreto, o investigador tem de formular juízos e estabelecer relações com o problema central da sua investigação, especialmente quando está fora dos seus antecedentes culturais (Kemp, 1995).

Tal como nos diz Sousa, “a metodologia experimental é geralmente considerada em investigação em educação como o método de maior rigor científico” (Sousa, 2009: 158). O investigador experimental pode ter, ou não, contacto direto com sujeitos em observação. Assim, “ao verificar uma variável (variável independente), o investigador pode avaliar a influência que esta exerceu numa segunda variável (variável dependente)” (Kemp, 1995: 20). Já na pesquisa por observação, o investigador tem uma presença ativa,

“quer adote uma atitude naturalista, quer experimental, a investigação centra-se nos padrões de comportamento reais dos sujeitos” (Kemp, 1995: 20). A característica principal desta metodologia é a de que o investigador controla as condições que determinam os eventos em que está interessado. Assim, uma experimentação envolve quase sempre o efetuar uma mudança no valor de uma variável independente e observar o efeito dessa mesma mudança na variável dependente. Deste modo, as variáveis independentes que surgem com maior espontaneidade no âmbito da investigação em educação, estão diretamente relacionadas com novos métodos, procedimentos, e novas técnicas de ensino. Já quanto às variáveis dependentes, as mesmas envolvem maioritariamente o efeito que estas produzem nos sujeitos, como a verificação da alteração ao nível da aprendizagem, da compreensão, da rapidez de raciocínio, ou da memória, por exemplo (Sousa, 2009: 158).

Finalmente, aportaremos o estudo de caso e a investigação-ação. Nestes casos, a metodologia empregue é utilizada no “mundo real”, na sala de aula, no estúdio, etc. Em ambos os casos o investigador pode estar profundamente envolvido na atividade que está a ser investigada. Nesse sentido, “o estímulo dado aos professores para que se tornem professores-investigadores é a principal característica da investigação-ação e, diversamente dos estudos de caso, envolve uma forma de intervenção claramente identificável” (Kemp, 1995: 20). Seja qual for a situação, “o quadro referencial metodológico continua a ser o mesmo: procurar estudar a fenomenologia da situação pedagógica” (Sousa, 2009: 95). Deste modo,

“trata-se de um procedimento *in loco* visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (numa situação ideal) durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modos de avaliação (diários, narrativas, entrevistas, questionários e estudo de casos, por exemplo), de modo que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direcção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado”. (Cohen e Manion cit. in Sousa, 2009: 95-96).

De forma a responder à nossa questão, e explorando o jogo como estratégia de aprendizagem rítmica, recorreremos ao método de investigação experimental, com o objetivo de verificar as hipóteses sobre a eficácia dos materiais e das estratégias no ensino da música.

Segundo Fiske, “a investigação experimental é o resultado prático do raciocínio indutivo; baseia-se na premissa de que o comportamento (musical) se pode prever através da sua observação e comparação sistemáticas num grupo representativo de sujeitos” (1995: 59). Nesse sentido, “o modelo de investigação é um exercício de lógica; é preciso controlar o trabalho de maneira a que o resultado (efeito) se possa atribuir a uma única explicação (causa)” (Fiske, 1995: 61).

Deste modo, e colaborando prontamente no presente projeto de investigação, os alunos da turma do 5º ano do ensino articulado do Conservatório de Música e Dança de Bragança, constituíram a amostra para o presente estudo. Com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, os alunos da turma A da Escola E.B. 2 Paulo Quintela, da cidade de Bragança, constituíram dois grupos de trabalho, na disciplina de Formação Musical, ao longo do presente ano letivo. Assim, o grupo A, constituído por 12

alunos, foi definido como grupo de controlo, enquanto o grupo B, constituído por 11 alunos, foi definido como grupo experimental.

Antes de mais, será muito importante referir que ambos os grupos trabalharam, de igual modo, todas as atividades planificadas³⁹, incluindo todas as atividades contempladas nas atividades de aprendizagem sequencial, definidas por Edwin Gordon. Além disso, o desenvolvimento de estratégias que envolvam métodos ativos na abordagem ao ensino da música, tal como o jogo, o movimento corporal dentro da sala de aula, ou a utilização de cartões⁴⁰, em representação de padrões rítmicos, utilizados em várias e diversas atividades, constituíram da nossa parte, uma prática corrente, sendo, deste modo, desenvolvidos ao longo do presente ano letivo, em ambos os grupos. Assim sendo, a variável desenhada para o presente projeto de investigação, foi aplicada ao nosso grupo A, grupo de controlo. Ou seja, o grupo A, grupo de controlo, ficou com um bloco de aprendizagem completo. O grupo B, grupo experimental, ficou envolvido com todas as componentes do bloco, menos a variável isolada, ou seja, o jogo nas atividades de leitura rítmica.

Desenvolvido ao longo das primeiras 6 semanas do 3º período, o presente projeto de investigação foi implementado tendo como base de trabalho, 11 aulas, sendo uma delas dedicada à avaliação escrita (1º teste escrito do 3º período). Assim sendo, na primeira aula do 3º período, foi realizado um pré-teste⁴¹, no qual todos os alunos, de ambos os grupos, foram convidados a ler todas as figuras rítmicas trabalhadas até então. Estando essas mesmas células rítmicas em métrica simples, projetadas num conjunto de cartões⁴², o professor, colocado em frente ao aluno, baralha o conjunto de 8 cartões, como se de um baralho de cartas se tratasse. Após alguns segundos, elabora um sistema de contagem, situando o aluno no andamento pretendido para a posterior leitura das figuras em questão. Estando o presente projeto envolvido na análise da leitura rítmica numa métrica simples, com a construção de frases rítmicas de, e até, 4 tempos, o docente conta até 4, e no último tempo vira o primeiro cartão para o aluno. Aí, o aluno irá ler cada um dos cartões durante 4 tempos, como se de um compasso quaternário se tratasse. No último tempo de cada um dos cartões, o professor retira essa mesma célula rítmica e o discente lê o cartão que se encontra imediatamente a seguir. Todo este processo se desenvolve até terminarem os 8 cartões.

Após a realização do pré-teste, e ao longo das 11 aulas seguintes, foram implementados os jogos, sempre que existiam fichas de leitura rítmicas para trabalhar⁴³. Neste caso, no grupo A, para além de serem desenvolvidas todas as atividades relativas ao bloco de ensino, contemplando todas as componentes, eram acrescentados os jogos de leitura, nessas mesmas aulas. Assim, para as três fichas de exercícios contempladas no presente estudo, foram desenvolvidos três jogos distintos.

No primeiro jogo, e após a leitura rítmica de cada uma das frases que constam na ficha de exercícios rítmicos, o professor seleciona um dos compassos de uma das frases, e, sem mencionar em momento algum qual a frase que escolheu, interpreta essa mesma frase com a voz, executando a mesma

³⁹ Consultar anexos G e H

⁴⁰ Consultar anexo K

⁴¹ Consultar anexo I

⁴² Consultar anexo K

⁴³ Consultar planificações das aulas nº 50, nº 54 e nº 58 referentes ao anexo G

com uma sílaba neutra. Imediatamente a seguir à sua interpretação, o professor fica atento, e o primeiro aluno a querer declarar a sua resposta, coloca o braço no ar. A partir daí, esse mesmo aluno tem apenas uma oportunidade para responder, sendo que, se acertar, o mesmo ganha um ponto, se errar, não ganha qualquer ponto, e, deste modo, o docente terá de executar uma nova frase, desenvolvendo-se, a partir daí, uma nova jogada. O primeiro aluno a completar 5 pontos, ganha o jogo.

O segundo jogo é uma variante do primeiro. Tudo se desenvolve da mesma forma, à exceção da parte final do mesmo. Ou seja, todas as frases rítmicas presentes nas fichas de exercícios são constituídas por dois compassos. Neste caso está presente uma pergunta e uma resposta. Tal como no jogo 1, o professor interpreta apenas um dos compassos de uma das frases. Coloque-se como mera hipótese, de que o professor iria executar o segundo compasso da frase B, por exemplo. O primeiro aluno a colocar o braço no ar teria direito à sua resposta. No caso de acertar, respondendo desta forma, B2, ou seja frase B, compasso 2, o aluno teria ganho 1 ponto, mas candidatava-se, deste modo, à possibilidade de ganhar mais 1 ponto, tendo para isso que ler o compasso que o professor não interpretou dessa mesma frase, que neste caso seria o primeiro. Caso o aluno acertasse, o mesmo ficaria com 2 pontos, numa só jogada. À semelhança do jogo 1, o primeiro aluno a completar 5 pontos, ganha o jogo.

Um último jogo, desenvolvido já no final do presente projeto, assenta no mesmo princípio, ou seja, com a turma dividida em grupos de 4 elementos, o professor executa um dos compassos referente a uma das frases da ficha de exercícios rítmicos, para um dos grupos da turma. O grupo tem alguns segundos para dar a resposta certa e referir qual das frases e qual o compasso que o docente interpretou. Caso o grupo acerte, o mesmo ganha um ponto. De seguida, e à semelhança do jogo 2, o grupo terá de ler o compasso que o professor não interpretou, dessa mesma frase. Aqui, cada um dos alunos fica responsável por uma célula rítmica, tendo os mesmos de interpretar essa mesma frase em grupo. Por cada célula rítmica certa, o grupo ganha mais 1 ponto, ou seja, se o grupo interpretar todas as figuras rítmicas corretamente, ganha mais 4 pontos. A primeira equipa a chegar aos 15 pontos, ganha o jogo.

No caso do grupo B, para além de serem desenvolvidas todas as atividades relativas ao bloco de ensino, não foram desenvolvidos os jogos de leitura, sendo, em todo o caso, usadas as mesmas fichas de exercícios. Todavia, as mesmas eram apenas interpretadas pelos alunos, sem o uso de qualquer recurso à sua exploração.

No final das 11 aulas, foi desenvolvido um pós-teste⁴⁴, com todos os alunos do 5º ano. À semelhança do pré-teste, todos os discentes, de ambos os grupos, foram convidados a ler todas as figuras rítmicas trabalhadas ao longo do 3º período.

⁴⁴ Consultar anexo I

3.4. Análise e discussão dos resultados

A aplicação da variável do jogo, como atividade/estímulo à aprendizagem, e ao desenvolvimento de competências na área da leitura rítmica, foi desenvolvida com o grupo A – grupo de controlo – que é também, no início do projeto, a turma com resultados inferiores na disciplina de Formação Musical, quando comparada com a restante parte da turma, o grupo B, grupo experimental.

De forma a comprovar a afirmação do parágrafo anterior, analisamos o presente ano letivo, no qual foram realizados seis testes, ou seja, três testes no 1º período, e três testes no 2º período, sendo que dois deles, ao longo do 1º período, foram testes escritos e apenas um, foi teste oral. O mesmo aconteceu no 2º período, com a realização de dois testes escritos e um teste oral.

Deste modo, podemos verificar a média de todos os testes, de todos os alunos, tanto do grupo de controlo, como do grupo experimental (gráficos 1 e 2). Assim, ordenamos os alunos do grupo de controlo por números, de 1 a 12, ao passo que os alunos do grupo experimental foram organizados por letras, de “A” a “K”.

Figura 1

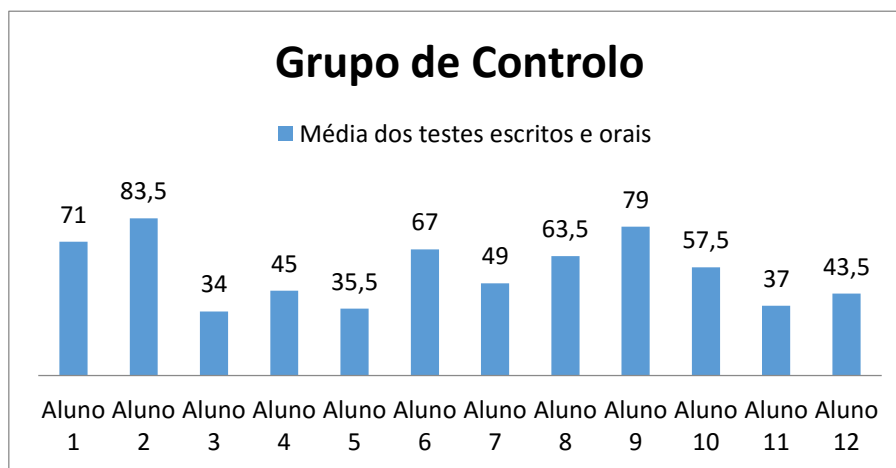
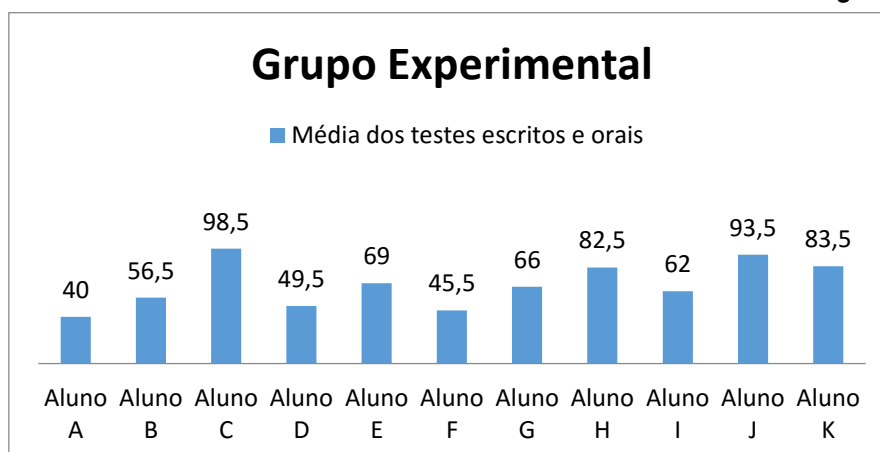


Figura 2



Desta feita, podemos verificar que a média dos testes dos alunos do grupo de controlo é mais baixa do que a média dos alunos do grupo experimental. Até ao início do 3º período, momento no qual se iniciou o presente projeto de investigação, a mesma era de 55,4%, ao passo que a média do grupo experimental, era de 67,8%, sendo a diferença de 12 pontos percentuais, aproximadamente.

Analisando os dados dos testes realizados, no âmbito do presente projeto de investigação, podemos verificar que, à exceção do aluno 5, da turma de controlo, todos os outros mantiveram, ou melhoraram os seus resultados.

Sendo a média de células rítmicas acertadas por aluno um pouco mais baixa no grupo experimental, surpreendentemente, a mediana foi igual em ambos os grupos, sendo a mesma de 5. Já quanto à média, ela foi de 5, no grupo de controlo, e de 4,36, no grupo experimental.

Após as 11 aulas de Formação Musical, e o desenvolvimento de uma forma sustentada de todas as atividades de aprendizagem sequencial, no âmbito da aprendizagem do ritmo, em ambos grupos, e do desenvolvimento dos vários jogos de leitura, apenas nos momentos definidos para o efeito, chegou o momento de realizar o pós-teste. Aqui podemos verificar que ambas as turmas evoluíram significativamente (gráfico 3 e 4), passando de uma mediana de 5 figuras por teste, para uma mediana de 7 figuras por teste. Já quanto à média de figuras acertadas por aluno, o número foi muito semelhante, tendo o grupo de controlo uma média de 6,16, e o grupo experimental uma média de 6,90.

Quanto à observação por mim realizada, a cada aula lecionada, será de todo interessante realçar o entusiasmo e ímpeto demonstrados por parte dos alunos na abordagem aos vários jogos implementados.

Figura 3

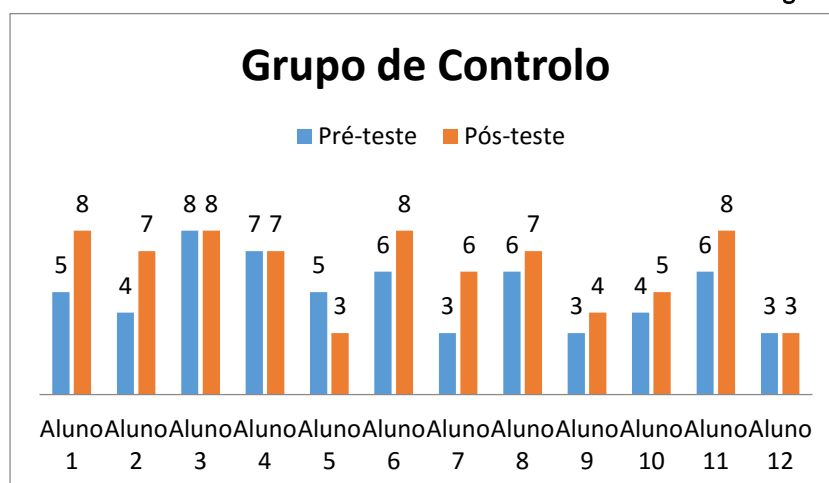
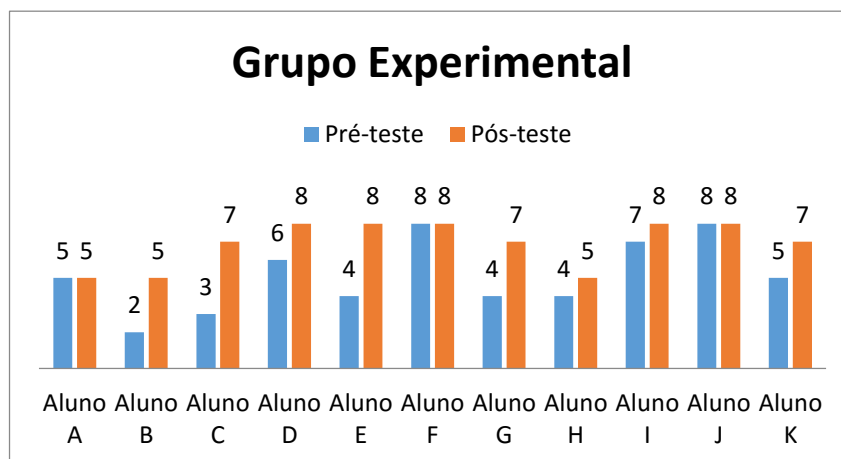


Figura 4



3.4.1. Interpretação dos resultados

Uma das finalidades da prática profissional docente é desejar e trabalhar no sentido do sucesso dos seus alunos. Toda e qualquer perspectiva deve ser encarada com a máxima responsabilidade, com o objetivo de desenvolver um ambiente agradável no âmbito do ensino, procurando fomentar abordagens que ajudem ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos. Nesse sentido é muito importante que os docentes procurem conhecimentos sobre o pensamento, tendências e práticas inovadoras na educação.

O desenvolvimento da motivação dos alunos com vista à melhoria, e a utilização de práticas que promovam o desenvolvimento e aprofundamento de competências, sempre foi uma realidade ao longo da nossa prática docente. Assim, e interpretando os resultados obtidos no presente projeto de investigação, podemos dizer que as atividades desenvolvidas, tanto no grupo de controlo, como no grupo experimental, constituíram uma mais-valia, no sucesso dos alunos. Todos os alunos melhoraram a sua leitura, de uma forma geral.

Mas será que podemos dizer que o grupo de controlo conseguiria os mesmos resultados, se não tivesse efetuado os jogos de leitura?

É verdade que a turma que não desenvolveu esses mesmos jogos, conseguiu um resultado igualmente ótimo, sendo até um pouco melhor, que a turma de controlo. Mas não será esse o sucesso do desenvolvimento das atividades de aprendizagem sequencial, desenhadas por Edwin Gordon? Será que o projeto necessitaria de mais tempo, para que, dessa forma, pudéssemos obter, analisar e retirar outros resultados, no âmbito do desenvolvimento dos jogos como estratégia de aprendizagem rítmica?

Porém, e referindo que os alunos do grupo de controlo revelaram um nível de conhecimentos inferior, analisando atempadamente todos os testes resolvidos até ao início do 3º período do presente ano letivo, o seu grau de evolução foi muito interessante, estando esse mesmo grupo sempre ao mesmo nível do grupo experimental.

3.5. Reflexão final

Desenvolvendo o presente projeto de investigação, tendo como ponto de partida a abordagem do jogo como estratégia de ensino à aprendizagem da leitura do ritmo, foi nosso dever interpelar e trazer até nós, tanto o papel da motivação na aprendizagem, como o caminho pelo qual os alunos passam para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais sólida.

Jogar é uma atividade enriquecedora, que no caso do processo pedagógico alia o divertimento à aprendizagem (Lopes, 2001: 23). É na atividade de jogar que, “o ensino encontra tudo o que constitui a própria criança como ser complexo, simultaneamente inacabado e transbordante de potencialidades” (Ferran, Mariet e Porcher, 1979: 26, 27).

No entanto, esse processo é essencial para o desenvolvimento de competências na área da leitura do ritmo? Qual seria o seu efeito se não desenvolvêssemos todas as atividades de aprendizagem sequencial? E ainda no que toca à exploração das fichas de exercícios rítmicos, será que os dados recolhidos seriam significativamente diferentes se o projeto se desenvolvesse ao longo de um ano letivo completo?

A promoção da aprendizagem pela motivação e responsabilização dos alunos foi, sempre que possível, desenvolvida. Assim, o apoio aos alunos no sentido do desenvolvimento e utilização de formas de avaliação crítica à informação recebida, constituiu uma prática comum. Nesse sentido, foi sempre recebida como energia positiva, a implementação de todo e qualquer jogo ao longo do presente projeto de investigação.

Contudo, talvez não possamos assumir o presente trabalho, como um trabalho com resultados significativos. Todavia, também não podemos dizer que o jogo não assume um papel com o seu devido peso, na construção da motivação e aprendizagem dos alunos, trazendo, conseqüentemente, mais-valias quanto à aquisição de competências no âmbito da música. Talvez a abordagem a um projeto com esta dimensão, deva ser desenvolvido ao longo de um ano letivo, para que, desse modo, pudéssemos afirmar que o jogo é uma estratégia importantíssima na aquisição de competências, por parte dos alunos.

Porém, não podemos deixar de destacar a ideia de que o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita musical está dependente da maneira como os sujeitos dão significado sonoro e perceptivo aos símbolos de notação musical. A esse propósito devemos enunciar um dos principais problemas do ensino da música: a sequência dos processos de aprendizagem. Deste modo, para o sucesso da aprendizagem musical, nomeadamente dos processos de notação, não será apenas a riqueza das experiências que importa questionar, mas antes o facto da criança estar ou não preparada para essa experiência (Mursell cit. in Caspurro, s/d: 6).

Considerações Finais

Qual é o verdadeiro objetivo da educação? À imagem de António Nóvoa, será que devemos falar em instrução ou educação? Em aprendizagem ou ensino? Interesse ou esforço? Integração ou seleção? Igualdade ou mérito? Métodos ou conteúdos? Valorização do sujeito ou do conhecimento? (Nóvoa, 2011).

“Quase tudo começou há um século, na transição do século XIX para o século XX, com a edificação dos grandes sistemas de ensino, a consolidação das instituições de formação de professores e a emergência da pedagogia moderna. O ideário que se consolida em torno do movimento da Educação Nova (anos 20) resume bem o credo pedagógico destes últimos cem anos”. (Nóvoa, 2011: 5)

Construindo um pensamento segundo três grandes perspectivas de debate à atividade pedagógica, sendo eles o conhecimento, a autoridade e o trabalho, Nóvoa, revela-nos que a pedagogia é a arte que permite levar o conhecimento aos alunos, e ensinar o mundo aos mais novos. Assim sendo, “a nossa matéria-prima é o conhecimento, mas o trabalho pedagógico só termina quando esse conhecimento é objecto de apropriação por um sujeito” (Nóvoa, 2011: 5-6). Por isso é que tão importante inscrever a pedagogia na cultura. Sendo a nossa sociedade uma sociedade que se quer moderna e aspira a estar entre os melhores, esta é a via para melhorar os estudos e concretizar a democratização, promovendo o princípio da educabilidade de todos. Não basta o conhecimento que o professor possui. É necessário que esse conhecimento seja apropriado pelos alunos (Nóvoa, 2011).

Talvez possamos dizer que, se todos os alunos forem induzidos à plena utilização das suas capacidades intelectuais, exponenciando as suas habilidades e aptidões, teremos melhores hipóteses de vingar como democracia, numa época de enorme complexidade tecnológica e social (Bruner, 1977). Nesse sentido, podemos dizer que a pedagogia constitui o melhor meio de conduzir os nossos alunos, crianças e jovens, ao conhecimento de um prazer superior ao qual não teriam acesso se não fosse o trabalho e a determinação dos docentes.

Mas de que forma é que se poderá aplicar essa mesma pedagogia, de que Nóvoa (2011) nos fala?

Possivelmente, a escola não deveria oferecer aos jovens mais do que eles já tem no dia-a-dia, deve sim procurar que os mesmos vivam na escola o que não pode viver em qualquer outro lugar (Bruner, 1977). Assim, é urgente “substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar” (Nóvoa, 2011: 10). O professor é não só um comunicador, mas também um modelo. Se não for capaz de ver a beleza e a importância da Formação Musical, por exemplo, não conseguirá acender nos outros um entusiasmo intrínseco pela disciplina.

“Um professor que não queira ou não seja capaz de usar a sua intuição, não conseguirá provavelmente encorajar com eficiência a intuição dos seus alunos. Nunca será considerado um

modelo de coragem, se tiver medo de ser apanhado em erro. Se o professor não se atreve a apresentar uma hipótese mais ousada, como o fará o aluno?” (Bruner, 1977: 93)

Nesse sentido “cultivar o mérito será talvez o objectivo mais geral da educação”. (Bruner, 1977: 33).

“A escola desorganizada, e sem sentido para muitas crianças, é a mais “violenta” das instituições” (Nóvoa, 2011: 9). Assim, de que forma é que podemos motivar e cativar o aluno do século XXI? “Como despertar na criança o interesse pelo mundo das ideias?” (Bruner, 1977: 80). Qual é o papel dos professores e da escola, no âmbito desta questão?

Se o pensamento significa para a linguagem o que a *audiação* significa para a música, porque é que é necessário refletir, escrever e fundamentar acerca do modo de ensinar os alunos a *audiar*? Afinal, poucas pessoas questionariam a necessidade de ensinar os alunos a pensar.

João de Barros (1881-1960) desencadeou, no âmbito da 1ª República, uma campanha pela Educação Artística, afirmando o mesmo que, “não há sociedade democrática que possa viver, progredindo, sem o culto da arte” (Xavier cit. Barros, 2005: 5). Todavia, o poder económico e tudo o que assenta em seu redor tolhe, eminentemente, vários aspetos relevantes que contribuem para evolução da espécie humana. Falando concretamente no exemplo da linguagem verbal e da *audiação*, facilmente constatamos que, de uma forma geral, a sociedade compreende a importância da utilização da linguagem, pois a mesma é usada por todos. Com isto, as crianças aprendem a pensar como consequência natural do ato de ouvir e participar na linguagem. Então, porque é que as crianças não experienciam a música do mesmo modo?

Seria de todo interessante e natural, que a tónica se deslocasse para o ensino dos princípios básicos, dos axiomas fundamentais e temas universais, que se “falasse de música”, por exemplo, com os alunos, em vez de lhes falar “sobre música” (Bruner, 1977: 11). “De facto, provavelmente sabemos agora muito mais sobre as dificuldades de uma tal abordagem, mas por enquanto é a única que fará sentido, se o objectivo for transmitir conhecimentos e criar capacidades intelectuais” (Bruner, 1977: 11).

“Aprender a estrutura de uma disciplina é compreendê-la de um modo que permita que muitas outras coisas com ela significativamente se relacionem. Por outras palavras, conhecer uma estrutura é saber como as coisas se ligam entre si” (Bruner, 1977: 32). Desse modo, talvez possamos dizer que o jogo é um poderoso meio para atingir esse mesmo fim. Assim, “as crianças podem usar jogos absorventes dirigidos por princípios da topologia e da teoria dos conjuntos, descobrindo mesmo novos “movimentos” ou teoremas” (Bruner, 1977: 36).

O conhecimento, tal como os saberes, “só unem e só libertam se forem ensinados como cultura, se forem trabalhados e inscritos na história de cada um e se forem objecto de uma apropriação pessoal. Se não for gesto de cultura, a pedagogia não é nada”. (Nóvoa, 2011: 12)

Desta forma, o ato apreendido no presente relatório permite desenvolver um registo, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, registo esse essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. Nesse sentido, a formação profissional deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão, que se revelam

essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, definindo-se, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (Nóvoa, 2009). Assim, a formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional, pois a “colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior” (Nóvoa, 2009: 41). É desta forma que devemos falar na “formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos” (Nóvoa, 2009: 44).

“A terceira margem do rio, a verdadeira viagem da descoberta, não consiste em encontrar terras novas, mas em adquirir novos olhares. (...) O rio é que conta, não as suas margens” (Nóvoa, 2011: 13).

Bibliografia

- Abbs, P. (2003). *Against the Flow: Education, the Arts and Postmodern Culture*. New York: Routledge Falmer.
- Arrais, N. & Rodrigues, H. (s/d). *Contributos da Psicologia da Música para a Formação de Professores do Ensino Vocacional da Música*. In E. Lopes (coord.). *Perspetivando o ensino do instrumento musical no séc. XXI* (ed. Universidade de Coimbra, cap. 5, pp. 99-115). Évora: Gráfica Eborense.
- Bochmann, C. (2003). *A Linguagem Harmónica do Tonalismo*. Lisboa: Juventude Musical Portuguesa.
- Bochmann, C. (s/d). *Para uma formação actualizada*. Estudos (Associação Portuguesa de Educação Musical), pp. 28-40.
- Braga, F. (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições Asa.
- Bruner, J. (1977). *O processo da Educação*. Lisboa: Nova Biblioteca 70.
- Carigan, N. (2003). *Thinking about Music: For a Construction of Meaning*. In S. Leong. Australian Music Centre et Callaway International Centre (ed.). *Australia: Musicianship in the 21st-century: Issues, Trends y Possibilities*, Sydney.
- Carneiro, M.A.B. (1990). *Jogando, descobrindo, aprendendo: depoimentos de professores e alunos do terceiro grau*. Tese de Doutoramento, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, Brasil.
- Caspurro, H. (2007). *Audição e Audição: O Contributo Epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta*. Pp. 1-17. Disponível em: http://www.mulheravestruz.pt/downloads/DocenciaInvestigacao/Audicao_e_audiacao-APEM.pdf
- Castarède, M.F. (1998). *A voz e os seus sortilégios*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Castro, J. (2013). *O Sistema Numérico como Agente de Sensibilização à Hierarquia do Sistema Tonal*. Tese de Mestrado, Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Costa, M. (2010). *O Valor da Música Na Educação na Perspectiva de Keith Swanwick*. Tese de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Cunha, M. & Freitas, R. (2013). *Motivação para o estudo da música com base em pressupostos integracionistas piagetianos*. Opus, Porto Alegre, v.19, n° 1, pp. 187-214.
- Fernandes, D. (Coord.), Ramos do Ó, J., Paz, A. (2008). *Ensino Artístico Especializado da Música: Para a Definição de um Currículo do Ensino Básico*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, Portugal.
- Ferreira, H. (2011). *A criatividade na aprendizagem da formação musical*. Tese de Mestrado. Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

- Folhadela, P. (Coord.). (2000). *Revisão curricular do Ensino Vocacional da Música: Relatório do Grupo de trabalho*, Maio de 2000. (Documento policopiado).
- Fosnot, C. (1995). Constutivismo: Uma Teoria Psicológica da Aprendizagem. In C. T. Fosnot. *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Cap.2, pp. 23-58. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gagnard, M. (1974). *Iniciação Musical dos Jovens*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Glaserfeld, E. (1995). Introdução: Aspectos do Construtivismo. In C. T. Fosnot. *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*, Cap.1, pp.15-21. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grando, R. (2001). *O Jogo na Educação: aspectos didáticos metodológicos do jogo na Educação Matemática*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Greene, M. (1995). Uma Perspectiva Construtivista do Ensino e da Aprendizagem das Artes. In C. T. Fosnot. *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Cap. 8, pp. 177-206. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hallam, S. (2012). Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista de Educação Musical*, nº 138, pp. 29-34.
- Hargreaves, D. (2000). Criatividade Musical e Improvisação em Jazz. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, nº 105, pp.5-9.
- Harold, E. (1995). Investigação Experimental. In A. Kemp (Ed.). *Introdução à Investigação em Educação Musical*(Cap. 4, pp. 59-86). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jiménez, R., Lamb, M., T & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentic.
- Kemp, A. (1995). Introdução à Investigação. In A. Kemp (Ed.). *Introdução à Investigação em Educação Musical*(Cap. 1, pp. 13-22). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Libâneo, J. (2002). O Essencial da Didática e o Trabalho de Professor. In J. Libâneo. *Didática, Velhos e Novos Temas*(p.134) Goiânia: Edição do Autor.
- Lopes-Graça, F. (s/d). *A Música Portuguesa e os seus Problemas*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Martínez, A. (1995). *Como desarrollar la creatividad em la escuela*. In A. M. Martínez (Orgs.). *Pensar y crear: estrategias, programas y métodos* (pp.156-208). Havana: Editorial Academia.
- Martínez, A. (Orgs.). *Pensar y crear: estrategias, programas y métodos* (pp.156-208). Havana: Editorial Academia.

- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo* (4ª ed.). Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação construída dentro da profissão. In A. Nóvoa (Ed.). *Professores Imagens do futuro presente* (cap. 2, pp.25-47). EDUCA Lisboa: Relgráfica artes gráficas, Lda.
- Nóvoa, A. (2011). Pedagogia: a terceira margem do rio. *Revista Estudos Avançados*, pp. 1-13. Disponível em:
<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf/view?searchterm=Pedagogia>
- O’neill, S. (1999). Quais os motivos de insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory. *Revista Música, Psicologia e Educação*, nº1, pp. 35-43. Disponível em:
http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3119/1/ART_SusanOneill_1999.pdf
- Oliveira, Z. (2010). Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Estudos de Psicologia*, vol. 27, nº1, pp. 83-92. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a10.pdf>
- Pedroso, M. (2003). A Disciplina de Formação Musical: *Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado da música (Básico e Secundário)*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Piaget, J. (1975). *Psicologia e Pedagogia: A resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, A. (2004). Motivação para o Estudo de Música: Factores de Persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação*, nº 6, pp.33-44.
- Santos, C. (2005). A construção social do conceito de identidade profissional. *Interações*, nº 8, pp. 123-144.
- Schafer, R.M (1992). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: UNESP.
- Sloboda, J. (2000). Individual differences in music performance. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 4, nº 10, pp. 397-403.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. (1988). Sociologia da Educação e Formação de Professores. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 6, pp. 75-99.
- Swanwick, K. & Taylor, D. (1982). *Discovering Music: Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*. London: Basford Academic and Educational Ltd.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (2006). *Música, pensamento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- Vasconcelos, A. (2003). Políticas no ensino da música em Portugal nas últimas duas décadas do séc. XX: contributos para uma análise crítica. *Revista de Educação Musical*, nº 115.
- Vasconcelos, A. (2011). *Educação Artístico-Musical: cenas, actores e políticas*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa – Instituto de Educação, Lisboa, Portugal.
- Vieira, F. (2004). Resistir e Agir Estrategicamente (A pretexto de um prefácio às actas do 2º encontro do GT-PA), pp. 9-19. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4119/1/Resistir%20e%20Agir%20EstrategicamenteActas%20do%202%25C2%25BA%20Encontro%20do%20GT-PA%20Cd-Rom%20-%20pp.9-19.pdf>
- Whitehead, J. (1976). Motivation and learning. *The open university educational studies: a second level course, Personality and learning, block 3*. The Open University Press.
- Willems, E. (1967). *Solfejo: Curso Elementar*. Lisboa: Valentim de Carvalho, Editores.
- Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Suíça: Edições Pro-Musica.
- Xavier, J., (2005). *Convergências e divergências das políticas educativas e culturais: A intervenção cultural da e na Escola*. Encontros Alcultur, Faro, Portugal.

Webgrafia

- Associação Pró-Música da Póvoa de Varzim – Escola De Música da Póvoa de Varzim. *Associação: Historial*. Disponível em: http://www.empv.pt/historial_associacao.html.
- Associação Pró-Música da Póvoa de Varzim – Escola De Música da Póvoa de Varzim. *Áreas de Atividade: Festival Internacional*. Disponível em: http://www.empv.pt/festival_internacional.html
- Associação Pró-Música da Póvoa de Varzim – Escola De Música da Póvoa de Varzim. *Áreas de Atividade: Concurso Internacional*. Disponível em: http://www.empv.pt/concurso_internacional.html
- Associação Pró-Música da Póvoa de Varzim – Escola De Música da Póvoa de Varzim. *Áreas de Atividade: Orquestra Sinfónica*. Disponível em: http://www.empv.pt/orquestra_sinfonica.html
- Associação Pró-Música da Póvoa de Varzim – Escola De Música da Póvoa de Varzim. *Áreas de Atividade: Quarteto Verazin*. Disponível em: http://www.empv.pt/quarteto_verazin.html
- Associação Pró-Música da Póvoa de Varzim – Escola De Música da Póvoa de Varzim. *Áreas de Atividade: Coral "Ensaio"*. Disponível em: http://www.empv.pt/coral_ensaio.html
- Associação Pró-Música da Póvoa de Varzim – Escola De Música da Póvoa de Varzim. *Escola de Música: Corpo Docente*. Disponível em: http://www.empv.pt/corpo_docente.html

Plano Anual de Atividades

Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano Letivo 2014/2015

| 1º PERÍODO (11-15 de Setembro a 16 de Dezembro) | | | | |
|--|-------------|---------|------------------------------------|---|
| Setembro | 5 | 6ªf | 9h30 – 13h00 | Reunião de Planificação de Atividades Educativas Concelhias com Entidades Colaboradoras |
| | 8 | 2ªf | 10h00 – 12h00 | Reunião Geral de Professores |
| | 8 | 2ªf | 14H00 – 18H30 | Reuniões de Departamentos Disciplinares |
| | 9 | 3ªf | / | Reunião Conselho Pedagógico nº1 |
| | 10 | 4ªf | / | Afixação de Horários de Turmas em Regime Articulado e Supletivo FM/CC/IM/HCA/ATC |
| | 11 | 5ªf | 17h30 - 20h30 | Marcação de Horários Disciplina de Instrumento |
| | 15 | 2ªf | / | Início Atividades Letivas Alunos Regime Articulado e Supletivo |
| Outubro | 1 | 4ªf | / | Comemoração do "Dia Mundial da Música" |
| | 31 | 6ªf | 10h00 | Reunião de Conselho Pedagógico Nº 2 |
| | 27 | 2ªf | 19h00 | Audição Pública Intercalar Nº 1 |
| Novembro | 8 e 9 | sáb/dom | 9h30 – 18h30 | Masterclasse de Trompete |
| | 15 e 16 | sáb/dom | 9h30 – 18h30 | Masterclasse de Violino |
| | 22 | Sáb | 21H30 | Concerto de S ^{ta} Cecília / Prémios de Excelência / 26º Aniversário Atividade Letiva EMPV |
| | 22 e 23 | sáb/dom | 9h30 – 18h30 | Masterclasse de Viola D'arco |
| | 25 | 3ªf | 19h00 | Audição Pública Intercalar Nº 2 |
| | 17 a 28 | / | / | Provas de Avaliação 1º Período - IM / FM / HAC / ATC |
| Dezembro | 1 a 5 | / | / | Provas de Avaliação 1º Período – Instrumento |
| | 6 | Sáb | / | Concerto(s) Exterior |
| | 12 | 6ªf | 10h00 | Reunião de Conselho Pedagógico Nº 3 |
| | 9 a 12 | / | / | Conselhos de Turma Avaliações regime Articulado 1º Período |
| | 9 a 12 | / | / | Semana de Audições |
| | 12 | 6ªf | 19h00 | Audição Pública de Encerramento 1º Período |
| | 13 | Sáb | / | Concerto Natal EMPV |
| | 17 a 20 | / | / | Conselhos de Turma Avaliações regime Supletivo 1º Período |
| | 17 a 02/Jan | / | / | Interrupção das Atividades Letivas – Natal |
| | 17 a 20 | / | / | Conselhos de Turma Regime Articulado nas Escolas Protocoladas |
| | / | / | / | Concerto Natal Coral Ensaio/Quarteto Verazin – Data a combinar |
| | / | / | / | Concerto Natal Coral Ensaio/Quarteto Verazin – Data a combinar |
| 19 a 21 | / | / | Masterclasse de Flauta Transversal | |

Plano Anual de Atividades

Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano Letivo 2014/2015

| 2º PERÍODO (05 de Janeiro a 20 de Março) | | | | |
|---|---------------|-----|-------|---|
| Janeiro | 5 | 2ªf | / | Recomeço das atividades letivas |
| | 16 | 6ªf | | Reunião de Conselho Pedagógico Nº 4 |
| | 21 | 4ªf | 19h00 | Audição Pública Intercalar Nº 3 |
| Fevereiro | 2 a 6 | / | / | Provas de Acumulação |
| | 13 | 6ªf | 19h00 | Audição de Carnaval |
| | 16 a 18 | / | / | Interrupção das Atividades Letivas – Carnaval – Aulas Abertas Instrumentos de Sopro |
| | 16 a 18 | / | / | Masterclasse de Piano |
| Março | 23/02 a 06/03 | / | / | Provas de Avaliação 2º Período - IM / FM / HAC / ATC |
| | 09 a 13 | / | / | Provas de Avaliação 2º Período – Instrumento |
| | 16 a 20 | / | / | Conselhos de Turma do regime Articulado (Avaliações 2º Período) |
| | 16 a 20 | / | / | Semana de Audições |
| | 19 | 5ªf | / | Celebração Dia do Pai – AEC Ensino da Música |
| | 20 | 6ªf | 10h00 | Reunião de Conselho Pedagógico Nº 5 |
| | 20 | 6ªf | 19h00 | Audição Pública de Encerramento 2º Período |
| | 21 | Sáb | 21h30 | Concerto de Páscoa EMPV |
| | 23 a 25 | / | / | Conselhos de Turma Regime Supletivo (Avaliações 2º Período) |
| | 23 a 25 | / | / | Aulas Abertas Instrumentos de Cordas e Teclados |
| | 25 a 28 | / | / | VI Concurso de Trompete da Póvoa de Varzim (CTPV) |
| | / | / | / | Concerto Páscoa Coral Ensaio/Quarteto Verazin – Data a combinar |
| | / | / | / | Concerto Páscoa Coral Ensaio/Quarteto Verazin – Data a combinar |
| | 23/03 a 06/04 | / | / | Interrupção das Atividades Letivas |

Plano Anual de Atividades

Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano Letivo 2014/2015

| 3º PERÍODO | | | | |
|------------------------------------|-----------|-------|---|--|
| (07 de Abril a 12 de Junho) | | | | |
| Abril | 07 | 3ªf | / | Recomeço das Atividades Letivas |
| | 10 | 6ªf | 10h00 | Reunião de Conselho Pedagógico Nº 6 |
| | 30 | 5ªf | 19h00 | Audição Pública Intercalar Nº 4 |
| Mai | 4 a 15 | / | / | Renovação de matrículas |
| | 1 a 3 | / | / | X Concurso de Piano da Póvoa de Varzim (CPPV) |
| | 4 | 2ªf | 19h00 | Celebração Dia da Mãe – AEC Ensino da Música |
| | 11 a 22 | / | / | Provas de Avaliação 3º Período – IM / FM / HAC / ATC |
| | 18 a 29 | / | / | Matrículas de novos alunos |
| | 25 a 29 | / | / | Provas de Avaliação 3º Período – Instrumento |
| | / | / | / | Musical – “Rei Leão” – AEC Ensino da Música - FÓRUM |
| Junho | 1 a 5 | / | / | Conselhos de turma regime articulado (avaliação 3º período) |
| | 5 | 6ªf | 19h00 | Audição Pública Intercalar nº5 |
| | 5 | 6ªf | / | Termo das aulas para 6º, 9º, 11º e 12º anos |
| | 11 | 6ªf | 10h00 | Reunião de Conselho Pedagógico Nº 7 |
| | 8 a 12 | / | / | Conselhos de turma regime supletivo (Avaliação 3º Período) |
| | 12 | 6ªf | 19h00 | Audição Pública de Encerramento do Ano Lectivo |
| | 12 | 6ªf | / | Termo das aulas para iniciações, 5º, 7º, 8º e 10º anos |
| | / | / | / | Exames Secundário 1ª fase |
| | / | / | / | Provas de admissão a novos alunos |
| 17 e 18 | 4ªf e 5ªf | 21h30 | Musical de Encerramento Ano Letivo – Cineteatro Garrett | |
| Julho | / | / | / | Manifestações Paralelas XXXVII Festival Internacional de Música da Póvoa de Varzim (FIMPV) |
| | / | / | / | Exames Secundário 2ª fase |
| | 24 | 6ªf | 10h00 | Reunião de Conselho Pedagógico Nº 8 |

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

Planificação nº 1

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 1º Grau

Número de aula: 12

Duração da aula: 45 min.

Regime de frequência: Articulado

Número de alunos: 14

_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, melodias, sem e com nome de notas (sistema fixo), e no modo maior.
- O aluno deverá reconhecer e entoar a escala que serviu de base à construção da canção/trecho musical, a partir de qualquer tónica, em tonalidade maior.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e improvisação, padrões harmónicos encadeados ou não num percurso harmónico, sem e com nome de notas (sistema fixo), no modo maior, e subordinados às funções de I e V.

_CONTEÚDOS

Ciclos quantitativos de intervalos e classificação quantitativa de intervalos até à quarta.

Padrões tonais sobre o I e o V graus.

Padrões harmónicos subordinados às funções de I e V.

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS

5 min. – Aprender a canção baseada na página 56 das Canções para a Educação Musical de Raquel Simões. Explorar centros tonais e acompanhamento rítmico, verificando a métrica.



10 min. – Atividades de Rotina Willems (melodia em Dó maior):

5 min. – Lembrar notas da escala; Ordenações melódicas de padrões com 1 ou 2 sons e a uma voz, partindo da tonalidade da canção para outras; Ordenação de intervalos (nas suas três vertentes: Só as notas; as notas e os intervalos; só os intervalos com nome e depois com notas).

5 min. – Ordenação harmónica: I, V, I, V' I, V, V, I. Experimentar em Ré Maior.

5 min. – Aeróbica Visual:

5 min. – Ordenações de nome de notas e notas na pauta, com os pontos principais (como no solfejo de Willems), (dedos ou cartões), e questões para completarem sequências de duas notas.

5 min. – Atividades de Rotina Gordon (harmonia em Dó maior):

3 min. – Discriminar a diferença entre o I e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada.

2 min. – Discriminar a diferença entre o I e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor em simultâneo com a indicação com a mão do grau correspondente. Tanto o professor como os alunos fazem com a mão. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada.

15 min. – Atividades melódicas (Dó maior, com as notas do acorde):

10 min. – Associação simbólica: Mata melódico em notação gráfica.

5 min. – Associação simbólica: Ditado escrito em notação gráfica.



5 min. – Cantar a canção com nome de notas. Experimentar no modo menor. Ensinar a segunda voz mas não cantar a canção a duas vozes.

_RECURSOS E FONTES

Piano;

Cartões (clave de sol e clave de fá).

_ AVALIAÇÃO DA AULA

Através da observação: participação e desempenho.

Porto, 1 de dezembro de 2014

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 1

A primeira aula por mim lecionada fez com que imensas questões começassem a surgir no meu horizonte. Sendo eu professor de há alguns anos a esta parte, e lecionando desde então, quer no âmbito do ensino genérico, quer no âmbito do ensino vocacional da música, considero que fui confrontado com uma nova realidade. Qual é o verdadeiro papel de um professor estagiário? Que relação deve estabelecer com os seus alunos, e com o professor cooperante? Qual é o verdadeiro propósito da Prática Pedagógica? Quais serão os resultados, e as suas devidas ilações, a retirar a cada dia que passa?

A palavra processo, em educação, está muitas vezes relacionada com o método de aprendizagem, enquanto que a palavra produto, está relacionada com as finalidades atingidas em resultado do processo (Gordon, 2000). Deste modo, é do meu interesse despender de igual modo, o mesmo tempo e dedicação para ambas as partes, sendo que, no processo da minha reflexão, seguirei a perspetiva de fundamentar e refletir um pouco mais acerca do processo, e não do produto. É claro que o resultado e as finalidades da metodologia aplicada são, não só, importantes, e alvo de uma análise oportuna e rigorosa, como também, necessários, de modo a podermos perceber de que forma é que o caminho traçado produziu resultados.

“Tudo começou em meados dos anos 50, quando eu era um jovem docente na Universidade de Iowa, em Iowa City. Além das minhas responsabilidades nos cursos de doutoramento, foi-me pedido que leccionasse metodologia a estudantes dos cursos de licenciatura. Embora nessa altura eu estivesse a ensinar os níveis elementar e secundário de música, de formação geral e instrumental, nas escolas experimentais da universidade, do jardim de infância ao 12º ano, rapidamente me apercebi de que nem eu nem ninguém sabia muito, ou fosse o que fosse, sobre o modo como as crianças aprendem música. A ênfase, durante a minha formação tinha sido posta no ensino e não na aprendizagem” (Gordon, 2000: 9).

Pegando nas palavras de Edwin Gordon, é sistematicamente colocado em primeiro lugar o ensino, sendo por vezes, esquecida a forma como os alunos aprendem. Todavia, e tal como nos diz Nóvoa, “não vale a pena fecharmo-nos num pensamento dicotómico, tão do agrado da cultura mediática, que nos asfixia e empobrece a razão” (Nóvoa, 2011: 1). “Todo o ensino contém uma certa ideia do futuro e uma certa conceção dos seres que viverão este amanhã. Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito” (Nóvoa, 2011: 1).

A palavra audição surge com Edwin Gordon, defendendo o mesmo, de uma forma muito concisa, que “audiar” é o modo como ouvimos e compreendemos a música. Deste modo, “qualquer pessoa pode ler ou escrever música sem audiar o que esta representa; contudo, quando tal ocorre, essa pessoa está simplesmente a descodificar símbolos e não a audiar a música” (Gordon, 2000: 21). Willems

diz-nos, que

“a audição interior, no sentido mais completo, é o pensamento, a ideação musical sonora. Ela não significa apenas o facto de imaginar sons, mas também o de “escutar”, de “receber” passivamente sons da imaginação. (...) Contudo, o termo “audição interior” é reservado, na música, ao domínio dos sons tomados em si próprios (audição absoluta), ao domínio da melodia (audição relativa) ou ao da harmonia (audição harmónica)” (Willems, 1970: 91).

Deste modo, é do meu interesse desenvolver esforços no sentido de poder trabalhar este conceito, desenvolvendo estratégias e metas de aprendizagem.

Assim sendo, sinto que devo destacar desde já três pontos essenciais. O primeiro deles diz respeito a todas as minhas dúvidas, nas quais acredito que possam ser dissipadas ao longo do meu processo de estágio.

A segunda delas diz respeito ao tempo necessário para que a implementação de um projeto, referindo-me deste modo a um possível novo e diferente método de ensino, possa dar frutos e demonstrar assim os seus resultados.

Por último, é do meu interesse, mesmo com todas as dúvidas inerentes, continuar a trabalhar no sentido de delinear um propósito coerente e coeso, com vista à experimentação e implementação de uma nova abordagem da Formação Musical no âmbito do ensino vocacional da música.

Posto isto resta-me evidenciar o *feedback* muito positivo da professora cooperante, sentindo-me desde já encorajado para que possa avançar com a presente linha de pensamento, ao nível da conceptualização da aula propriamente dita.

Referências

- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Suíça: Edições Pro-Musica.

Estagiário (a)

Prof. Cooperante

5 min. – Ordenação harmónica: I, I, V, V' I, I, V, I. Experimentar em Dó maior.

5 min. – Aeróbica Visual:

5 min. – Ordenações de nome de notas e notas na pauta, com os pontos principais (como no solfejo de Willems), (dedos ou cartões), e questões para completarem sequências de duas notas.

5 min. – Atividades de Rotina Gordon (harmonia em Dó maior):

3 min. – Discriminar a diferença entre o I e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada.

2 min. – Discriminar a diferença entre o I e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor em simultâneo com a indicação com a mão do grau correspondente. Tanto o professor como os alunos fazem com a mão. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada.

15 min. – Atividades melódicas (Dó maior, com as notas do acorde):

10 min. – Associação simbólica: Leitura de frases indicadas pelo professor e pelos alunos a partir da escala vertical de três notas.

5 min. – Associação simbólica: Ditado escrito em notação gráfica.



5 min. – Lembrar a canção com notas. Ver o baixo indicando com a mão os graus executados pelo professor.

_RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Cartões (clave de sol e clave de fá).

_AVALIAÇÃO DA AULA

- Através da observação: participação e desempenho.

Porto, 6 de dezembro de 2014

_REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 2

Será que a pedagogia e a psicologia elaboram uma relação de colaboração ou dependência?

Ao longo do tempo fomos sendo confrontados com várias e diversas questões relacionadas com os problemas da educação, os seus métodos e estratégias, bem como com os seus resultados. Deste modo, e falando especificamente em Piaget, o mesmo coloca o problema da educação a partir do método. Nesse sentido falamos em duas perspetivas distintas: falamos numa escola tradicional e numa escola nova, ou escola ativa.

“A escola tradicional quis preparar a criança para as leis do mundo exterior, bem como para a vida social, pela palavra e pela obediência ao professor. Pensou-se que bastaria falar à criança para a instruir, tal como bastaria que o professor se impusesse pela autoridade, para que o aluno aprendesse as regras da vida social que gerem a classe” (Parrat-Dayán & Tryphon, 1998: 12).

Mas se o objetivo da escola é formar seres autónomos, então o ensino baseado através da transmissão exclusivamente oral e na autoridade deverá ser abolido. Referindo um exemplo concreto, Piaget escreve acerca de uma nova escola, uma escola que inova, e que introduz métodos novos. Esses métodos são os métodos da escola ativa, que sublinham a importância dos princípios da liberdade, da atividade e do interesse da criança, com o objetivo de favorecer o seu desenvolvimento natural.

Todavia, e após alguma reflexão, outras questões me surgem acerca das várias perspetivas de escola que se vão aqui falando. Podemos falar então em apenas dois modelos visíveis? Qual é a fronteira que separa as duas realidades? Quais vantagens e desvantagens da sua utilização? Será que podemos dizer que uma escola nova, ativa, potencia a motivação dos alunos e, deste modo, um significativo melhoramento dos seus conhecimentos? “Para Piaget o afeto é a base do interesse, da necessidade e, assim, da motivação, sendo, portanto a energia da cognição” (Cunha & Campos cit. Piaget, 2013: 188). “O interesse seria, pois, um estado emocional positivo e que pode nos impulsionar para momentos de prazer e autoestima elevada, favorecendo, conseqüentemente a construção das estruturas cognitivas necessárias ao aprendizado” (Cunha & Campos, 2013: 188).

Deste modo, e em jeito de conclusão, é do meu interesse unir esforços no sentido de desenvolver um método de ensino ativo, procurando assim desenvolver ferramentas para um maior sucesso alunos.

Referências

- Cunha, M. & Freitas, R. (2013). *Motivação para o estudo da música com base em pressupostos integracionistas piagetianos*. Opus, Porto Alegre, v.19, n. 1, p. 187-214.
- Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Estagiário (a)

Prof. Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

Planificação nº 3

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 1º Grau

Número de aula: 14

Duração da aula: 45 min.

Regime de frequência: Articulado

Número de alunos: 14

_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, melodias, sem e com nome de notas (sistema fixo), e no modo maior.
- O aluno deverá reconhecer e entoar a escala que serviu de base à construção da canção/trecho musical, a partir de qualquer tónica, em tonalidade maior.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e improvisação, padrões harmónicos encadeados ou não num percurso harmónico, sem e com nome de notas (sistema fixo), no modo maior, e subordinados às funções de I e V.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação (com e sem sílabas rítmicas), improvisação, leitura e escrita, motivos rítmicos, evidenciando coordenação e independência entre voz e percussão corporal, ou instrumental, e explorando variações de dinâmica, timbre e andamento.

_CONTEÚDOS

- Ciclos quantitativos de intervalos e classificação quantitativa de intervalos até à quarta.
- Padrões tonais sobre o I e o V graus.
- Padrões harmónicos subordinados às funções de I e V.
- Divisão e Subdivisão Simples.

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS

5 min. – Aprender a canção “Havia um pastorzinho” [Simões, Raquel, Canções para a Educação Musical,

pág. 67]. Explorar centros tonais e acompanhamento rítmico, verificando a métrica.



10 min. – Atividades de Rotina Willems (melodia em Fá maior):

5 min. – Lembrar notas da escala; Ordenações melódicas de padrões com 1 ou 2 sons e a uma voz, partindo da tonalidade da canção para outras; Ordenação de intervalos (nas suas três vertentes: Só as notas; as notas e os intervalos; só os intervalos com nome e depois com notas).

5 min. – Ordenação harmónica: I, V, V, I' I, V, V, I. Experimentar noutras tonalidades.

5 min. – Aeróbica Visual:

5 min. – Ordenações de nome de notas e notas na pauta, com os pontos principais (como no solfejo de Willems), (dedos ou cartões), e questões para completarem sequências de duas notas, com segundas e terceiras.

5 min. – Atividades de Rotina Gordon (harmonia em Dó maior):

3 min. – Discriminar a diferença entre o I e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada.

2 min. – Discriminar a diferença entre o I e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor em simultâneo com a indicação com a mão do grau correspondente. Tanto o professor como os alunos fazem com a mão. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada.

15 min. – Atividades rítmicas (Subdivisão simples):

10 min. – Associação simbólica: Mata rítmico com cartões em cima da mesa.

5 min. – Associação simbólica: Ditado escrito.



5 min. – Lembrar a canção. Cantar com notas (primeiro ver o intervalo inicial da canção, como se fosse a ordenação de intervalos, e só depois cantar a canção toda com notas).

_RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Cartões (clave de sol e clave de fá);
- Cartões com células rítmicas.

_AVALIAÇÃO DA AULA

- Através da observação: participação e desempenho.

Porto, 13 de dezembro de 2014

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 3

Ainda a propósito da motivação, e da chamada pedagogia moderna, defendida por Jean Piaget, um professor não precisa de conhecer apenas os conteúdos científicos que irá transmitir, terá de conhecer a própria criança, ou o adolescente a que se destinam esses mesmos conhecimentos (Piaget, 1998). Todavia, e tal como nos diz Nóvoa, utilizando algumas palavras do filósofo francês Alain: “Dizem-me que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida conhecer bem aquilo que se ensina” (Nóvoa cit. Alain, 2009: 3).

Deste modo, Nóvoa elabora e apresenta cinco disposições que caracterizam a atividade docente, que são elas “o conhecimento”, “a cultura profissional”, “o tato pedagógico”, “o trabalho em equipa”, e por último “o compromisso social”. Assim, o autor defende que “no caso da formação de professores do ensino secundário, o domínio científico de uma determinada área do conhecimento é absolutamente imprescindível. Sem esse conhecimento tudo resto é irrisório” (Nóvoa, 2009: 4). E no caso do ensino básico, o conhecimento científico não será igualmente importante? E quanto ao conhecimento dos nossos alunos, qual será o peso que devemos empregar tanto no ensino como na aprendizagem? Será realmente importante focar a nossa atenção no desenvolvimento da motivação dos nossos alunos?

A abordagem do papel da motivação no processo do desenvolvimento musical, nomeadamente na análise da ação dos vários agentes diretamente implicados, que são eles, o aluno, o professor, a escola, a família e os amigos, “tem constituído um dos principais objetos de trabalho dos investigadores relacionados com a psicologia e a música, o que por si só é sintomático da importância deste tema” (Pinto, 2004: 34).

O perfil e a postura do aluno face ao estudo e à própria música são a base a partir da qual se pode desenvolver toda a aprendizagem musical. Desta forma é fundamental um trabalho em equipa entre o professor e a família no sentido de desenvolverem um ambiente propício para a formação de um aluno *expert*, “um aluno que compreende, aprofunda e que é capaz de mobilizar e transferir conhecimentos de várias matérias para a sua performance” (Pinto, 2004: 35). Todavia, “a razão mais provável para as diferenças de sucesso/qualidade de performance musical entre as crianças terá mais a ver com o esforço e persistência que demonstram aqueles que atingem níveis mais elevados” (O’neill, 1999: 35). As crianças e os adolescentes que revelam um comportamento de adaptação a novas situações, e que assumem uma postura de grande perseverança face às dificuldades e à capacidade de as transformar em oportunidades de aprendizagem, conseguem maiores progressos e assim sendo desenvolvem o seu talento com maior sucesso.

Em relação ao contexto do professor, a sua própria motivação tem de ser tomada em consideração e o facto de ele partilhar uma posição mais inatista ou construtivista face à música, vai influenciar o seu *modus operandi*. Segundo Pinto,

“os professores mais entusiásticos são mais capazes de captar a atenção dos alunos e de estabelecer com eles uma cooperação, bem como um *feedback* imediato das actividades, assente numa postura positiva e que produz nos alunos um sentimento de sucesso. Estas características correspondem às de um professor reflexivo (Kemp, 1995), um professor que desenvolve a capacidade de observar os alunos e a si próprio e que, mediante as necessidades e as respostas dos alunos, adapta a sua própria conduta” (Pinto, 2004: 37).

Quanto à escola, esta assume um papel também ele muito importante, pois

“o interesse e os resultados dos alunos são profundamente influenciados pelo clima ou o espírito particular de cada escola na medida em que um ambiente de entreajuda, cooperação e amizade é propício a experiências mais fortes e duradouras, que tornam a escola um espaço querido” (Pinto, 2004: 38).

Em suma,

“a criança que está intrinsecamente motivada para aprender, aprenderá; e irá continuar a querer aprender. O desafio para os professores [e para os outros agentes da motivação] consiste em utilizar os seus conhecimentos e experiência, na descoberta de meios para proteger, fomentar e reforçar a motivação intrínseca da criança para aprender” (Whitehead, 1976: 71).

Assim, se os diversos agentes de motivação estiverem cientes do papel de relevo que lhes é destinado no processo motivacional, poderão descobrir o seu próprio “ponto de excelência” e contribuir para o sucesso musical do aluno.

Referências

- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação construída dentro da profissão. In A. Nóvoa (Ed.). *Professores Imagens do futuro presente* (cap. 2, pp.25-47). EDUCA Lisboa: Relgráfica artes gráficas, Lda.
- O’neill, S. (1999). Quais os motivos de insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Nº1, 35-43. Recuperado em 10 de maio, 2015, de http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3119/1/ART_SusanOneill_1999.pdf
- Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, A. (2004). Motivação para o Estudo de Música: Factores de Persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação*, nº 6, 33-44.

- Whitehead, J. (1976). Motivation and learning. *The open university educational studies: a second level course, Personality and learning, block 3*. The Open University Press.

Estagiário (a)

Prof. Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação nº 4****_ IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

Estabelecimento de ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 1º Grau

Número de aula: 15

Duração da aula: 45 min.

Regime de frequência: Articulado

Número de alunos: 14

_ OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, melodias, sem e com nome de notas (sistema fixo), e no modo maior.
- O aluno deverá reconhecer e entoar a escala que serviu de base à construção da canção/trecho musical, a partir de qualquer tónica, em tonalidade maior.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, improvisação, leitura e escrita, padrões harmónicos encadeados ou não num percurso harmónico, sem e com nome de notas (sistema fixo), no modo maior, e subordinados às funções de I e V.

_ CONTEÚDOS

- Ciclos quantitativos de intervalos e classificação quantitativa de intervalos até à quarta.
- Padrões tonais sobre o I grau.
- Leitura melódica na Clave de Sol e na Clave de Fá.
- Padrões harmónicos subordinados às funções de I e V.

_ DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

5 min. – Aprender a canção baseada na canção da lição nº 4 [Labrousse, M, Cours de Formation Musicale, Vol. 1, pág. 10]. Explorar centros tonais e acompanhamento rítmico, verificando a métrica.

The image shows two staves of musical notation. The top staff is in treble clef with a key signature of one flat (F major) and a 3/4 time signature. It contains a melody of quarter and eighth notes. The bottom staff is in bass clef with the same key signature and time signature, providing a rhythmic accompaniment of quarter and eighth notes. The piece concludes with a double bar line.

10 min. – Atividades de Rotina Willems (melodia em Dó maior):

5 min. – Lembrar notas da escala; Ordenações melódicas de padrões com 1 ou 2 sons e a uma voz, partindo da tonalidade da canção para outras; Ordenação de intervalos (nas suas três vertentes: Só as notas; as notas e os intervalos; só os intervalos com nome e depois com notas).

5 min. – Ordenação harmónica: V, V, I, V' I, V, V, I. Experimentar noutras tonalidades.

5 min. – Leitura de notas:

5 min. – Ordenações de nome de notas e notas na pauta, com os pontos principais (como no solfejo de Willems), (dedos ou cartões), e questões para completarem sequências de duas notas.

5 min. – Atividades de Rotina Gordon (harmonia em Dó maior):

3 min. – Discriminar a diferença entre o I e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada. Pedir para os alunos imitarem uma das notas do padrão: A primeira, a do meio, a última, a mais aguda, a mais grave.

2 min. – Discriminar a diferença entre o I e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor em simultâneo com a indicação com a mão do grau correspondente. Tanto o professor como os alunos fazem com a mão. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada.

20 min. – Atividades melódicas (Dó maior, com as notas do acorde):

10 min. – Associação verbal/simbólica: Forma-se uma fila com 6 alunos, e cada um fica responsável por uma nota. Outro aluno (ou o professor) improvisa uma frase de 6 notas (dois padrões), a turma imita e o aluno vai colocar com gestos a nota que foi atribuída a cada um. Cada aluno canta a nota que lhe foi colocada no gesto e a turma canta a frase que ficou formada. No final cantam todos com nome de notas.

10 min. – Associação simbólica: Leitura da ficha de exercícios com melodias sobre padrões com notas do acorde.

5 min. – Cantar a canção com nome de notas.

_ RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Ficha de exercícios melódicos.

_AVALIAÇÃO DE AULA

- Através da observação: participação e desempenho.

Porto, 5 de janeiro de 2015

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 4

Na obra *Música, pensamiento y educación*, Keith Swanwick realça três aspetos que considera fundamentais em qualquer aula ou projeto curricular. Diretamente relacionados com o jogo, esses mesmos pontos são o *domínio*, a *imitação*, e o *jogo imaginativo*. De facto esta relação, que Swanwick estabelece entre o ensino e os elementos lúdicos da arte e do jogo, observa-se tanto nos objetivos como nas atividades das aulas de Formação Musical. Nesse sentido, será que podemos dizer que grande parte dos problemas do ensino musical decorre do modo como se estabelece esta relação entre o ensino e os elementos lúdicos da arte e do jogo?

Segundo Keith Swanwick, “o ensino da música tem tido a tendência para a exclusão dos verdadeiros elementos do jogo imaginativo (criação, improvisação e composição), privilegiando o domínio da execução, da audição, e da execução de música em público” (Swanwick, 2006: 49).

Assim sendo, qual será o conceito de jogo que Keith Swanwick nos querará transmitir? Estarão os mesmos relacionados com os métodos ativos da Educação Musical? Terão como objetivo potenciar a motivação do aluno e a partilha de saberes dentro da sala de aula? Deste modo, a pergunta que se faz é, será a temática do jogo um bom recurso pedagógico, capaz de contribuir positivamente para a aprendizagem dos alunos? Quais serão as suas vantagens e as suas desvantagens?

Piaget dizia que, “é pelo facto do jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações” (Piaget, 1975: 158). Para ele, o

“jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o facto de parecerem destituídas de significado funcional. Para a pedagogia corrente, é apenas um descanso ou o desgaste de um excedente de energia. Mas esta visão simplista não explica nem a importância que as crianças atribuem aos seus jogos e muito menos a forma constante de que se revestem os jogos infantis, simbolismo ou ficção, por exemplo” (Piaget, 1975: 158).

Continua ainda dizendo que o jogo é a elaboração de conhecimento, com o acréscimo de se poder retirar prazer a partir do ato de jogar. Os alunos podem ser estimulados a potencializarem a sua inteligência e o espírito de iniciativa, dando resposta à sua curiosidade (Piaget, 1975).

Deste modo, é minha intenção continuar a reunir esforços no sentido de poder implementar e observar práticas musicais ativas, indo ao encontro das duas grandes formas de ensinar, defendidas por Keith Swanwick, sendo uma delas direcionada para a criatividade, e a outra, direcionada para o domínio. Swanwick acentua a ideia de que existem dois itens muito importantes na educação. De acordo com o

primeiro, os professores deverão promover experiências musicais específicas. Em relação ao segundo, os alunos deverão desempenhar diferentes papéis numa variedade de ambientes musicais (Swanwick, 1979).

Desta forma, não se deve insistir na ideia de que existe apenas um caminho, mas sim, manter disponíveis vários caminhos. Para isso, é importante procurar atividades que melhor fundamentem o envolvimento direto dos alunos com a música.

Referências

- Piaget, J. (1975). *Psicologia e Pedagogia: A resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (2006). *Música, pensamento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Estagiário (a)

Prof. Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

Planificação n° 5

_ IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 1º Grau

Número de aula: 16

Duração da aula: 45 min.

Regime de frequência: Articulado

Número de alunos: 14

_ OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

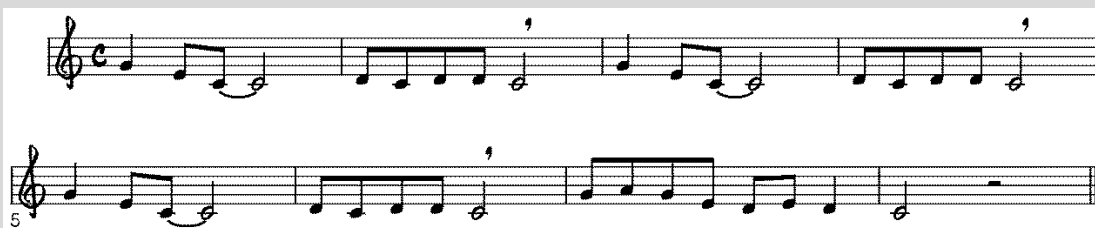
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, melodias, sem e com nome de notas (sistema fixo), e no modo maior.
- O aluno deverá reconhecer e entoar a escala que serviu de base à construção da canção/trecho musical, a partir de qualquer tónica, em tonalidade maior.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, improvisação, leitura e escrita, padrões harmónicos encadeados ou não num percurso harmónico, sem e com nome de notas (sistema fixo), no modo maior, e subordinados às funções de I e V.

_ CONTEÚDOS

- Ciclos quantitativos de intervalos e classificação quantitativa de intervalos até à quarta.
- Padrões tonais sobre o I grau.
- Escrita melódica em notação convencional.
- Padrões harmónicos subordinados às funções de I, IV e V.

_ DESENVOLVIMENTO DA AULA [definição das estratégias e descrição das atividades]

5 min. – Aprender o tema “Jessica’s Blues” [Myette, Willie, First Adventures in Jazz, Pawtucket: JazzKids]. Verificar centros tonais e métrica.



5 min. – Atividades de Rotina Willems (melodia em Dó maior):

2 min. – Lembrar notas da escala; Ordenações melódicas de padrões com 1 ou 2 sons e a uma voz, partindo da tonalidade da canção para outras; Ordenação de intervalos (nas suas três vertentes: Só as notas; as notas e os intervalos; só os intervalos com nome e depois com notas).

3 min. – Ordenação harmónica: I, V, V, I' I, IV, V, I. Experimentar noutras tonalidades.

3 min. – Leitura de notas:

5 min. – Ordenações de nome de notas e notas na pauta, com os pontos principais (como no solfejo de Willems), (dedos ou cartões), e questões para completarem sequências de duas notas.

7 min. – Atividades de Rotina Gordon (harmonia em Dó maior):

2 min. – Discriminar a diferença entre o I e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada. Pedir para os alunos imitarem uma das notas do padrão: A primeira, a do meio, a última, a mais aguda, a mais grave.

2 min. – Discriminar a diferença entre o I e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor em simultâneo com a indicação com a mão do grau correspondente. Tanto o professor como os alunos fazem com a mão. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada.

3 min. – Experimentar diferentes voicings do I grau improvisando sobre ele. Cada aluno improvisa sem e depois com nome de notas e a turma imita.

20 min. – Atividades melódicas (Dó maior, com as notas do acorde):

10 min. – Associação simbólica: Mata melódico em notação convencional.

10 min. – Associação simbólica: Ditado melódico em notação convencional



5 min. – Relembrar o tema e cantar com notas.

_RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Cartões (clave de sol e clave de fá);
- Cartões com padrões melódicos (Dó Maior).

_AVALIAÇÃO DA AULA

- Através da observação: participação e desempenho.

Porto, 12 de janeiro de 2015

_ REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 5

Continuando com a minha reflexão acerca do pensamento de Keith Swanwick sobre o ensino da música, e trazendo o mesmo à luz do presente plano de estudos, e da prática pedagógica por mim encetada, gostaria de realçar os dois modelos de ação para o ensino da música, como perspetivas por mim exploradas, tanto nos objetivos como nas atividades de sala de aula.

Esses dois modelos são, o Modelo Compreensivo da Experiência Musical, e o Modelo em Espiral para o desenvolvimento musical cognitivo. “O primeiro explica-nos como as atividades musicais proporcionam o envolvimento dos alunos com a música, e o segundo fornece-nos a sua proposta de desenvolvimento musical cognitivo” (Costa, 2010: 36). Deste modo, é do meu interesse explicar e explanar o primeiro deles.

“A análise do modelo C(L)A(S)P, significando Composição, Literatura Musical, Audição, Técnica e Interpretação, permite-nos entender como Swanwick vê na Educação Musical, uma educação que tem como objectivo o desenvolvimento dos processos psicológicos que irão permitir e facilitar o acesso dos alunos à experiência musical e permitem ao professor especificar, em qualquer momento, qual o tipo de actividade em que está envolvido com os alunos. Swanwick considera que estes cinco parâmetros se devem trabalhar equilibradamente e de forma integrada. Três dos parâmetros relacionam-se directamente com a música, e dois desempenham um papel de suporte à educação musical. Os principais parâmetros, para este autor, são a *audição*, a *composição* e a *interpretação*; os outros, como a literatura musical e a técnica, são secundários” (Costa, 2010: 36).

Qual deverá ser, portanto, o conceito de Formação Musical, nos dias de hoje, e quais deverão ser as suas perspetivas? O que se pretende desta unidade curricular, e quais serão os seus objetivos? Será que podemos dizer que a Formação Musical se deve centrar apenas nas atividades de composição, audição e interpretação?

Tomando como exemplo a dissertação de mestrado de Fátima Pedroso, e articulando o pensamento de vários autores, o conceito de Formação Musical pretende-se cada vez mais que seja atual, capaz de dotar os seus alunos

“com uma base de conhecimento musical lato, analítico, reflexivo, criativo, crítico – enfim, uma disciplina para, de facto, *formar musicalmente*, que conduza a uma compreensão auditiva inteligente da música e adquirir uma literacia musical alargada que permita não só ler mas sobretudo compreender e interpretar com sentido crítico o que se ouve e o que se produz” (Pedroso, 2003: 79).

Segundo Pedroso, as principais vertentes da disciplina de Formação Musical são a Teoria Musical, a formação do ouvido, a leitura e escrita musicais, o cantar e solfejar. Assim, “a forma como se abordam estas temáticas não pode ser estanque e a seleção de conteúdos para as tratar deve ser cuidadosa e variada” (Pedroso, 2003: 80).

Torna-se assim necessário estabelecer uma conexão entre todas estas questões. Nesse sentido, são vários os autores que defendem a sua posição acerca daquilo que deve ser melhor e mais apropriado para o desenvolvimento de um conceito de Formação Musical. Como exemplo, Bueno, diz-nos que “a educação musical deve proporcionar bons ouvintes de músicas do passado e do presente, da nossa e de outras culturas..., que se aprecie mas também que se conheça a sua estrutura, que se seja crítico” (Pedroso cit. Bueno, 2003: 81).

Vasconcelos refere uma conceção de aprendizagem musical que engloba o conhecimento não apenas dos aspetos inerentes à música mas também de outras áreas do conhecimento “artístico-musical-científico”, com o propósito de ensinar os alunos não só a cantar, a tocar um instrumento e a ler música mas também a compreender o modo como ela funciona. O mesmo autor enquadra esta conceção num “novo paradigma” de formação de um músico, defendendo que a aprendizagem de música deve proporcionar o contacto com diferentes obras e culturas (Vasconcelos cit. Pedroso, 2003: 82-83).

Segundo Swanwick, “os professores devem desenvolver as competências específicas da educação musical através de uma variedade de actividades que devem situar-se sempre dentro do seu modelo C(L)A(S)P” (Costa, 2010: 37). O mesmo defende que, se isto não acontecer, os professores “não estarão envolvidos em qualquer espécie de experiência musical” (Costa cit. Swanwick, 2010: 37).

Nesse sentido,

“os cinco parâmetros, como já se referiu, devem relacionar-se de forma equilibrada, no sentido de permitirem diversas possibilidades de actividades práticas nas aulas. Contudo, esta recomendação de equilíbrio não significa que as actividades de *audição*, *composição*, e *interpretação* tenham de estar presentes em todas as aulas. Devem sim, ser distribuídas de modo a que cada uma das três seja, naturalmente, uma consequência das outras” (Costa, 2010: 37).

Referências

- Costa, M. (2010). *O Valor da Música Na Educação na Perspectiva de Keith Swanwick*. Tese de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Pedroso, M. (2003). *A disciplina de Formação Musical: Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado da música (Básico e Secundário)*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

Planificação nº 6

_ IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 1º Grau

Aula nº: 17

Data: 20. 01. 2015

Duração da aula: 45 minutos

Regime de frequência: Articulado

Número de alunos: 14

_ OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, melodias, sem e com nome de notas (sistema fixo), e no modo maior.
- O aluno deverá reconhecer e entoar a escala que serviu de base à construção da canção/trecho musical, a partir de qualquer tónica, em tonalidade maior.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e improvisação, padrões harmónicos encadeados ou não num percurso harmónico, sem e com nome de notas (sistema fixo), no modo maior, e subordinados às funções de I e V.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação (com e sem sílabas rítmicas), improvisação, leitura e escrita, motivos rítmicos, evidenciando coordenação e independência entre voz e percussão corporal, ou instrumental, e explorando variações de dinâmica, timbre e andamento.

_ CONTEÚDOS

- Ciclos quantitativos de intervalos e classificação quantitativa de intervalos até à quarta.
- Padrões tonais sobre o I e o V graus.
- Padrões harmónicos subordinados às funções de I, IV e V.
- Divisão e Subdivisão Simples.

_ ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS

2 min. – Relembrar o tema “Jessica’s Blues” [Myette, Willie, First Adventures in Jazz, Pawtucket:

JazzKids]. Verificar centros tonais e métrica.



5 min. – Atividades de Rotina Willems (melodia em Dó maior):

2 min. – Lembrar notas da escala; Ordenações melódicas de padrões com 1 ou 2 sons e a uma voz, partindo da tonalidade da canção para outras; Ordenação de intervalos (nas suas três vertentes: Só as notas; as notas e os intervalos; só os intervalos com nome e depois com notas).

3 min. – Ordenação harmónica: I, V, V, I' I, IV, V, I. Experimentar noutras tonalidades.

3 min. – Leitura de notas:

5 min. – Ordenações de nome de notas e notas na pauta, com os pontos principais (como no solfejo de Willems), (dedos ou cartões), e questões para completarem sequências de duas notas.

7 min. – Atividades de Rotina Gordon (harmonia em Dó maior):

2 min. – Discriminar a diferença entre o I e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada. Pedir para os alunos imitarem uma das notas do padrão: A primeira, a do meio, a última, a mais aguda, a mais grave.

2 min. – Discriminar a diferença entre o I e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor em simultâneo com a indicação com a mão do grau correspondente. Tanto o professor como os alunos fazem com a mão. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada.

3 min. – Experimentar diferentes voicings do I grau improvisando sobre ele. Cada aluno improvisa sem e depois com nome de notas e a turma imita.

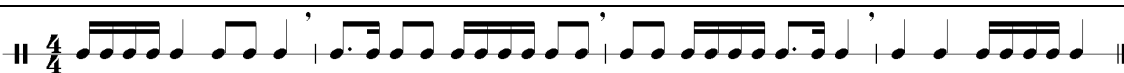
5 min. – Atividades de rotina rítmicas (Divisão e subdivisão simples):

5 min. – Improvisação do professor, ou dos alunos, explorando vários timbres, e imitação por parte da turma.

20 min. – Atividades rítmicas:

10 min. – Associação simbólica: Leitura de frases formadas a partir de padrões escritos no quadro, ou construídos com cartões, em cima da mesa.

10 min. – Associação simbólica: Ditado escrito.



3 min. – Relembrar o tema e cantar com notas.

_RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Cartões (clave de sol e clave de fá);
- Cartões com células rítmicas.

_AVALIAÇÃO DA AULA

- Através da observação: participação e desempenho.

Porto, 17 de janeiro de 2015

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 6

Continuando a delinear o meu pensamento acerca do ensino da música, e apresentando desde a primeira aula uma filosofia de trabalho própria acerca da exposição dos vários conteúdos a abordar, é do meu interesse perseverar o presente método e fundamentá-lo a cada aula que passa.

Segundo Murray Schafer,

“ritmo é direção. O ritmo diz: “Eu estou aqui e quero ir para lá”. É como o traço numa pintura de Paul Klee. Ele próprio diz: “O pai do traço é o pensamento: como ampliar meus domínios? Acima deste rio? Deste lago? Desta montanha?” Originalmente, “ritmo” e “rio” estavam etimologicamente relacionados, sugerindo mais o movimento de um trecho do que a sua divisão em articulações” (Schafer, 1992: 87).

Continua dizendo que, “no seu sentido mais amplo, ritmo divide o todo em partes. O ritmo articula um percurso, como degraus (dividindo o andar em partes) ou qualquer outra divisão arbitrária do percurso (...) Ritmo é forma moldada no tempo como o desenho é espaço determinado” (Shafer cit. Ezra Pound, 1992: 87).

Mas então podemos perguntar, o que é o ritmo? Como devemos abordá-lo para o estudar? De que forma é que o devemos transmitir aos nossos alunos?

Segundo Willems, “uma experiência que não se limita à música mas que se estende às diferentes disciplinas artísticas, mostra que no aluno que tem falta de ritmo a consciência do movimento corpóreo está pouco desenvolvida.” (Willems, 1970: 32). Assim como refere Gordon,

“muitos professores tentam ensinar a audição do ritmo através da notação rítmica, mas como a notação rítmica é necessariamente imprecisa – sendo impossível notar o movimento e o fluir da música –, o único modo de compreender o ritmo musicalmente é através do movimento do corpo e da audição do movimento do corpo” (Gordon, 2000: 99).

Ao longo da história, vários professores e pedagogos foram utilizando várias perspetivas no sentido de treinar os seus alunos no estudo do ritmo. Willems, por exemplo, defende que todo o método que não passe pelo movimento corporal ou anímico é perigoso e

“por vezes mesmo completamente falso para a vida rítmica. A solução do desenvolvimento rítmico deve ser procurada na sensação do *tempo que passa* (o que não se pode obter senão por meio de movimentos reais ou imaginados), e isso, por meio do valor vital dos acentos e pela qualidade dos elementos plásticos” (Willems, 1970: 37).

De uma forma geral, muitos professores atribuem mais importância à associação verbal da melodia do que à associação verbal do ritmo. Deste modo, os docentes evidenciam os nomes das durações das figuras, embora os mesmos não tenham uma relação direta com o ritmo, tal como este é escutado (Gordon, 2000).

“Quando se ensinam sistemas rítmicos para ensinar o ritmo, esses sistemas tendem a basear-se directa ou indirectamente nos nomes das durações das figuras. Estes, tal como os nomes das letras, são úteis, quando os alunos estudam a notação no nível da compreensão teórica, mas dado que uma duração não tem significado musical, a não ser que seja associada com outra duração, pelo menos, para formar um padrão rítmico, quando os nomes das durações das figuras são usados como sistema rítmico para o ensino da leitura e escrita da notação rítmica, as durações só podem ser identificadas individualmente, perdendo-se então o significado sintático” (Gordon, 2000: 103).

Desta forma, o ensino do ritmo através do movimento, da imitação de padrões rítmicos, através da utilização de sílabas, da associação verbal e da associação simbólica, constitui parte integrante do caminho por mim encontrado para o realizar. Assim sendo, fica de parte a teoria, que, tal como vários autores vêm defendendo, a mesma “é muitas vezes ensinada em idade demasiadamente precoce, em que a criança tem dificuldade de assimilar noções abstractas. Não vale mais a pena esperar que a criança tenha mais idade e seja capaz de abordar o domínio das abstracções? Nós pensamos que sim” (Willems, 1970: 136).

Referências

- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schafer, R.M (1992). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: UNESP.
- Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Suíça: Edições Pro-Musica

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

Planificação nº 7

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 1º Grau

Aula nº: 18

Data: 27. 01. 2015

Duração da aula: 45 minutos

Regime de frequência: Articulado

Número de alunos: 14

_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, melodias, sem e com nome de notas (sistema fixo), e no modo menor.
- O aluno deverá reconhecer e entoar a escala que serviu de base à construção da canção/trecho musical, a partir de qualquer tónica, em tonalidade menor.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e improvisação, padrões harmónicos encadeados ou não num percurso harmónico, sem e com nome de notas (sistema fixo), no modo maior, e subordinados às funções de I, IV e V.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e improvisação, motivos rítmicos, evidenciando coordenação e independência entre voz e percussão corporal, ou instrumental, e explorando variações de dinâmica, timbre e andamento.

_CONTEÚDOS

- Ciclos quantitativos de intervalos e classificação quantitativa de intervalos até à quarta.
- Padrões tonais sobre o I e o V graus.
- Padrões harmónicos subordinados às funções de I, IV e V.
- Divisão e Subdivisão Simples.

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS

5 min. – Aprender a canção composta pelo professor João Dias. Explorar centros tonais, modo, escala e acompanhamento rítmico, verificando a métrica e explorando o espaço na sala de aula.



5 min. – Atividades de Rotina Willems (melodia em Dó menor):

2 min. – Lembrar notas da escala; Ordenações melódicas de padrões com 1 ou 2 sons e a uma voz, partindo da tonalidade da canção para outras; Ordenação de intervalos (nas suas três vertentes: Só as notas; as notas e os intervalos; só os intervalos com nome e depois com notas).

3 min. – Ordenação harmónica: i, i, V, i' i, iv, V.

5 min. – Leitura de notas:

5 min. – Ordenações de nome de notas e notas na pauta, com os pontos principais (como no solfejo de Willems), (dedos ou cartões), e questões para completarem sequências de duas notas. Usar clave de Sol e de Fá.

5 min. – Atividades de Rotina Gordon (harmonia em Dó maior):

1 min. – Discriminar a diferença entre o I e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada. Pedir para os alunos imitarem uma das notas do padrão: A primeira, a do meio, a última, a mais aguda, a mais grave.

2 min. – Discriminar a diferença entre o I e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor em simultâneo com a indicação com a mão do grau correspondente. Tanto o professor como os alunos fazem com a mão. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada.

3 min. – Improvisação de dois padrões, um V e depois I, e imitação por parte da turma.

5 min. – Atividades de rotina rítmicas (Divisão e subdivisão simples):

5 min. – Improvisação do professor, ou dos alunos, explorando vários timbres, e imitação por parte da turma.

15 min. – Atividades melódicas (Dó maior):

5 min. – Associação simbólica: Leitura de frases formadas a partir de padrões escritos no quadro, ou construídos com cartões, em cima da mesa.

10 min. – Associação simbólica: Ditado melódico em notação convencional.



5 min. – Relembrar o tema e cantar com notas.

_RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Cartões (clave de sol e clave de fá);
- Cartões com células rítmicas;
- Cartões com padrões melódicos.

_AVALIAÇÃO DA AULA

- Através da observação: participação e desempenho.

Porto, 25 de janeiro de 2015

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 7

Confrontado com o sistema numérico por parte da professora cooperante, e abordando eu o sistema de “dó” fixo, desde há algum tempo a esta parte, dei por mim a refletir acerca desta questão, sendo a mesma extremamente importante e útil para o ensino da música, em geral, e para a reflexão e construção de uma linha de pensamento no âmbito do presente plano de estudos, em particular.

O que é então o sistema de “dó” fixo, e o sistema numérico? Quais são as suas vantagens e desvantagens?

Antes de mais, talvez seja interessante dizer que,

“as canções e outras formas de repertório musical constituem o material mais frequentemente usado nas actividades de sala de aula e nas actividades de execução musical, mas os padrões tonais e os padrões rítmicos são o material primário usado nas chamadas actividades de aprendizagem sequencial e servem, entre outras coisas, para fornecer a fundamentação necessária para tornar as actividades de sala de aula significativas” (Gordon, 2000: 81).

Deste modo, tanto as canções como todos os padrões melódicos abordados em sala de aula são elaborados sobre a perspetiva de “dó” fixo.

Ao contrário do “dó” móvel, no sistema de “dó” fixo, o “dó” é sempre “dó”, ou seja, se estivermos na tonalidade de “ré”, a tónica será “ré”, em “mi” será “mi”, etc.

Deste forma,

“sons de altura inalterada e altura alterada (cromatismos) partilham do mesmo nome e devem ser executados diferentemente, usando a mesma sílaba. Por exemplo (independentemente da tonalidade), quer E (“mi”) quer Eb (“mi bemol”) são chamados “mi”, e quer B (“si”) quer Bb (“si bemol”) são chamados “si”. Embora alguns professores modifiquem o sistema de “dó” fixo usando sílabas cromáticas, a maioria não o faz e, dado que a mesma sílaba é usada para sons de altura inalterada e alterada que tenham o mesmo nome de letra, não só a mesma sílaba tem de ser usada para alturas diferentes dentro do mesmo padrão tonal, como as mesmas sílabas têm de ser usadas para padrões tonais que soam diferentemente” (Gordon, 2000: 89).

Então, podemos destacar para já algumas vantagens deste sistema. As sílabas usadas no sistema de “dó” fixo não são polissilábicas, e por isso são fáceis de usar (Gordon, 2000: 89).

“Por outro lado, para usar o sistema de “dó” fixo, os alunos devem ter atingido pelo menos o nível da associação simbólica (leitura e escrita musical) e o nível da compreensão teórica simbólica (teoria musical)

da sequência de aprendizagem de competências, tendo não só memorizado os nomes das letras das notas, mas também os acidentes e as armações de clave, mesmo antes de tentar memorizar as próprias sílabas do “dó” fixo” (Gordon, 2000: 89).

Talvez porque os sistemas de aprendizagens tonais, como o sistema de “dó” fixo, ou simplesmente através dos intervalos, apresentam alguns problemas e as crianças os acham, com frequência, difíceis de dominar, é que se aceita geralmente ensinar o reconhecimento da altura usando números, afirmando-se que é o sistema mais eficiente de associação verbal, sobretudo para as crianças. “Todavia, apesar deste raciocínio, o sistema numérico tem diversas limitações” (Gordon, 2000: 93).

“As crianças estão familiarizadas com os numerais ordinais, mas bem menos com os numerais cardinais em que este sistema se apoia, e sentem-se facilmente confusas, quando se lhes pede que contem para trás, como quando recitam ou leem uma linha melódica descende, ou então que saltem números, quando a linha melódica não se move por graus conjuntos” (Gordon, 2000: 93).

Contudo, e ainda mais polémico, na minha opinião, há ainda mais objeções ao uso do sistema numérico.

“As crianças experimentam dificuldades quando se lhes ensina a usar os números, quer para fins de tonalidade quer para contar o tempo e, se estão a aprender a tocar um instrumento, descobrem frequentemente que os números usados para as dedilhações entram em conflito com os números das alturas, particularmente quando os números que representam as alturas se movem numa direção e os números representando as dedilhações se movem na direção oposta” (Gordon, 2000: 93).

Porém, no campo da harmonia,

“a utilização dos números permite abordar a sua estrutura, como também a sua complexidade, isto é, facilmente podemos comparar que numa escala maior teremos um acorde maior de 1 - 3 - 5 e numa escala menor um acorde menor de 1 - b3 - 5. Numa abordagem inicial, pode ser uma ferramenta a utilizar para entoar e identificar acordes auditivamente, cantando os dois a partir da mesma base. Num trabalho mais aprofundado, pode ser uma forma de abordar as extensões dos acordes associados aos modos, tais como as sétimas” (Castro, 2013: 88, 89).

É deste modo que Edwin Gordon refere que,

“depois de os alunos terem adquirido a capacidade de ler e escrever notação musical, parece haver alguma utilidade em usar os números para ensinar o nível de aprendizagem da compreensão teórica. Contudo, para crianças pequenas, a confusão resultante é tal, que o êxito da utilização dos números depende bem mais da inteligência do que da aptidão musical” (Gordon, 2000: 95).

Deste modo, é do meu interesse continuar a desenvolver o meu trabalho utilizando o “dó” fixo, e colocando de parte, para já, o sistema numérico.

Referências

- Castro, J. (2013). *O Sistema Numérico como Agente de Sensibilização à Hierarquia do Sistema Tonal*. Tese de Mestrado, Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.

Estagiário (a)

Prof. Cooperante

Ficha de Exercícios Melódicos – 1ºGrau 19ª Aula



Fine

A musical staff in treble clef with a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a common time signature (C). The staff contains a melodic line with various note values and rests, ending with a fermata. The word "Fine" is written above the staff.

D.C. al Fine

A musical staff in treble clef with a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a common time signature (C). The staff contains a melodic line with various note values and rests, ending with a fermata. The word "D.C. al Fine" is written above the staff.

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação nº 8****_ IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO****Estabelecimento de ensino:** Escola de Música da Póvoa de Varzim**Ano/Grau:** 1º Grau**Aula nº:** 19**Data:** 03. 02. 2015**Duração da aula:** 45 minutos**Regime de frequência:** Articulado**Número de alunos:** 14**_ OBJETIVOS PEDAGÓGICOS**

- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, melodias, sem e com nome de notas (sistema fixo), e no modo maior e menor.
- O aluno deverá reconhecer e entoar a escala que serviu de base à construção da canção/trecho musical, a partir de qualquer tónica, em tonalidade menor.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e improvisação, padrões harmónicos encadeados ou não num percurso harmónico, sem e com nome de notas (sistema fixo), no modo menor, e subordinados às funções de I, IV e V.

_ CONTEÚDOS

- Ciclos quantitativos de intervalos e classificação quantitativa de intervalos até à quarta.
- Padrões tonais sobre o I e o V graus.
- Padrões harmónicos subordinados às funções de I, IV e V.

_ ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS

5 min. – Relembrar a canção composta pelo professor João Dias. Explorar centros tonais, modo, escala e acompanhamento rítmico.

The image displays two staves of musical notation. The top staff is a treble clef melody in 4/4 time, key of B-flat major (two flats). It consists of 12 measures, ending with a double bar line and the word 'Fine'. The bottom staff is a bass clef accompaniment in the same key and time signature, also 12 measures long, ending with a double bar line and the marking 'D.C. al Fine'. The melody features a mix of quarter and eighth notes, while the accompaniment uses a steady eighth-note pattern.



5 min. – Atividades de Rotina Willems (melodia em Dó menor):

2 min. – Lembrar notas da escala; Ordenações melódicas de padrões com 1 ou 2 sons e a uma voz, partindo da tonalidade da canção para outras; Ordenação de intervalos (nas suas três vertentes: Só as notas; as notas e os intervalos; só os intervalos com nome e depois com notas).

3 min. – Ordenação harmónica: i, i, V, i' i, i, iv, V.

5 min. – Leitura de notas:

5 min. – Ordenações de nome de notas e notas na pauta, com os pontos principais (como no solfejo de Willems), (dedos ou cartões), e questões para completarem sequências de duas notas. Usar clave de Sol e de Fá.

5 min. – Atividades de Rotina Gordon (harmonia em Dó maior):

1 min. – Discriminar a diferença entre o I e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada. Pedir para os alunos imitarem uma das notas do padrão: A primeira, a do meio, a última, a mais aguda, a mais grave.

2 min. – Discriminar a diferença entre o I e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor em simultâneo com a indicação com a mão do grau correspondente. Tanto o professor como os alunos fazem com a mão. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada.

3 min. – Improvisação de dois padrões, um V e depois I, e imitação por parte da turma.

20 min. – Atividades melódicas (Dó maior):

10 min. – Associação simbólica: Leitura da ficha de exercícios melódicos.

10 min. – Associação simbólica: Ditado melódico em notação convencional.

5 min. – Relembrar o tema e cantar com notas.

RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Cartões (clave de sol e clave de fá);
- Cartões com padrões melódicos;
- Ficha de exercícios melódicos.

_AVALIAÇÃO DA AULA

- Através da observação: participação e desempenho.

Porto, 31 de janeiro de 2015

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 8

Ao longo dos últimos anos temos vindo a assistir à evolução da disciplina de sociologia da educação no espaço da formação de professores. Num curto espaço de tempo, esta, passou de uma situação em que não tinha lugar nos programas curriculares, até à conquista de uma base institucional bastante importante.

Fazendo uma reflexão pessoal, e analisando o meu percurso académico, posso dizer que, aquando da minha entrada no ensino superior, para a realização de uma licenciatura em professores do ensino básico, a unidade curricular de sociologia da educação não fazia parte de qualquer plano de estudos dessa escola superior de educação, na qual realizei os meus estudos. Neste momento, e no presente mestrado em Ensino de Música, a disciplina aparece como uma novidade para mim.

Essa mesma disciplina ocupa definições diversas, dependendo do país em que nos encontramos. Mas poderemos identificar três delas, segundo Stephen R. Stoer. A primeira diz-nos que, “a sociologia da educação está inextricavelmente ligada com a sociologia *tout court* e que aquela só pode e deve ser entendida como parte da sociologia.” Embora a segunda definição nos diga o contrário, “que a sociologia da educação é independente da sociologia *tout court*, e que pode afirmar-se por si própria”, há uma terceira definição, que nos diz que a existência da sociologia da educação, ou sociologia educacional, existe para tentar resolver problemas práticos com os quais o professor se depara (Stoer, 1988).

Será a sociologia da educação tão importante para a formação de professores? E será que podemos dizer que a sociologia da educação é uma subdisciplina da sociologia? Se assim for, quais serão os benefícios da aproximação das duas realidades, o de uma disciplina académica, como é o caso da sociologia da educação, e o da prática pedagógica, nas escolas? Elas dever-se-ão manter, mais ou menos afastadas?

Todavia, e tal como já foi referido em reflexões anteriores, Nóvoa cita, utilizando algumas palavras do filósofo francês Alain: “Dizem-me que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida conhecer bem aquilo que se ensina” (Nóvoa cit. Alain, 2009:203).

Existem diversas opiniões e reflexões que defendem uma e outra posição. Segundo Sarah Delamont, os dois mundos devem-se manter afastados, afirmando “que professores e educadores terão a tendência de encarar, por exemplo, a “interação” na sala de aula mais através dos olhos de um professor ou um educador do que *através dos olhos de um cientista social*.” Assim, a mesma autora “conclui que a sociologia da educação deve ser analítica, teórica e claramente diferente das concepções educativas dos alunos, professores e conselheiros, sob pena de nada valer” (Delamont,

1981).

Por outro lado, qual é a consequência da existência de uma disciplina académica desenhada e determinada pela sua relevância para com a prática? No seguimento da análise do texto “Sociologia da Educação e Formação de Professores”, Stoer fornece-nos uma excelente prova, através do trabalho de Basil Bernstein sobre a linguagem, de como a teoria e a investigação académica podem influenciar extraordinariamente o campo da formação de professores, “com evidentes efeitos negativos na prática pedagógica do professor.”

Mas então, será que podemos dizer que a sociologia da educação é benéfica para a formação de professores?

Em minha opinião, a sociologia da educação é, não só, extremamente interessante, como importante e benéfica. Ela

“pode desempenhar um papel vital, no pressuposto de que os professores só podem manter a sua superioridade moral sobre os alunos, sem o que não podem ensinar, através de um adequado entendimento das dimensões sociais da sua profissão: as determinantes sociais do processo educativo dos seus alunos, as tensões sociais latentes nas escolas contemporâneas inerentes a qualquer situação de aprendizagem” (Stoer, 1988).

O trabalho do professor será eminentemente um trabalho político, ou seja, este terá sempre de lutar por uma voz, no seu contexto pedagógico, na direção do “que devia ser legitimado, incluindo formas de autoridade, de regulação moral, visões do passado e do futuro.”

Concluindo, podemos dizer que a sociologia da educação é essencial para que os professores possam compreender “toda a gama de contribuições que os alunos e os seus pais podem proporcionar ao mundo educativo”.

Atualmente, e pegando nas palavras de Stephen R. Stoer, “com o aparecimento dos Mestrados e com a expansão da formação de professores ao nível universitário, a sociologia da educação encontra-se, pode defender-se, encaminhada na direção de uma base institucional mais sólida” (Stoer, 1988), contribuindo assim, diria eu, para uma melhoria, tanto na formação académica, como na formação de professores, criando e desenvolvendo um espírito crítico e de reflexão, pois “a pedagogia da interação na sala de aula e na escola precisa de sociologia da educação não tanto para reproduzir, mas antes para interrogar e criar.” Pois, tal como nos diz Nóvoa,

“o registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (Nóvoa 2009:207).

Chegando neste momento, sensivelmente, a meio do meu percurso como professor estagiário,

é do meu interesse reunir opiniões de várias e diversas áreas de estudo, no sentido de poder recolher uma fundamentação mais sólida que reflita e me ajude a compreender a realidade por mim encontrada no presente ano letivo.

Recorrendo, uma vez mais, às palavras de Nóvoa, e fazendo delas as minhas palavras, o domínio científico da nossa área de trabalho terá de estar sempre em primeiro lugar, pois “sem esse conhecimento tudo o resto é irrisório” (Nóvoa, 2009:204). É certo que “as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão” (Labaree cit. Nóvoa, 2009: 204).

Resta-me continuar a crescer, como professor, e mesmo como músico, imbuído no espírito participado do presente mestrado, desenvolvendo hábitos de reflexão e de autorreflexão, servindo o presente trabalho como um excelente exemplo disso mesmo.

Referências

- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação construída dentro da profissão. In A. Nóvoa (Ed.). *Professores Imagens do futuro presente* (cap. 2, pp.25-47). EDUCA Lisboa: Relgráfica artes gráficas, Lda.
- Stoer, S. (1988). Sociologia da Educação e Formação de Professores. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 6, 75-99.

Estagiário (a)

Prof. Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

Planificação nº 9

_ IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 1º Grau

Aula nº: 20

Data: 10. 02. 2015

Duração da aula: 45 minutos

Regime de frequência: Articulado

Número de alunos: 14

_ OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, melodias, sem e com nome de notas (sistema fixo), e no modo maior e menor.
- O aluno deverá reconhecer e entoar a escala que serviu de base à construção da canção/trecho musical, a partir de qualquer tónica, em tonalidade menor.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e improvisação, padrões harmónicos encadeados ou não num percurso harmónico, sem e com nome de notas (sistema fixo), no modo menor, e subordinados às funções de I, IV e V.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, improvisação, leitura e escrita, motivos rítmicos, evidenciando coordenação e independência entre voz e percussão corporal, ou instrumental, e explorando variações de dinâmica, timbre e andamento.

_ CONTEÚDOS

- Ciclos quantitativos de intervalos e classificação quantitativa de intervalos até à quarta.
- Padrões tonais sobre o I, o IV e o V graus.
- Padrões harmónicos subordinados às funções de I, IV e V.
- Células rítmicas em métrica simples até à adição da subdivisão.

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS

5 min. – Aprender a parte A da canção “Wacky Men” [Myette, Willie (2002) First Adventures in Jazz, Pawtucket: Jazzkids, pág. 9], arranjada pelo professor João Dias. Explorar centros tonais, modo, escala e acompanhamento rítmico.

5 min. – Atividades de Rotina Willems (melodia em Dó Maior):

2 min. – Lembrar notas da escala; Ordenações melódicas de padrões com 1 ou 2 sons e a uma voz, partindo da tonalidade da canção para outras; Ordenação de intervalos (nas suas três vertentes: Só as notas; as notas e os intervalos; só os intervalos com nome e depois com notas).

3 min. – Ordenação harmónica: I, I, IV, V' I, I, V, I.

5 min. – Leitura de notas:

5 min. – Ordenações de nome de notas e notas na pauta, com os pontos principais (como no solfejo de Willems), (dedos ou cartões), e questões para completarem sequências de duas notas. Usar clave de Sol e de Fá.

5 min. – Atividades de Rotina Gordon (harmonia em Dó maior):

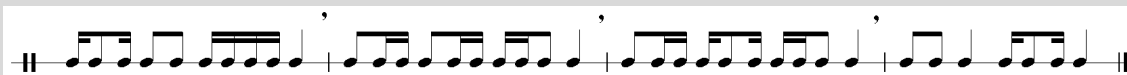
3 min. – Discriminar a diferença entre o I, IV e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada. Pedir para os alunos imitarem uma das notas do padrão: A primeira, a do meio, a última, a mais aguda, a mais grave.

2 min. – Discriminar a diferença entre o I, IV e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor em simultâneo com a indicação com a mão do grau correspondente. Tanto o professor como os alunos fazem com a mão. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada.

20 min. – Atividades rítmicas (Divisão, subdivisão e adição da subdivisão simples com síncopa):

10 min. – Associação simbólica: Leitura da ficha de exercícios rítmicos.

10 min. – Associação simbólica: Ditado rítmico.



5 min. – Relembrar a parte A da canção e cantar com notas.

_RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Cartões (clave de sol e clave de fá);
- Ficha de exercícios rítmicos.

_AVALIAÇÃO DA AULA

- Através da observação: participação e desempenho.

Porto, 7 de fevereiro de 2015

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 9

Quais os benefícios práticos da introdução da Psicologia da música na formação de professores? Partindo do pressuposto que se define o Mestrado, na atual configuração das políticas europeias, como grau académico para entrada na profissão docente, será que disciplinas como a Psicologia da Música, ou a Pedagogia e a Didática Musical, devem ser introduzidas nos planos curriculares, no momento da licenciatura em música? E esta Unidade Curricular deve ser estudada apenas por futuros professores, ou deve ser abordada, também, por futuros músicos instrumentistas?

É certo, que a maioria daqueles que trabalham em música continuam afastados do conhecimento alcançado no âmbito da Psicologia da Música. Apesar do progressivo aumento dos estudos, no âmbito da performance musical, muitos deles não chegam ao seu destinatário. Depois, há ainda alguma desconfiança quanto às vantagens práticas dos conhecimentos em Psicologia da Música.

Falando do ensino da música ocidental, e abordando-o de uma forma geral, este faz-se através da transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, ou do *mestre* para o *discípulo*, “através do relato de experiências e de reflexões pessoais, e na demonstração prática de *como fazer* e do *como deve soar*” (Arrais e Rodrigues, s/d: 6).

Não colocando o saber dos professores de instrumento em causa, o que é certo, é que a Psicologia da Música “tem vindo a observar detalhadamente os comportamentos em torno do desenvolvimento musical, sistematizando os padrões que caracterizam o ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente, desmistificando algumas das ideias instituídas” (Arrais e Rodrigues, s/d: 7).

Deste modo, Costa refere que,

“é essencial uma reflexão, por parte dos professores, sobre o significado da música, sobre a natureza e o valor da experiência musical. O ensino da música decorre do que se entende por música e, se os professores não fizerem essa reflexão, certamente que serão maus professores” (Costa, 2010: 28).

Continua dizendo que, “se não refletirmos sobre as ideias que temos sobre a música, essas ideias “não serão mais que preconceitos e podem ser responsáveis por más práticas musicais”” (Costa cit. Swanwick, 2010: 28).

Será que o pressuposto de que “quanto melhor for o músico, melhor será o professor”, deve ser encarado com alguma precaução? Segundo Arrais e Rodrigues, “as competências para se ser instrumentista não são necessariamente as mesmas que as utilizadas pelo professor de instrumento” (Arrais & Rodrigues, s/d). Embora, deva acrescentar, que o domínio científico numa determinada área do conhecimento é imprescindível. Sem esse conhecimento tudo o resto é irrisório (Nóvoa, 2009).

“Porém, o maior problema do músico profissional enquanto professor de instrumento pode ser, por força das exigências da sua atividade, não ter disponibilidade para cultivar as suas competências psico-pedagógicas. (...) O tempo e a qualidade das experiências de ensino, bem como o empenho no seu próprio aperfeiçoamento pessoal são os factores de maior relevância na docência” (Arrais & Rodrigues, s/d: 9).

Assim sendo, a abordagem à Psicologia da Música permite-nos conhecer, mais e melhor, alguns aspetos da nossa profissão. Permite-nos, também, incrementar os nossos conhecimentos em função do aluno, ou seja, a ação do professor irá ao encontro das suas necessidades educativas e do seu nível de desenvolvimento musical, e com isso, aumentando as probabilidades de sucesso escolar. Por último, podemos dizer, que “este pode bem ser um processo que se alimenta a si próprio, já que o professor avisado será aquele que reconhecerá na sua prática do dia-a-dia as fragilidades e/ou a utilidade dos conhecimentos alcançados” (Arrais & Rodrigues, s/d: 12).

Referências

- Arrais, N. & Rodrigues, H. (s/d). *Contributos da Psicologia da Música para a Formação de Professores do Ensino Vocacional da Música*. In E. Lopes (coord.). *Perspetivando o ensino do instrumento musical no séc. XXI* (ed. Universidade de Coimbra, cap. 5, pp. 99-115). Évora: Gráfica Eborense.
- Costa, M. (2010). *O Valor da Música Na Educação na Perspectiva de Keith Swanwick*. Tese de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação construída dentro da profissão. In A. Nóvoa (Ed.). *Professores Imagens do futuro presente* (cap. 2, pp.25-47). EDUCA Lisboa: Relgráfica artes gráficas, Lda.

Ficha de Exercícios Rítmicos – 1º Grau – 20ª Aula

1 $\frac{4}{4}$  ||

2 $\frac{4}{4}$  ||

3 $\frac{4}{4}$  ||

4 $\frac{4}{4}$  ||


5 $\frac{4}{4}$  ||


6 $\frac{4}{4}$  ||

7 $\frac{4}{4}$  ||

8 $\frac{4}{4}$  ||

9 $\frac{4}{4}$  ||

$\frac{4}{4}$  |

2  ||

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação nº 10****_ IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO****Estabelecimento de ensino:** Escola de Música da Póvoa de Varzim**Ano/Grau:** 1º Grau**Aula nº:** 21**Data:** 24. 02. 2015**Duração da aula:** 90 minutos**Regime de frequência:** Articulado**Número de alunos:** 14**_ OBJETIVOS PEDAGÓGICOS**

- O aluno deverá reconhecer, na escrita, melodias, com nome de notas (sistema fixo), e no modo maior.
- O aluno deverá reconhecer padrões harmónicos encadeados num percurso harmónico, sem nome de notas (sistema fixo), no modo maior, e subordinados às funções de I e V.
- O aluno deverá reconhecer, na escrita, motivos rítmicos.

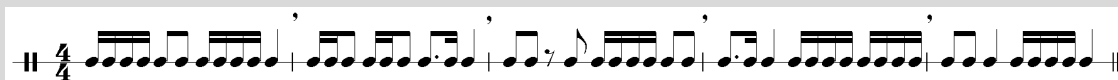
_ CONTEÚDOS

- Células rítmicas em métrica simples até à adição da subdivisão.
- Padrões tonais sobre o I e V graus.
- Padrões harmónicos subordinados às funções de I e V.

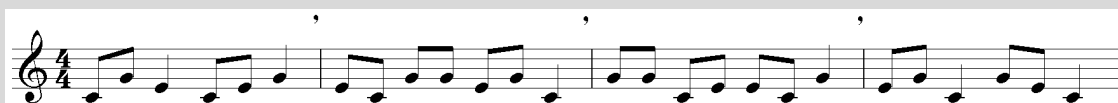
_ ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS

Avaliação Escrita

Ritmo



Melodia



Harmonia

I V I V , V V I I

_RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Folha de teste.

_AVALIAÇÃO DA AULA

- Através da avaliação escrita: teste de avaliação sumativo.

Porto, 21 de janeiro de 2015

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 10

Chegado ao primeiro momento de avaliação, na presente unidade curricular de Prática de Pedagógica, por parte dos alunos do 5º ano, talvez seja interessante refletir um pouco acerca do desenvolvimento das competências musicais, da aptidão musical dos alunos, da sua inteligência, de uma forma geral, e confrontar isso com o desenvolvimento das suas capacidades por parte dos docentes da área da Música, de uma forma geral, e da área da Formação Musical, em particular.

Será que o desenvolvimento das competências musicais está apenas associado às capacidades cognitivas? Porque é que algumas crianças conseguem praticar durante várias horas e outras não? Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical?

Quando falamos no desenvolvimento das competências musicais, e as associamos às capacidades cognitivas, podemos constatar que as suas diferenças não estão exclusivamente relacionadas. Assim sendo, “a razão mais provável para as diferenças de sucesso/qualidade de performance musical entre as crianças terá mais a ver com o esforço e persistência que demonstram aqueles que atingem níveis mais elevados” (O’neill, 1999: 35).

Segundo Sloboda, podemos afirmar que as diferenças existentes no âmbito das competências musicais estão fortemente relacionadas com as diferenças que existiram na quantidade de atividades de aprendizagem. Uma série de estudos demonstram-nos que as aprendizagens relevantes só se conseguem através de uma prática formal regular ao longo da vida (Sloboda, 2000).

Mas, então, será que podemos dizer que um grande número de horas de trabalho/prática instrumental é suficiente para se atingir excelentes resultados? Alguns defensores do “talento” argumentam que é a existência do mesmo que faz com que altos níveis de prática sejam favoráveis para que os resultados obtidos sejam excelentes. Da mesma maneira que vários estudos mostram que há uma correlação direta entre o número de horas de prática e o “grau alcançado”, também podemos verificar que essa correlação entre o número de horas de trabalho pode não ser suficiente, por si só, para que este seja propício à aquisição de conhecimentos (Sloboda, 2000).

Mas então, quais serão as implicações desta investigação para os educadores na área da música? Como definir, de uma forma equilibrada, uma relação entre o desafio e a competência no âmbito da aprendizagem de um instrumento e do desenvolvimento da motivação para as atividades musicais?

Muitos estudos têm demonstrado haver uma forte ligação entre o ambiente social e cultural e a motivação para o estudo e prática de um instrumento, mas “existe um limite para além do qual nenhum tipo de apoio e suporte fará com que a criança dispense tanto esforço para atingir, por vezes, níveis modestos de qualidade, sem possuir ela própria um interesse intrínseco pela música” (O’neill,

1999: 35).

As crianças e os adolescentes que revelam um comportamento de adaptação a novas situações, e que assumem uma postura de grande perseverança face às dificuldades e à capacidade de se transformar em oportunidades de aprendizagem, conseguem maiores progressos e assim sendo desenvolvem o seu talento com maior sucesso. “A motivação e o empenho pessoal são necessários para se alcançar altos níveis de desempenho em qualquer domínio. As tarefas interessantes podem manter o interesse a curto prazo, mas para um empenhamento a longo prazo devem ser interiorizadas como parte da identidade” (Hallam, 2012: 32).

Nesse sentido, a família pode desempenhar um papel fundamental, a par dos professores, e mesmo dos colegas, apoiando e simplificando o processo de aprendizagem dos alunos. “A identidade desenvolve-se como resposta a um feedback recebido do meio ambiente. Desse modo, o feedback positivo eleva a autoestima e aumenta a confiança” (Hallam, 2012: 32,33).

Em jeito de conclusão, podemos dizer que, “a identidade assume-se, assim, não como uma coisa, mas como um processo onde o reconhecimento, a valorização, a confirmação ou desconfirmação dos outros nos impele a uma negociação interna (subjectiva) ou externa (objectiva) nas configurações identitárias que assumimos” (Santos, 2005: 127).

Referências

- Hallam, S. (2012). Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista de Educação Musical*, nº 138, pp. 29-34.
- O’neill, S. (1999). Quais os motivos de insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Nº1, 35-43. Recuperado em 10 de maio, 2015, de http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3119/1/ART_SusanOneill_1999.pdf
- Santos, C. (2005). A construção social do conceito de identidade profissional. *Interações*, nº 8, 123-144.
- Sloboda, J. (2000). Individual differences in music performance. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 4, nº 10, 397-403.

ESCOLA DE MÚSICA DA PÓVOA DE VARZIM

Ano Lectivo 2014/2015

Prova Oral 1º Grau

Março de 2015

Versão A

1. Leitura Rítmica Simples



2. Leitura Rítmica Composta



3. Leitura Solfejada/Entoadada



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação nº 11****_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

Estabelecimento de ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 1º Grau

Aula nº: 22

Data: 03. 03. 2015

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Articulado

Número de alunos: 14

_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, através da leitura, motivos rítmicos em métrica simples e composta com funções de tempo, divisão, subdivisão, adição de tempo e adição da divisão (composto).
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, através da leitura, melodias com nome de notas (sistema fixo), e no modo maior.

_CONTEÚDOS

- Células rítmicas em métrica simples e métrica composta.
- Padrões tonais sobre o I grau.

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS

Avaliação Oral

Versão A

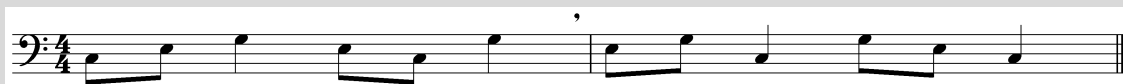
Leitura rítmica em simples



Leitura rítmica em composto



Leitura Solfejada/Entoadada



Versão B

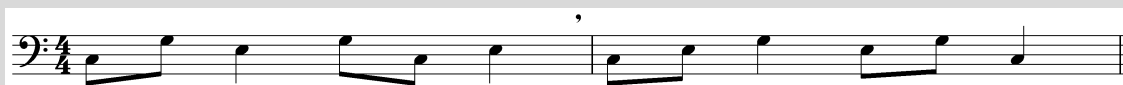
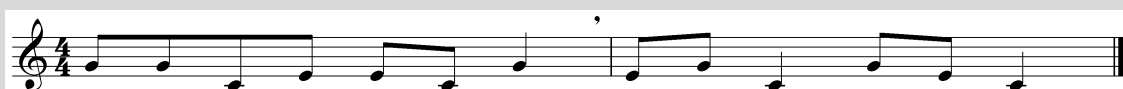
Leitura rítmica em simples



Leitura rítmica em composto



Leitura Solfejada/Entoadada



_RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Folha de teste.

_AVALIAÇÃO DA AULA

- Através da avaliação oral: teste de avaliação sumativo.

Porto, 28 de fevereiro de 2015

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 11

Ainda a propósito do sucesso e do insucesso escolar, e aproveitando o facto da presente aula culminar com os dois momentos de avaliação vigentes na presente Escola de Música, no 3º período, do presente ano letivo, julgo poder ser interessante uma reflexão, uma vez mais, acerca da aprendizagem, da motivação, e dos fatores de persistência nesse mesmo processo.

Segundo Edwin Gordon, “todos os alunos são capazes de aprender música.” Continua dizendo que, “embora sejam de esperar diferenças individuais no grau musical atingido por cada aluno, todos os alunos seguem o mesmo processo para aprender música adequadamente” (Gordon, 2000: 41).

No passado ensinava-se em vez de se educar, tirava-se proveito dos talentos, em vez de os desenvolver, favorecia-se o virtuosismo através da técnica, na sua forma mais pura, e tudo isso em detrimento dos valores fundamentais, tanto auditivos como rítmicos (Willems, 1970).

Porque é que, no âmbito do ensino artístico especializado da música, alguns alunos desistem durante o curso básico e/ou complementar, e outros persistem?

A abordagem do papel da motivação no processo do desenvolvimento musical, nomeadamente na análise da ação dos vários agentes diretamente implicados, que são eles, o aluno, o professor, a escola, a família e os amigos, “tem constituído um dos principais objectos de trabalho dos investigadores relacionados com a psicologia e a música, o que por si só é sintomático da importância deste tema” (Pinto, 2004: 34).

O perfil e a postura do aluno face ao estudo e à própria música são a base a partir da qual se pode desenvolver toda a aprendizagem musical. Desta forma é fundamental um trabalho em equipa entre o professor e a família no sentido de desenvolverem um ambiente propício para a formação de um aluno *expert*, “um aluno que compreende, aprofunda e que é capaz de mobilizar e transferir conhecimentos de várias matérias para a sua performance” (Pinto, 2004: 35).

Todavia, “a razão mais provável para as diferenças de sucesso/qualidade de performance musical entre as crianças terá mais a ver com o esforço e persistência que demonstram aqueles que atingem níveis mais elevados” (O’neill, 1999: 35). As crianças e os adolescentes que revelam um comportamento de adaptação a novas situações, e que assumem uma postura de grande perseverança face às dificuldades e à capacidade de as transformar em oportunidades de aprendizagem, conseguem maiores progressos e assim sendo desenvolvem o seu talento com maior sucesso.

Em relação ao contexto do professor, a sua própria motivação tem de ser tomada em consideração e o facto de ele partilhar uma posição mais inatista ou construtivista face à música, vai influenciar o seu *modus operandi*.

Segundo Pinto,

“os professores mais entusiásticos são mais capazes de captar a atenção dos alunos e de estabelecer com eles uma cooperação, bem como um *feedback* imediato das actividades, assente numa postura positiva e que produz nos alunos um sentimento de sucesso. Estas características correspondem às de um professor reflexivo (Kemp, 1995), um professor que desenvolve a capacidade de observar os alunos e a si próprio e que, mediante as necessidades e as respostas dos alunos, adapta a sua própria conduta” (Pinto, 2004: 37).

Pois, tal como nos diz Edwin Gordon, a propósito da sua teoria de aprendizagem musical, e para que a mesma

“possa englobar novas ideias válidas e continuar a ser assimilada, bem como tornar-se parte integrante dos actuais processos de ensino da disciplina de educação musical nas escolas, os professores devem estar dispostos a participar na mudança e, embora possa parecer contraditório, a ensinar o que precisam de aprender. Houve uma época em que foram professores-estagiários. Agora devem começar a pensar em tornar-se eternos “professores-alunos”. Afinal, os alunos aprendem melhor através daqueles que estão, eles próprios, a aprender” (Gordon, 2000: 44-45).

Quanto à escola, esta assume um papel também ele muito importante, pois

“o interesse e os resultados dos alunos são profundamente influenciados pelo clima ou o espírito particular de cada escola na medida em que um ambiente de entreajuda, cooperação e amizade é propício a experiências mais fortes e duradouras, que tornam a escola um espaço querido” (Pinto, 2004: 38).

Em suma,

“a criança que está intrinsecamente motivada para aprender, aprenderá; e irá continuar a querer aprender. O desafio para os professores [e para os outros agentes da motivação] consiste em utilizar os seus conhecimentos e experiência, na descoberta de meios para proteger, fomentar e reforçar a motivação intrínseca da criança para aprender” (Whitehead, 1976: 71).

Assim, se os diversos agentes de motivação estiverem cientes do papel de relevo que lhes é destinado no processo motivacional, poderão descobrir o seu próprio “ponto de excelência” e contribuir para o sucesso musical do aluno.

Referências

- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- O’neill, S. (1999). Quais os motivos de insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical?

Motivação e Flow Theory. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Nº1, 35-43. Recuperado em 10 de maio, 2015, de http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3119/1/ART_SusanOneill_1999.pdf

- Pinto, A. (2004). Motivação para o Estudo de Música: Factores de Persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação*, nº 6, 33-44.
- Pinto, A. (2004). Motivação para o Estudo de Música: Factores de Persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação*, nº 6, 33-44.
- Whitehead, J. (1976). Motivation and learning. *The open university educational studies: a second level course, Personality and learning, block 3*. The Open University Press.
- Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Suíça: Edições Pro-Musica.

Estagiário (a)

Prof. Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação nº 12****_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

Estabelecimento de ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 1º Grau

Aula nº: 23

Data: 10. 03. 2015

Duração da aula: 45 minutos

Regime de frequência: Articulado

Número de alunos: 14

_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, melodias, sem e com nome de notas (sistema fixo), e no modo maior.
- O aluno deverá reconhecer e entoar a escala que serviu de base à construção da canção/trecho musical, a partir de qualquer tónica, em tonalidade maior.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e improvisação, padrões harmónicos encadeados ou não num percurso harmónico, sem e com nome de notas (sistema fixo), no modo maior, e subordinados às funções de I, IV e V.

_CONTEÚDOS

- Ciclos quantitativos de intervalos e classificação quantitativa de intervalos até à quarta.
- Padrões tonais sobre o I, o IV e o V graus.
- Padrões harmónicos subordinados às funções de I, IV e V.

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS

5 min. – Relembrar a parte A da canção “Wacky Men” [Myette, Willie (2002) First Adventures in Jazz, Pawtucket: Jazzkids, pág. 9], arranjada pelo professor João Dias, e aprender, por audição, a parte B. Explorar centros tonais, modo, escala e acompanhamento rítmico.

5 min. – Atividades de Rotina Willems (melodia em Dó Maior):

2 min. – Lembrar notas da escala; Ordenações melódicas de padrões com 1 ou 2 sons e a uma voz, partindo da tonalidade da canção para outras; Ordenação de intervalos (nas suas três vertentes: Só as notas; as notas e os intervalos; só os intervalos com nome e depois com notas).

3 min. – Ordenação harmónica: I, I, IV, I' IV, I, V, I. Experimentar noutras tonalidades.

5 min. – Leitura de notas:

5 min. – Ordenações de nome de notas e notas na pauta, com os pontos principais (como no solfejo de Willems), (dedos ou cartões), e questões para completarem sequências de duas notas. Usar clave de Sol e de Fá.

10 min. – Atividades de Rotina Gordon (harmonia em Dó maior):

3 min. – Discriminar a diferença entre o I, IV e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada. Pedir para os alunos imitarem uma das notas do padrão: A primeira, a do meio, a última, a mais aguda, a mais grave.

2 min. – Discriminar a diferença entre o I, IV e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor em simultâneo com a indicação com a mão do grau correspondente. Tanto o professor como os alunos fazem com a mão. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada.

5 min. – Improvisação de dois padrões, um V e depois I, e imitação por parte da turma. Primeiro sem, e depois com nome de notas.

15 min. – Atividades melódicas (Dó Maior, âmbito de 5ª com notas do acorde):

15 min. – Associação simbólica: Bate no cartão com padrões melódicos. Divisão da turma em quatro grupos que se sentam em fila, uns atrás dos outros, em cada lado da mesa. O jogador de cada grupo que está à frente da fila é o que joga. O primeiro a acertar no cartão cantado fica no seu lugar, e os outros vão para trás do grupo, mudando de aluno. O grupo que tiver mais cartões ganha.

5 min. – Relembrar a canção e cantar com nome de notas.

_RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Cartões (clave de sol e clave de fá);
- Cartões (padrões melódicos em Dó Maior, âmbito de 5ª com notas do acorde).

_AVALIAÇÃO DA AULA

- Através da observação: participação e desempenho.

Porto, 9 de março de 2015

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 12

Colocando em prática parte da filosofia de trabalho defendida por Edwin Gordon, ao longo da presente Prática Pedagógica, e estando eu, neste momento a finalizar a primeira de duas partes distintas do processo de estágio, julgo ser interessante, abordar e explicar a sequência de aprendizagem de competências defendida pelo autor norte-americano, fundamentando, deste modo, o desenvolvimento do meu trabalho.

Antes de mais, e como já foi anteriormente referido, “a teoria de aprendizagem musical é, sobretudo, uma explicação do modo como os alunos de todas as idades aprendem música e, assim sendo, fornece informação sobre a melhor forma de ensinar música” (Gordon, 2000: 119). Deste modo, essa mesma teoria centra-se no processo, e não no produto da aprendizagem.

“A teoria de aprendizagem musical pretende explicar como os alunos, adequada e eficientemente, aprendem música na escola mas, se as crianças pequenas não tiverem recebido orientação e formação musical adequadas na primeira infância, tanto em casa como no ensino pré-escolar (...), podem sentir-se perplexas e confusas e desinteressar-se da educação musical na escola primária. É por isso que desejaria recomendar que as crianças mais velhas que não tiveram um ambiente musical favorável, em casa ou no ensino pré-escolar, sejam submetidas a uma orientação musical informal na escola, antes de começarem a receber educação musical formal. Embora os melhores resultados surjam quando os alunos começam a receber educação formal, com base na teoria de aprendizagem musical, logo no jardim de infância, todos os alunos, independentemente da idade, tiram proveito da orientação musical informal, quando as técnicas de ensino são apropriadas às suas aptidões mentais e físicas” (Gordon, 2000: 121).

Sendo a turma com a qual estamos a trabalhar, do 5º ano de escolaridade, algumas questões surgem imediatamente. De que forma é que devemos proceder, quando no seio da nossa classe, reunimos alunos com diferentes tipos de percurso escolar, musicalmente falando? Terão os alunos que não frequentaram uma Iniciação Musical, à partida, maiores dificuldades de aprendizagem? O que fazer para que a nossa turma, se torne numa turma, a longo prazo, mais homogénea?

Segundo Gordon, aprendemos de duas formas distintas: discriminando e inferindo. Contudo, a aprendizagem por discriminação e a aprendizagem por inferência não se excluem uma à outra. Ocorrem juntas, mesmo quando uma ou outra recebe maior ênfase (Gordon, 2000).

“Os alunos participam na aprendizagem por discriminação quando têm consciência de estarem a ser ensinados, mas não compreendem totalmente o que estão a aprender, ou porque estão a aprender. Por exemplo, quando os alunos aprendem a cantar uma canção de cor através da imitação, ou quando executam um trecho de música depois de o memorizarem a partir da pauta, procedem à aprendizagem por discriminação, porque aprendem a discriminar entre as alturas e as durações duma dada peça. A

aprendizagem por inferência, pelo contrário ocorre quando os alunos não têm consciência do que estão a aprender, ou mesmo de que estão a aprender, porque estão a ensinar a si próprios a aprender o que não é familiar, inferindo a partir do que é familiar” (Gordon, 2000: 122).

Deste modo, será que podemos afirmar que Edwin Gordon estabelece um elo de ligação da sua teoria com o construtivismo, como teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem?

A ideia-chave que torna o construtivismo diferente de outras teorias cognitivas foi lançada por Jean Piaget. “Baseada na psicologia, na filosofia e na antropologia, esta teoria descreve o conhecimento como temporário, possível de desenvolvimento, não objetivo, estruturado internamente e mediado social e culturalmente” (Fosnot, 1996: 9).

“Do ponto de vista estratégico das várias áreas do nosso estudo, falamos actualmente em construir significados e não em descobri-los ou desenterrá-los. Falamos em interpretar textos e não simplesmente em descrevê-los ou analisá-los. Falamos em ler quadros, não simplesmente em detectar neles representações do mundo exterior. Reflectimos nas forças da consciência e da linguagem, criadoras e geradoras de forma. Analisamos a importância de as pessoas articularem a sua forma de pensar como “realidades” partilhadas. Explorar as implicações do construtivismo, especialmente nos campos da estética artística, é rejeitar a ideia de que a “verdade” corresponde a um estado objectivo de coisas” (Greene, 1996: 177).

Ou seja, e de uma forma muito concisa, o construtivismo é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, teoria essa psicológica e pós-estruturalista, ou seja, uma teoria que constrói a aprendizagem como um processo de interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social (Fosnot, 1996).

“É uma teoria psicológica da aprendizagem que descreve o modo como surgem as estruturas e a compreensão conceptual mais profunda, mais do que uma teoria que apenas caracteriza as estruturas e estádios do pensamento, ou mesmo uma que isola comportamentos aprendidos por meio de reforço. O desafio que se coloca aos educadores é o de determinar aquilo que este novo paradigma traz à prática do ensino” (Fosnot, 1996: 53).

Todavia, a teoria de aprendizagem musical de E. Gordon não explica fisiologicamente como os alunos fazem inferências. É certo que o processo de audição requer uma atividade mental mais complexa do que a simples aprendizagem por discriminação, ou a aprendizagem feita de cor. Contudo, o pedagogo norte-americano defende que, “para audiar, devemos primeiro aprender a discriminar. Para aprender a discriminar, devemos primeiro ser capazes de sentir e percepção o som” (Gordon, 2000: 123).

Ao longo do meu percurso, no presente plano de estágio, fui colocando a cada aula várias atividades de aprendizagem sequencial, contudo, e tal como Edwin Gordon defende, só nos primeiros

minutos da aula é que essas mesmas atividades devem ser aplicadas, pois o resto do tempo deve ser reservado para as atividades curriculares no âmbito do ensino da música. Para que tudo se desenvolva na perfeição, devemos coordenar as atividades de sala de aula e as atividades de execução com atividades de aprendizagem sequencial, isto porque as três espécies de atividades aperfeiçoam a competência de audição dos alunos, reforçando-se umas às outras (Gordon, 2000).

Deste modo, é do meu interesse continuar a refletir acerca da sequência de aprendizagem de competências, desenvolvida por Gordon, explanando-a e explicando-a, de forma a esclarecer toda a perspetiva desenvolvida por mim ao longo do meu percurso académico.

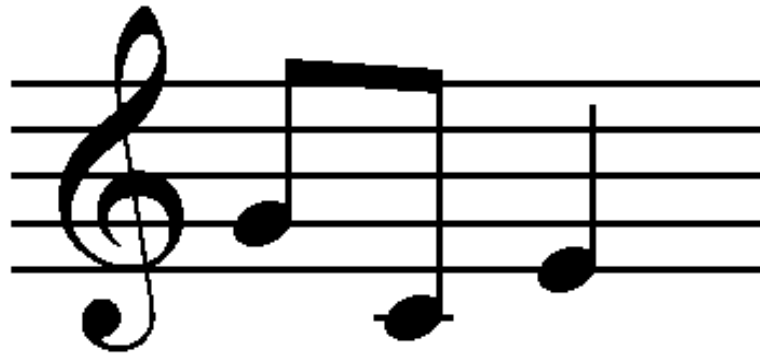
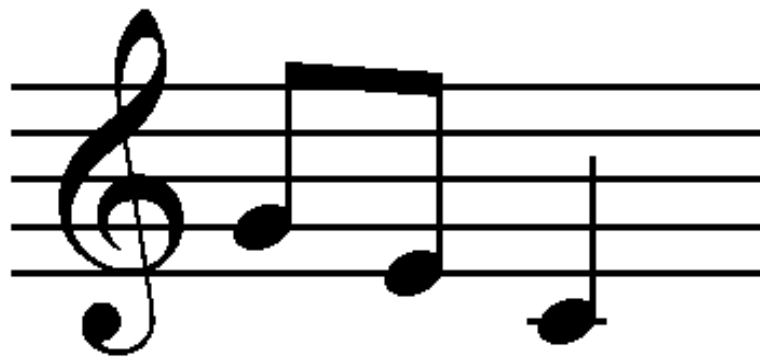
Assim sendo, o próximo passo será descrever e refletir arca do processo de aprendizagem por discriminação, passando pelos níveis Auditivo/Oral, pelo nível da Associação Verbal, e por último, pelo nível da Associação Simbólica.

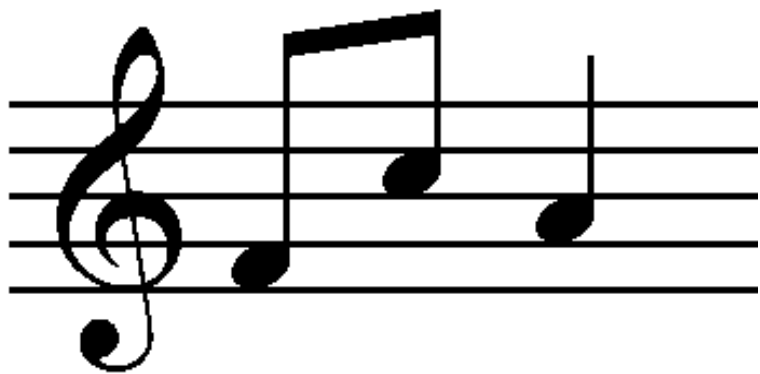
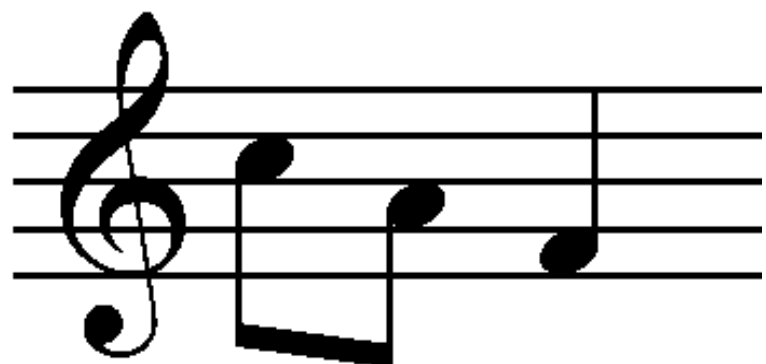
Referências

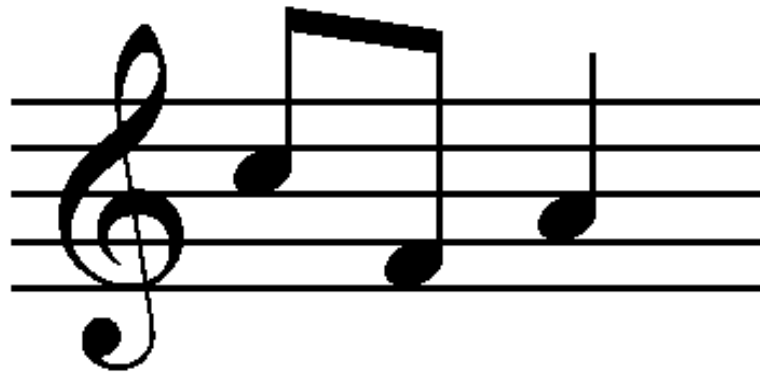
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian

Estagiário (a)

Prof. Cooperante







PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação nº 13****_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

Estabelecimento de ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 1º Grau

Aula nº: 24

Data: 17. 03. 2015

Duração da aula: 45 minutos

Regime de frequência: Articulado

Número de alunos: 14

_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, melodias, sem e com nome de notas (sistema fixo), e no modo maior.
- O aluno deverá reconhecer e entoar a escala que serviu de base à construção da canção/trecho musical, a partir de qualquer tónica, em tonalidade maior.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e improvisação, padrões harmónicos encadeados ou não num percurso harmónico, sem e com nome de notas (sistema fixo), no modo maior, e subordinados às funções de I, IV e V.

_CONTEÚDOS

- Ciclos quantitativos de intervalos e classificação quantitativa de intervalos.
- Padrões tonais sobre o I, o IV e o V graus.
- Padrões harmónicos subordinados às funções de I, IV e V.

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS

5 min. – Aprender a primeira parte do tema “Ella Shine” [Myette, Willie (2002) First Adventures in Jazz, Pawtucket: Jazzkids]. Explorar centros tonais, modo, escala e explorar rítmicamente.

5 min. – Atividades de Rotina Willems (melodia em Dó Maior):

2 min. – Lembrar notas da escala; Ordenações melódicas de padrões com 1 ou 2 sons e a uma voz, partindo da tonalidade da canção para outras; Ordenação de intervalos (nas suas três vertentes: Só as notas; as notas e os intervalos; só os intervalos com nome e depois com notas).

3 min. – Ordenação harmónica: I, I, IV, I' IV, I, V, I. Experimentar noutras tonalidades.

5 min. – Leitura de notas:

5 min. – Ordenações de nome de notas e notas na pauta, com os pontos principais (como no solfejo de Willems), (dedos ou cartões), e questões para completarem sequências de duas notas.

5 min. – Atividades de Rotina Gordon (harmonia em Dó maior):

3 min. – Discriminar a diferença entre o I, IV e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada. Pedir para os alunos imitarem uma das notas do padrão: A primeira, a do meio, a última, a mais aguda, a mais grave.

2 min. – Discriminar a diferença entre o I, IV e V graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor em simultâneo com a indicação com a mão do grau correspondente. Tanto o professor como os alunos fazem com a mão. Sempre em grupo e individualmente, de uma forma alternada.

20 min. – Atividades melódicas (Dó Maior, âmbito de 5ª com notas do acorde):

10 min. – Associação simbólica: Leitura em ostinato de padrões com âmbito de 5ª em I e V.

10 min. – Associação simbólica: Leitura da ficha de exercícios melódicos.

5 min. – Relembrar a canção e cantar com nome de notas.

_RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Cartões (clave de sol e clave de fá);
- Cartões (padrões melódicos em Dó Maior, âmbito de 5ª com notas do acorde);
- Ficha de exercícios melódicos.

_AVALIAÇÃO DA AULA

- Através da observação: participação e desempenho.

Porto, 14 de março de 2015

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 13

Tal como foi referido em reflexões anteriores, só os primeiros minutos duma aula devem ser dedicados a atividades de aprendizagem sequencial. O resto do tempo deve ser reservado para as atividades de sala de aula, ou atividades de execução instrumental. Desse modo, todas as minhas aulas têm por base esse princípio. Introduzindo um tema/canção, e começando a aula desse modo, dedico os minutos seguintes às atividades de rotina, com ordenações melódicas, leitura de notas, e atividades de aprendizagem por discriminação e inferência (chamadas de atividades de rotina Gordon).

“O contínuo vaivém da aprendizagem, que envolve mover-se do auditivo para o oral e vice-versa, é o modo como os alunos desenvolvem a competência da audição” (Gordon, 2000: 126). Ou seja, no nível auditivo/oral, empregado por Gordon, um aluno pode aprender a reconhecer um padrão simplesmente porque o ouviu muitas vezes. Logo, a parte auditiva foi ativada sem a parte oral. “Só quando os alunos imitam, cantando ou entoando o que ouviram, é que a parte oral do nível auditivo/oral entra em jogo” (Gordon, 2000: 125).

Deste modo, na música, são os padrões de som e não as alturas ou as durações de uma forma individual que tornam a audição possível.

“Uma altura ou uma duração individual comporta apenas possibilidades de significado, mas dado que um padrão de alturas essenciais, ou de durações essenciais, tem de facto significado, quanto mais padrões tonais e padrões rítmicos os alunos retiverem no seu vocabulário de audição e execução, mais capazes se tornarão de audiar, isto é, de conceptualizar e fazer generalizações sobre a música que estão a escutar ou a produzir” (Gordon, 2000: 127).

Assim sendo, e falando do ensino dos padrões tonais e dos padrões rítmicos desenvolvidos ao longo do período de estágio, os mesmos são transmitidos aos alunos através da semelhança entre eles. Através da imitação, as crianças são encorajadas a aprender as diferenças entre os padrões através da criatividade e da improvisação na audição. “Quanto mais padrões os alunos tiverem aprendido a imitar, maior vantagem tirarão de aprender a discriminar e audiar diferenças entre padrões” (Gordon, 2000: 130).

Em jeito de conclusão, e antes da passagem para o nível seguinte, é muito importante referir que os alunos “não são ensinados a discriminar entre alturas ou durações individuais, nem lhes são ensinadas escalas, no nível auditivo/oral das actividades de aprendizagem sequencial”. Tal como não “lhes é ensinada notação ou teoria musical. Isso vem mais tarde” (Gordon, 2000: 131).

Após o contacto com os padrões tonais e padrões rítmicos, no nível auditivo/oral, os mesmos serão abordados, com sílabas tonais e sílabas rítmicas, no nível da associação verbal. Ou seja, depois de familiarizados os alunos com os padrões abordados no nível anterior, é que se devem atribuir nomes a

esses mesmos padrões.

“A atribuição de nomes de sílabas, no nível de associação verbal, a padrões que foram originalmente aprendidos com uma sílaba neutra no nível auditivo/oral, permite aos alunos sistematizar esses mesmos padrões, além de reforçar a sua competência de audição” (Gordon, 2000: 136). Todavia, é muito importante reforçar que, ensinar aos alunos sílabas tonais e sílabas rítmicas, bem como os nomes próprios das tonalidades, métricas e funções, não é o mesmo que ensinar-lhes teoria musical (Gordon, 2000).

Deste modo, podemos concluir que é pela atribuição de nomes que vamos facilitar a aprendizagem por discriminação e por inferência. Assim que somos capazes de atribuir nomes, quer aos padrões tonais e padrões rítmicos que estamos a ouvir, não só aprendemos a reconhecê-los auditivamente e a discriminá-los entre si, como estamos mais capacitados para audiar e a reconhecer a sua lógica interna (Gordon, 2000).

Tal como nos diz Willems,

“Dado que o instinto do ritmo deve estar baseado no movimento e na imaginação motriz, há um inconveniente real em associar o ritmo exclusivamente ao cálculo métrico (por exemplo na prática instrumental). Bem entendido, o aluno deve ser capaz de contar os tempos e as subdivisões do tempo; mas ele deve sobretudo poder sentir o decurso do tempo, sentir a natureza agógica, dinâmica e plástica do ritmo. A estas sensações o aluno reúne o cálculo métrico, cerebral, sobretudo para as necessidades da leitura” (Willems, 1970: 135).

Ou seja, a associação verbal é a técnica que os alunos usam para a comunicação entre a mente e o corpo, com o objetivo de poderem executar o que estão a audiar em termos de associação verbal e a transmitir aos dedos, lábios, braços e mãos, enquanto tocam um instrumento (Gordon, 2000).

Assim, os alunos passam para o nível seguinte da aprendizagem por discriminação, a associação simbólica. Este mesmo nível não deve ser confundido com o que é vulgarmente chamado de teoria musical (Gordon, 2000). Segundo a perspectiva de Edwin Grodon, “aprender a ler e a escrever notação musical ajuda os alunos a compreender melhor o que já conseguem audiar e isso deve-se especialmente à ênfase atribuída à associação no nível de associação simbólica” (Gordon, 2000: 153).

Assim, segundo o investigador norte-americano, “audiamos a música, mas lemos e escrevemos a notação”. Então, “a notação só pode ajudar a recordar o que já se conhece por audição”. (Gordon, 2000: 156).

Desta forma, é bom recordar que é o facto de sermos capazes de recordar através da audição os padrões familiares vistos na notação da música não-familiar que nos permite proceder, com sucesso, ao que é vulgarmente considerado como uma componente importante da chamada leitura à primeira vista (Gordon, 2000).

Deste modo, e em jeito de resumo, os alunos desenvolvem na aprendizagem por discriminação, quatro grandes competências, que são elas, o ato de escutar, de seguida, executar, depois ler, e

finalmente, escrever. Então, “para se ser capaz de ler à primeira vista, tem de se saber ler. Se soubermos ler, podemos ler à primeira vista, porque estamos sempre a ler por meio da vista” (Gordon, 2000: 157).

Desta feita, os alunos aprendem, pela primeira vez, a ler notação tonal e rítmica no nível de associação simbólica das atividades de aprendizagem sequencial. Depois de aprenderem a ler notação musical, os alunos descobrem que aprender a escrever notação musical é relativamente simples, e descobrem também que aprender a escrever melhora a sua competência de leitura e a sua capacidade de audição (Gordon, 2000).

Assim sendo, e seguindo todo o raciocínio de Edwin Gordon, chegamos à conclusão de que os professores que expõem os alunos à leitura e escrita da notação, antes de eles terem sido preparados de acordo com a aprendizagem sequencial que o autor desenvolveu, descobrem que os mesmos não conseguem aprender a ler e a escrever com facilidade, porque não capazes de audiar o que veem na notação (Gordon, 2000).

Terminada a primeira etapa do processo de estágio, julgo poder dizer que tudo se desenvolveu da melhor forma. Foi desde o primeiro instante que me senti encorajado a implementar e a aplicar todas as atividades descritas nos vários planos de aula, podendo, dessa forma, desenvolver uma filosofia de trabalho que só pode retirar os seus primeiros frutos a longo prazo. Todo o envolvimento entre o professor estagiário, a professora cooperante, e a professora supervisora, fez com que se desenvolvesse um ambiente muito agradável ao longo da prática de ensino supervisionada, acabando, assim, por se desenvolver um ambiente muito propício para que o presente projeto pudesse singrar.

É desta forma que entro desde já no ensino complementar da música, prosseguindo com a minha prática pedagógica na turma do 6º grau, em regime supletivo, presente também na Escola de Música da Póvoa de Varzim.

Referências

- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Suíça: Edições Pro-Musica.

Estagiário (a)

Prof. Cooperante

Ficha de Exercícios Melódicos – 1º Grau – 26ª Aula



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação nº 1****_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

Estabelecimento de ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 6º Grau

Aula nº: 17

Data: 20. 01. 2015

Duração da aula: 90 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 6

_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e leitura, melodias no modo maior e menor a duas vozes, sem e com nome de notas.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e leitura melodias atonais compostas por padrões com 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e improvisação, padrões harmónicos encadeados ou não num percurso harmónico, sem e com nome de notas (sistema fixo).
- O aluno deverá reproduzir, classificar e construir quantitativa e quantitativamente acordes maiores, menores, diminutos e aumentados, acordes de 4 sons Maiores, Dominantes, Menores, Sensíveis e Diminutos.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, motivos rítmicos evidenciando coordenação e independência entre voz e percussão corporal, e explorando variações de dinâmica, timbre e andamento, no âmbito de uma métrica simples, e com todas as funções organizada a uma e a duas vozes.

CONTEÚDOS

- Melodias no modo maior a duas vozes.
- Melodias atonais compostas por padrões com 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.
- Acordes de 7ª da dominante, 7ª da sensível e 7ª diminuta.
- Clave de Dó 1ª linha.
- Ritmo em simples, a uma e a duas vozes.

ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS

10 min. – Preenchimento das fichas de presença e organização da sala de aula.

10 min. – Aprender o tema “St. Thomas” [Sonny Rollins, *Saxophone Colossus* – 1956]. Explorar funções tonais e acompanhamento rítmico com a *clave de son 3+2*. Após a interpretação do tema, distribuição da canção pelos alunos. Cantar o baixo.

10 min. – Atividades de rotina Willems (melodia em Ré maior):

5 min. - Ordenações melódicas de padrões, partindo da tonalidade da canção para outras. Pedir armações de clave. Ordenação de intervalos, ascendentes e descendentes, a começar em diferentes notas da escala. Questões entoadas sobre intervalos e notas. Reconhecimento de sons. Construção de intervalos (4ª Perfeitas).

5 min. – Imitar acordes executados ao piano, e classifica-los quanto ao modo (Maior, menor, aumentado e diminuto) e inversões; Ordenação harmónica do tema, lembrando os acordes de 4 sons (dominantes e diminutos). Cantar as notas do acorde, de acorde com o seu estado, e de seguida cantar as notas dentro da estrutura do tema. Por fim, cantar a nota do baixo com o acompanhamento do tema/áudio.

10 min. – Leitura de notas e Teoria:

10 min. - Com os cartões espalhados pela mesa, o professor diz uma nota e os alunos têm que apanhar todos os cartões com essa nota. Quando terminarem os cartões, os alunos contam o número de cartões que conseguiram acertar, e depois colocam, um de cada vez mas em sequência rápida, um cartão na mesa e dizem a nota que lá está. (Clave de Sol, Fá, Dó 1ª, 3ª e 4ª). Experimentar fazer com

entoação. Questões sobre intervalos.

15 min. – Atividades de rotina melódicas:

5 min. – Discriminar a diferença entre os graus pela imitação dos padrões harmónicos improvisados pelo professor ao piano, sem e com a indicação na mão do acorde, ou cantando o número do grau. Sempre em grupo e individual alternadamente. Pedir para os alunos imitarem uma das notas do padrão: A primeira, a do meio, a última, a mais aguda, a mais grave.

5 min. – Imitação melódica de frases/padrões, improvisados pelo professor ao piano.

Associação verbal.

5 min. – Associação verbal com Padrões de 4ª perfeita, 2ª maiores e 2ª menores.

10 min. – Atividades melódicas (verbalizar e ler melodias atonais):

10 min. – Associação simbólica: Leitura da ficha de exercícios melódicos.

20 min. – Atividades Rítmicas (Ritmo em simples até à subdivisão, a uma e a duas vozes):

10 min. – Associação Simbólica: Com os cartões numa mesa, o professor faz uma frase rítmica a uma voz, e os alunos terão de, em equipa, construir a frase corretamente. Se aparecerem fusas, os alunos têm que desenhar a figura. De seguida faz-se o mesmo exercício, mas desta vez cada aluno fica responsável por um tempo.

10 min. – Associação Simbólica: Em grupos de dois, os alunos têm que ordenar as figuras que estão em cima da mesa (todas as figuras) que o professor fizer, só que desta vez a frase rítmica é a duas vozes.

5 min. – Cantar o tema com notas. Transpor para uma tonalidade próxima (imaginar a transposição para um instrumento de sopro/transpositor). Organizar rondó com improvisação sobre o *play-a-long* correspondente ao tema inicial da aula.

RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Sistema de som/sistema áudio;
- Cartões (clave de sol e clave de fá);
- Ficha de exercícios melódicos;

- Cartões com células rítmicas.

_AVALIAÇÃO DA AULA

- Através da observação: participação e desempenho.

Porto, 10 de janeiro de 2015

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 1

Entrando em contacto com uma nova realidade, ainda a lecionar na turma do 5º ano, do ensino articulado, da Escola de Música da Póvoa de Varzim, e estabelecendo essa mesma ligação com a turma do 6º grau, por motivos profissionais inerentes à atividade docente da professora cooperante, não podia deixar de refletir, no presente espaço dedicado para o efeito, acerca das políticas no âmbito do ensino da música em Portugal, consultando para o efeito, alguns dos pensamentos de António Vasconcelos. Poderia, sem dúvida, refletir acerca dos vários aspetos abordados na presente aula vocacionada para o ensino complementar.

Temas como a aprendizagem sequencial através da inferência, a importância da criatividade e da improvisação, o reportório utilizado nas várias aulas de Formação Musical, ou até mesmo a teoria construtivista acerca do conhecimento e da aprendizagem, poderiam ser abordados de imediato. Todavia, essa será a minha tarefa na segunda metade do presente processo de estágio, ficando para já registado, um breve momento de reflexão acerca das políticas públicas, no âmbito da educação.

António Vasconcelos, no seu artigo, elaborado no âmbito das políticas no ensino da música em Portugal, destaca alguns aspetos que considera, em sua opinião, como sendo determinadores para o desenvolvimento das políticas públicas no ensino vocacional e profissional, deste subsistema de ensino. Dos diferentes tipos de complexidades e dificuldades destacam-se: a conceção e operacionalização do papel da música e dos músicos na sociedade portuguesa; as articulações entre as redes paradigmáticas e organizacionais que constituem os universos das artes e o seu ensino; as diferenciações culturais existentes; e por fim, as questões de natureza económica e financeira (Vasconcelos, 2003).

As políticas públicas, não estão apenas circunscritas às intervenções do poder político e das instâncias governamentais. Assim sendo, a interação entre os diversos atores individuais e institucionais, que se podem dividir em três grandes grupos, sendo eles, os músicos (compositores, intérpretes, investigadores e técnicos), as instituições artísticas e culturais (públicas, privadas e do terceiro setor), e por último, os críticos nos domínios das artes em geral, e da música em particular, “influenciam, directa e indirectamente, a construção da política da educação artístico-musical”. Assim, “as instituições (e as pessoas que as constituem) também são produtoras de políticas” (Vasconcelos, 2003: 15).

Todavia, as sucessivas reformas educativas, implementadas ao longo dos últimos anos, “tendem não só a homogeneizar as subjetividades como também introduzem novas formas de regulação”, que traduzem a visão de como os vários poderes políticos, impõem ou marginalizam as diferentes subjetividades e contextos de referência (Vasconcelos, 2003). Portanto, no seio das políticas do ensino da música, escondem-se realidades e problemáticas pertinentes. Dessa forma, Vasconcelos, propõe-nos um conjunto de indicadores, circunscritos às últimas duas décadas do século XX, indicadores esses, que determinaram a construção e a operacionalização política, para o subsistema de que nos fala.

Segundo Ângelo Vasconcelos, o ensino da música assume uma tripla dimensão, no âmbito da

educação e da formação, da produção e da realização de atividades artísticas, e por último, no âmbito da receção e da fruição (Vasconcelos, 2003).

Seria de todo interessante, que as orientações políticas para este setor se encaminhassem para uma maior articulação entre a educação e a cultura, com o objetivo de potenciar projetos e recursos, promovendo a articulação entre os artistas e os diferentes tipos de instituições educativas e formativas.

Todavia, o discurso realizado pelos vários intervenientes é, por vezes, controverso. Pretende-se, por um lado, uma maior participação do Estado na correção e implementação de novas políticas (...), mas a contestação é eminente quando essa mesma participação do estado recai sobre determinados projetos, destacando-os em relação a outros. Segundo António Ângelo de Vasconcelos, estes processos, envolvidos pelo confronto de políticas,

“que potenciam e disseminam determinados modelos (...) de políticas educativo-artísticas, (...) exercem-se através: de ideias e de práticas dominantes nos mundos da música e do exercício das actividades profissionais; da organização de actividades artísticas e musicais (que legitimam determinadas formas de arte) em confronto e/ou complementaridade com as promovidas pelo Estado e por outros actores sociais e culturais; e da pressão social, artística e cultural” (Vasconcelos, 2011: 249).

António Vasconcelos destaca três razões que caracterizam o fracasso da articulação entre educação e cultura, sendo elas, a forma centralizadora como os diferentes serviços de administração central funcionaram, a prioridade, ou as prioridades das políticas dos diferentes governos em relação à educação, e por último, a predominância de políticas onde imperaram a racionalidade económica.

Um outro problema que caracterizou o Sistema Educativo Português está diretamente relacionado com o desenvolvimento de mecanismos que permitissem a abertura às componentes locais do currículo. Esta dificuldade está patente, tanto no ensino especializado, como no ensino genérico. Ou seja, o objetivo das políticas foi sempre o de organizar o ensino da música como se fosse um só, “apesar das diferentes heterogeneidades e dos contextos socioculturais” (Vasconcelos, 2003:17).

Assim sendo, podemos colocar a questão, será que o Sistema Educativo Português, do qual o ensino da música faz parte, é tão mais rico, quanto maior for a sua heterogeneidade e diferenciação? Ou isso pode provocar uma fragmentação, criando assim assimetrias territoriais e culturais, estéticas, formativas e profissionais?

A diferenciação entre ensino especializado ou vocacional, e ensino profissional e ensino não especializado ou regular, foi um outro tipo de problemática identificada. A partir daqui, Ângelo descreve-nos uma dicotomia entre o ensino especializado e o ensino não especializado. “Dicotomia que pode ser sintetizada na afirmação de senso comum de que a formação de públicos é um dos elementos essenciais que poderá contribuir não só para a deteção de vocações e talentos (...) como também possibilitar o desenvolvimento do mercado musical.” (Vasconcelos, 2003: 17).

No entanto, importa referir que a argumentação apresentada, se encontra de uma forma contraditória, pois, se por um lado, um dos grandes constrangimentos da formação especializada é a

inexistência de um ensino não especializado - o que conduz a uma maior procura da formação especializada - por outro, é visível, uma certa desconsideração por parte de muitos profissionais de música, em relação ao ensino musical “não artístico”, desvalorizando o estatuto e a dignidade da profissão. Com isto, uma aposta na complementaridade das diferenciações, seria um dos elementos estruturantes das práticas políticas públicas educativo-artísticas.

No que toca à relação entre formação e mercado de trabalho, este aspeto, também analisado e apresentado por António Ângelo de Vasconcelos, na sua tese de doutoramento orientada para a Educação Artístico-Musical, apresenta-se-nos, da mesma forma, como algo complexo. O tipo de políticas que dominaram as últimas duas décadas do século XX, conduziram a que as saídas profissionais dominantes se situassem no setor do ensino. Segundo Carlos Guedes, e analisando um dos capítulos do documento de Vasconcelos, “as saídas profissionais para jovens criadores no domínio da música nunca foram fáceis de encontrar em qualquer sítio do mundo”, logo, o segredo está na “força de vontade, grande paixão pela música e numa enorme coragem”, embora haja um grande problema: poucas escolas e orquestras onde trabalhar (Guedes cit. Vasconcelos, 2011: 253). Ou seja, o ensino da música também não constitui por si só uma possibilidade eficaz de trabalho, e de resolução para todos os problemas financeiros, fazendo com que a atividade profissional de um músico seja diversa, o que faz com que, a partir deste ponto se desenvolvam diversas implicações e consequências “que passam, no limite, pelo abandono da profissão” (Vasconcelos, 2011: 255).

Segundo esta perspetiva, podemos afirmar que os músicos podem desenvolver um conjunto de estratégias, que vão desde a docência, à criação de redes de músicos, passando pelo envio de propostas às instituições e pela auto-organização. No caso do ensino da música a questão pode suscitar algumas dúvidas. Um dos problemas do ensino no nosso país diz respeito à falta de bons professores no seio da comunidade escolar. Ou seja, esta identificação da diversidade de atividades, de que Vasconcelos nos fala, e da “mobilidade de opções”, são duas dimensões importantes, tanto no percurso individual, como na construção de uma carreira artística, tendo estas implicações de natureza financeira. Ora, se o ser-se professor for visto apenas como uma saída imediata com fins exclusivamente financeiros, pode colocar em causa o sistema de ensino no qual estamos inseridos. Essa necessidade de haver bons professores está intrinsecamente relacionada com a paixão pelo ensino da música, neste caso. É certo que temos exceções que confirmam a regra, pois “o ser-se professor acaba por ser, para além da possibilidade de se poder contribuir para o desenvolvimento de determinadas opções artísticas, uma “necessidade pragmática” (Vasconcelos, 2011: 256). Como refere Pedro Burmester, “dar aulas, faço-o com muito mais prazer do que tocar. Mas também é por uma necessidade pragmática.” (Burmester cit. Vasconcelos, 2011: 256).

Nesse sentido, importa então questionar: Quantos cursos superiores dão formação nos domínios da gestão das carreiras, da gestão das artes e da gestão de projetos comunitários? Quantos licenciados em Ciências Musicais se dedicam efetivamente à investigação musicológica e etnomusicológica? Quantos compositores, intérpretes vivem exclusivamente do exercício da sua profissão? Quantos professores de música do ensino básico se dedicam à música prática ou a

desenvolvimento de projetos de intervenção artístico-musical?

Em forma de conclusão, Ângelo Vasconcelos apresenta-nos quatro grandes aspetos, que, na sua opinião, marcaram a construção e o desenvolvimento das políticas públicas para este subsistema de ensino.

“O primeiro diz respeito à predominância de um modelo centralizado, hierarquizado e burocrático e a ausência de uma estratégia sustentada (...) numa rede de pessoas e de projectos capazes de conceber a acção formativa no plano alargado de uma “bacia de formação”. (Vasconcelos, 2003: 22). O segundo diz respeito à integração das políticas públicas educativas e culturais numa racionalidade puramente económica. O terceiro aspeto relaciona-se com as “diferentes relações de força entre poderes diferenciados. (...) Relações de força que potenciaram determinados modos de ensino, cânones e procedimentos educativos e culturais em relação a outros” (Vasconcelos, 2003: 23).

Por fim, António Vasconcelos refere os processos relacionados com a internacionalização no desenvolvimento das políticas e das práticas no ensino da música em Portugal, como sendo o último aspeto a destacar na construção e desenvolvimento das políticas públicas (Vasconcelos, 2003).

Referências

- Vasconcelos, A. (2003). Políticas no ensino da música em Portugal nas últimas duas décadas do séc. XX: contributos para uma análise crítica. *Revista de Educação Musical*, nº 115.
- Vasconcelos, A. (2011). *Educação Artístico-Musical: cenas, actores e políticas*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa – Instituto de Educação, Lisboa, Portugal.

Estagiário (a)

Prof. Cooperante

Ficha de exercícios melódicos – 6º Grau – 17ª Aula

1.

Musical exercise 1 consists of four staves of music in treble clef. The first staff is in 4/4 time and contains measures 1 through 4. The second staff is in 2/4 time and contains measures 5 through 8. The third staff is in 2/4 time and contains measures 9 through 11. The fourth staff is in 2/4 time and contains measures 12 through 15. The key signature changes from one flat (Bb) to two flats (Bb, Eb) and back to one flat (Bb). The exercise includes various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests.

2.

Musical exercise 2 consists of three staves of music in bass clef. The first staff is in 4/4 time and contains measures 1 through 4. The second staff is in 2/4 time and contains measures 5 through 9. The third staff is in 2/4 time and contains measures 10 through 13. The key signature changes from one flat (Bb) to two flats (Bb, Eb) and back to one flat (Bb). The exercise includes various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests.

ST. THOMAS

Medium Swing Latin

SONNY ROLLINS

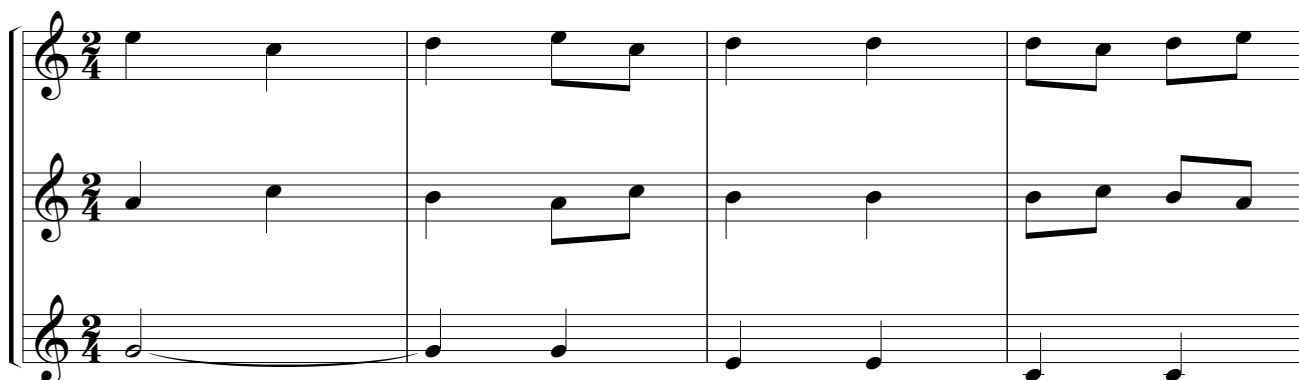
C⁶ F⁷ E m⁷ A⁷ D m⁷ G⁷ C⁶
 C⁶ F⁷ E m⁷ A⁷ D m⁷ G⁷ C⁶
 C^Δ7 B^b7 A⁷ D m⁷ A^b7^{#11} G⁷
 C⁷ C⁷/E F⁶ F[#]°7 C⁶/G G⁷ C⁶

SOLO CHANGES

C⁶ A⁷ D m⁷ G⁷ C⁶
 C⁶ A⁷ D m⁷ G⁷ C⁶
 E m⁷b⁵ A⁷ D m⁷ G⁷
 C⁷ C⁷/E F⁶ C⁶/G G⁷ C⁶

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

8 Miniaturas Instrumentais, Igor Stravinsky



First system of musical notation, consisting of three staves in 2/4 time. The top staff features a melody of quarter notes: G4, A4, B4, A4-G4, F4-E4, D4. The middle staff features a melody of quarter notes: G4, A4, B4, A4-G4, F4-E4, D4. The bottom staff features a bass line of quarter notes: G3, A3, B3, A3-G3, F3-E3, D3.



Second system of musical notation, consisting of three staves in 2/4 time. The top staff features a melody of quarter notes: G4, A4, B4, A4-G4, F4-E4, D4. The middle staff features a melody of quarter notes: G4, A4, B4, A4-G4, F4-E4, D4. The bottom staff features a bass line of quarter notes: G3, A3, B3, A3-G3, F3-E3, D3.



Third system of musical notation, consisting of three staves in 2/4 time. The top staff features a melody of quarter notes: G4, A4, B4, A4-G4, F4-E4, D4. The middle staff features a melody of quarter notes: G4, A4, B4, A4-G4, F4-E4, D4. The bottom staff features a bass line of quarter notes: G3, A3, B3, A3-G3, F3-E3, D3.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



First system of a musical score, consisting of three staves. The top staff features a melody of eighth notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The middle staff contains rests. The bottom staff features a bass line of eighth notes: G2, A2, B2, C3, B2, A2, G2.



Second system of a musical score, consisting of three staves. The top staff continues the melody: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The middle staff features a bass line of eighth notes: G2, A2, B2, C3, B2, A2, G2. The bottom staff contains rests.

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

Planificação nº 2

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 6º Grau

Aula nº: 25

Data: 07. 04. 2015

Duração da aula: 45 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 6

_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, melodias a três vozes, sem e com nome de notas.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, melodias atonais compostas por padrões com 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e improvisação, padrões harmónicos encadeados ou não num percurso harmónico, sem e com nome de notas (sistema fixo).
- O aluno deverá reproduzir, classificar e construir quantitativa e quantitativamente acordes maiores, menores, diminutos e aumentados, acordes de 4 sons Maiores, Dominantes, Menores, Sensíveis e Diminutos e as inversões de todos os acordes.

_CONTEÚDOS

- Melodias a três vozes.

- Melodias atonais compostas por padrões com 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.
- Inversões dos acordes de 7ª.
- Clave de Dó 2ª linha.

ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS

5 min. – Aprender, por audição, a melodia do oboé, do fagote e da trompa, da primeira parte das 8 miniaturas instrumentais de Igor Stravinsky [*Igor Stravinsky (1921 – 1962), Eight Instrumental Miniatures, for fifteen players*].

15 min. – Atividades de rotina Willems:

5 min. - Ordenações melódicas de padrões, partindo da tonalidade da canção para outras. Pedir armações de clave. Ordenação de intervalos, ascendentes e descendentes, a começar em diferentes notas da escala. Questões entoadas sobre intervalos e notas. Reconhecimento de sons. Construção de intervalos (4ª Perfeitas).

5 min. – Imitar acordes executados ao piano, e classifica-los quanto ao modo (Maior, menor, aumentado e diminuto) e inversões; Cantar as notas do acorde, de acordo com o seu estado.

5 min. – Cada um dos alunos vai ao piano e terá de tocar um acorde de 7ª, à sua escolha.

5 min. – Leitura de notas e Teoria:

5 min. – Leitura de notas nos dedos ou nos cartões (Clave de Sol, Fá, Dó 1ª, 3ª e 4ª). Experimentar fazer com entoação.

5 min. – Atividades de rotina melódicas:

2 min. – Imitação melódica de frases/padrões, improvisados pelo professor ao piano. Associação verbal.

3 min. – Associação verbal com Padrões de 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maiores e 2ª menores.

10 min. – Atividades melódicas (melodias a três vozes):

10 min. – Associação Simbólica: ditado melódico escrito a três vozes (1º oboé, fagote e trompa), retirado da 1ª parte das 8 miniaturas de Igor Stravinsky.

5 min. – Distribuição da partitura pelos alunos. Cantar o tema. Cantar as vozes do primeiro oboé, do fagote e da trompa

_RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Computador;
- Sistema de som/áudio;
- Cartões (clave de sol, fá, dó 1ª, 3ª e 4ª linha);
- Partitura da obra de Igor Stravinsky [*Igor Stravinsky (1921 – 1962), Eight Instrumental Miniatures, for fifteen players*].

_AVALIAÇÃO DA AULA

- Através da observação direta: participação e desempenho.

Porto, 6 de abril de 2015

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 2

Após a leção de uma aula, de forma isolada, no presente processo de estágio dirigido ao ensino complementar, retomo neste momento, o curso da prática pedagógica por mim encetada. Depois do contacto com a turma do 5º ano, do ensino articulado, chegou o momento de desenvolver o meu trabalho junto dos alunos do 6º grau, do ensino supletivo, da Escola de Música da Póvoa de Varzim.

Retomando o tema das atividades de aprendizagem sequencial, e cruzando-os com a filosofia de trabalho por mim inculcada ao longo do processo de estágio, julgo ser extremamente pertinente a abordagem ao tema, conduzindo-o agora no sentido da aprendizagem sequencial por inferência, teoria desenvolvida por Edwin Gordon, investigador norte-americano.

Colocando a mesma perspetiva na abordagem à aula como um todo, o início de cada sessão dá-se sob a forma de canção e/ou tema. Ajustando essa realidade aos conteúdos programáticos do 6º grau, partimos de seguida para a abordagem às atividades de rotinas, como são o caso das ordenações melódicas, identificação e entoação de acordes, leitura de notas e atividades de aprendizagem sequencial (atividades de rotina melódicas). Dentro desse parâmetro, a aprendizagem por discriminação está sempre patente, não querendo com isto dizer, que, no ensino básico realizamos apenas aprendizagem por discriminação, e no ensino complementar, aprendizagem por inferência. Pelo contrário. Em ambos os casos estão sempre envolvidos os dois tipos de aprendizagem, por discriminação e por inferência.

Trazendo um caso concreto para a discussão e reflexão deste tema, tomemos como exemplo o atonalismo, e os seus padrões atonais. Sendo este conteúdo abordado de forma efetiva no ensino complementar, o mesmo foi envolvido junto das atividades de aprendizagem sequencial, através da utilização de padrões melódicos atonais. Deste modo, as atividades de rotina melódicas, ou atividades de aprendizagem sequencial, segundo a perspetiva de Edwin Gordon, foram sempre abordadas através do processo de discriminação e inferência (Gordon, 2000).

Assim sendo, e voltando à teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon, devemos referir que, dentro das atividades de aprendizagem sequencial, a aprendizagem por inferência desenvolve um enorme grau de importância no processo de aprendizagem dos alunos. “Na aprendizagem por discriminação, um professor ensina os alunos o que aprender e como aprendê-lo. Na aprendizagem por inferência, apenas ensina aos alunos como aprender” (Gordon, 2000: 166). Ou seja, “os alunos ensinam a si próprios o que aprendem” (Gordon, 2000: 167).

“Na aprendizagem por discriminação, os alunos reconhecem o que é familiar, enquanto na aprendizagem por inferência estão prontos para identificar o que não é familiar, baseando-se no que já lhes é familiar” (Gordon, 2000: 167).

Deste modo, e descrevendo de uma forma concisa o processo de generalização verbal da

aprendizagem por inferência, o professor estabelece uma métrica ou uma tonalidade, na aprendizagem do ritmo e/ou da melodia, usando uma sílaba neutra, e os alunos repetem a solo a execução que o professor fez, de um ou mais padrões rítmicos ou melódicos, familiares e não-familiares, mas usando sílabas tonais ou sílabas rítmicas em vez da sílaba neutra que o professor usou. É claro que é a aprendizagem por discriminação que prepara o aluno para chegar até à aprendizagem por inferência, não só através de atividades de aprendizagem sequencial, mas também de atividades de sala de aula e de execução musical (Gordon, 2000).

Tal como nos diz o pedagogo norte-americano, “não esqueçamos que a identificação do que não é familiar tem por base o reconhecimento do que é familiar. Isto é, identificamos a sintaxe de padrões não-familiares ao assimilar as suas características familiares na sintaxe já estabelecida através de padrões familiares” (Gordon, 2000: 172).

A propósito do seu artigo acerca da criatividade musical e improvisação, Hargreaves refere-nos que “a improvisação é uma parte vital da actividade musical em muitas partes do mundo, mas tem sido negligenciada quer na educação musical do Ocidente, quer na pesquisa psicológica” (Hargreaves, 2000: 5). Interligando esse mesmo pensamento com a teoria de aprendizagem de Gordon, o mesmo refere que “toda a criatividade é, em parte, uma forma de improvisação e toda a improvisação é, em parte, uma forma de criatividade. Assim, a criatividade e a improvisação encontram-se combinadas num só nível de aprendizagem das actividades de aprendizagem sequencial” (Gordon, 2000: 175).

Segundo o mesmo autor, “como os executantes estão mais sujeitos a mais restrições quando improvisam do que quando criam, é mais natural os alunos criarem do que improvisarem e, assim, a criatividade parece ser preparação para a improvisação” (Gordon, 2000: 175).

Deste forma, talvez possamos dizer que a criatividade e a improvisação demonstram o que os alunos sabem, com base na discriminação que fizeram anteriormente. “O que é certo é que a criatividade e a improvisação só podem ser ensinadas indirectamente” (Gordon, 2000: 176). Mas, deste modo, qual é papel do professor nesse processo, e de que forma é que o mesmo pode acontecer? Segundo Gordon, aquilo que os docentes podem fazer é ajudar os alunos na aquisição das competências e na compreensão facultada pelos três primeiros níveis de aprendizagem por discriminação, que são eles, o nível auditivo/oral, o nível da associação verbal, e o nível da associação simbólica (Gordon, 2000).

Dentro da criatividade/improvisação, Gordon cria dois subníveis, que são eles o nível da criatividade/improvisação auditiva/oral e o subnível da criatividade/improvisação simbólica. No primeiro subnível o professor estabelece a tonalidade ou a métrica usando uma sílaba neutra e depois executa padrões tonais e rítmicos familiares e não-familiares, recorrendo também a uma sílaba neutra. “Os alunos respondem, executando a solo, como que em conversa, padrões tonais ou rítmicos novos, ou diferentes, também com uma sílaba neutra” (Gordon, 2000: 178). Já no subnível de leitura da criatividade/improvisação simbólica, “os alunos aprendem a ler símbolos de acordes de baixo cifrado e depois executam padrões tonais que correspondem aos símbolos, usando quer uma sílaba neutra quer sílabas tonais. Além disso, aprendem a reconhecer ou a identificar a tonalidade que estão a audiar,

enquanto lêem os símbolos” (Gordon, 2000: 179).

Abordando por fim a teoria musical, no nível da Compreensão Teórica, e tendo, desta feita, adquirido competências em todos os níveis da sequência de aprendizagem musical, os jovens estudantes de música podem escutar, executar, ler, escrever criar e improvisar música. Mas será mais importante adquirir conhecimentos na área da teoria da música, ou no desenvolvimento do processo de audição? Segundo Gordon, “a maioria dos alunos não aprende a audiar e, assim, não consegue criar ou improvisar, nem mesmo executar com a entoação e o ritmo correctos” (Gordon, 2000: 182).

Então, a teoria musical deve vir depois de tudo isso, e, é por isso, que nas atividades da sequência de aprendizagem de competências, não se aborda o nível da compreensão teórica enquanto os alunos não atingirem um nível satisfatório em todos os níveis prévios de aprendizagem por discriminação e por inferência, “porque cada nível mais básico da aprendizagem serve como preparação específica para o nível de compreensão teórica” (Gordon, 2000: 182).

Assim, em jeito de conclusão, e parafraseando Edwin Gordon “deve ensinar-se o ouvido antes dos olhos, para que os olhos extraiam significado da página impressa da notação, ou da leitura, com ou sem som gravado” (Gordon, 2000: 185).

Referências

- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, D. (2000). Criatividade Musical e Improvisação em Jazz. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, nº 105, pp.5-9.

Estagiário (a)

Prof. Cooperante

To Lawrence Morton

EIGHT INSTRUMENTAL MINIATURES

For Fifteen Players

IGOR STRAVINSKY
1921-1982

Andantino $\text{♩} = 70$

I

Oboes *mf cantabile*

Bassoons *mf cantabile*

Horn in F *mf cantabile*

Ob. *pp subito* *mf come prima*

Bas. *mf come prima*

Ha. *mf cantabile*

Vivace $\text{♩} = 130$

II

Flutes

Oboes

Clarinets in Bb *mf accompagnando*

Bassoons *mf accompagnando*

Horn in F *mf accompagnando*

EIGHT INSTRUMENTAL MINIATURES

for
FIFTEEN PLAYERS

by
IGOR STRAVINSKY

Instrumentation

2 Flutes
2 Oboes
2 Clarinets
2 Bassoons
Horn in F
2 Violins
2 Violas
2 Cellos

Duration approx. 6 minutes

CHESTER MUSIC LIMITED
part of the Music Sales Group
14 –15 Berners Street, London W1T 3LJ, UK

EIGHT INSTRUMENTAL MINIATURES

For Fifteen Players

IGOR STRAVINSKY
1921-1982

Andantino $\text{♩} = 70$

I

Oboes *mf cantabile* 1st

Bassoons *mf cantabile* 1st

Horn in F *mf cantabile*

Obs. *pp subito* *mf come prima* 1st

Trp. *mf come prima*

Trb. *mf cantabile*

25 **30**

Vivace $\text{♩} = 136$

II

Flutes

Oboes

Clarinets in B \flat *mf accompagnando* 1st

Bassoons *mf accompagnando*

Horn in F *mf accompagnando*

35

40

Fita.

Obs.

Cl. Bb

Bon.

Ma.

1st

unio.

1st

mf leggiero

sim.

più f

mf leggiero

45

Fita.

Obs.

1

Cl. Bb

2

Bon.

Ma.

1st

sim.

50

55

1

Fita.

2

1

Cl. Bb

2

Ma.

sim.

mf

Segue

III

Lento $\text{♩} = 68$ *1st espressivo* **60**

Flutes

Clarinet in B \flat *1st*

Bassoons

Horn in F *mf espressivo*

65 Solo

1 Cl. B \flat

2 Cl. B \flat

Bsn.

Hn.

70 **75**

1 Flts.

2 Flts.

1 Cl. B \flat

2 Cl. B \flat

Bsn.

Hn.

IV

Allegretto $\text{♩} = 126$
gva

80

1
Flutes

2

Oboes

Clarinets in Bb

Horn in F

Detailed description: This system contains five staves. The top two staves are for Flutes 1 and 2, both in treble clef. The third staff is for Oboes in treble clef. The fourth and fifth staves are for Clarinets in Bb and Horn in F, both in bass clef. The music is in 3/4 time. Measures 75-80 are shown. Flutes 1 and 2 play a rhythmic pattern of eighth notes. Oboes play a similar pattern. Clarinets and Horns play a sustained harmonic accompaniment.

85

1
Flts.

2

Cl. Bb

Detailed description: This system contains three staves. The top two staves are for Flutes 1 and 2 in treble clef. The bottom staff is for Clarinets in Bb in bass clef. Measures 85-90 are shown. Flutes play a melodic line with slurs and accents. Clarinets play a rhythmic accompaniment. A first ending bracket is present over measures 88-90.

90

1
Flts.

2

Oboes

1
Cl. Bb

2

Hn.

f ma non troppo *sim.*

Detailed description: This system contains six staves. The top two staves are for Flutes 1 and 2 in treble clef. The next two staves are for Oboes 1 and 2 in treble clef. The bottom two staves are for Clarinets in Bb 1 and 2 in bass clef. The bottom-most staff is for Horn in bass clef. Measures 90-95 are shown. Flutes play a melodic line. Oboes play a rhythmic accompaniment. Clarinets and Horn play a sustained harmonic accompaniment. Dynamics include *f ma non troppo* and *sim.*

95 100

1
Flta.
2
1
Obs.
2
Cl. Bb
1
2
Ma.
come sopra
leggiero stacc.

Detailed description: This system of musical notation covers measures 95 to 100. It features five staves: Flute (1 and 2), Oboe (1 and 2), Clarinet in Bb (1 and 2), and Horn. The flute parts have a melodic line with slurs and accents. The oboe and clarinet parts have rhythmic patterns with slurs. The horn part has a simple melodic line. The tempo/mood is marked 'leggiero stacc.'.

105

1
Flta.
2
Obs.
Cl. Bb
1
2
Ma.
poco sf *sempre sim.*

Detailed description: This system covers measures 105 to 110. The flute parts continue with melodic lines. The oboe and clarinet parts have more complex rhythmic patterns. The horn part has a simple melodic line. The tempo/mood is marked 'poco sf' and 'sempre sim.'.

110

1
Flta.
2
Obs.
1
Cl. Bb
2
Ma.
dolce
dolce
p subito

Detailed description: This system covers measures 110 to 115. The flute parts have melodic lines with slurs. The oboe and clarinet parts have rhythmic patterns. The horn part has a simple melodic line. The tempo/mood is marked 'dolce' and 'p subito'.

V

115 Moderato
Alla breve $\text{♩} = 84-88$

1 Flutes *mp cantabile*

2 Flutes *mp*

Clarinet in A

Horn in F *p*

115 Moderato
Alla breve $\text{♩} = 84-88$

2 Violins (unis.) *mf* \rightarrow *p subito* *sim.*

2 Violas (unis.) *mf* \rightarrow *p subito* *sim.*

2 Violoncellos (unis.) *pizz.* *p*

120

1 Flts.

2 Flts.

Cl. A *1st* *p*

Hr.

120

Vlns.

Vlas.

Vc.

125

130

1
Flts.
2
Cl.A
Hr.
Vln.
Vln.
Vo.

1st

Detailed description: This system of musical notation covers measures 130 to 134. It features seven staves: Flute 1, Flute 2, Clarinet in A, Horn, Violin 1, Violin 2, and Viola. The Flute 1 part has a melodic line with slurs and ties. The Flute 2 part has a similar melodic line. The Clarinet in A part has a melodic line with slurs and ties. The Horn part has a melodic line with slurs and ties. The Violin 1 and Violin 2 parts have a rhythmic accompaniment of eighth notes. The Viola part has a rhythmic accompaniment of eighth notes. The measure number 130 is written in a box above the first staff.

135

1
Flts.
2
Cl.A
Hr.
Vln.
Vln.
Vo.

1st

Detailed description: This system of musical notation covers measures 135 to 139. It features seven staves: Flute 1, Flute 2, Clarinet in A, Horn, Violin 1, Violin 2, and Viola. The Flute 1 part has a melodic line with slurs and ties. The Flute 2 part has a similar melodic line. The Clarinet in A part has a melodic line with slurs and ties. The Horn part has a melodic line with slurs and ties. The Violin 1 and Violin 2 parts have a rhythmic accompaniment of eighth notes. The Viola part has a rhythmic accompaniment of eighth notes. The measure number 135 is written in a box above the first staff.

140

1
Flts.
2
Cl.A
Hr.
Vln.
Vln.
Vo.

1st

Detailed description: This system of musical notation covers measures 140 to 144. It features seven staves: Flute 1, Flute 2, Clarinet in A, Horn, Violin 1, Violin 2, and Viola. The Flute 1 part has a melodic line with slurs and ties. The Flute 2 part has a similar melodic line. The Clarinet in A part has a melodic line with slurs and ties. The Horn part has a melodic line with slurs and ties. The Violin 1 and Violin 2 parts have a rhythmic accompaniment of eighth notes. The Viola part has a rhythmic accompaniment of eighth notes. The measure number 140 is written in a box above the first staff.

VI

145 Tempo di Marcia 150

Clarinets in A

Bassoons

Horn in F

1 Violins

2 Violins

2 Violas

2 Violoncellos

pizz.

(unis.) pizz.

arco

poco meno f

poco sf accompagnando

poco sf accompagnando

155

1 Vlns.

2 Vlns.

Viola

Vc.

160

1 Vlns.

2 Vlns.

Viola

Vc.

165 1st Solo 170

Cl.A. Solo *f marcato*

1. *f marcato*

2. *sim.*

165 *pizz.* *poco of pizz.* 170

1. *poco of pizz.*

2. *pizz.*

Vc. *poco of*

175 Solo

1. *sim.* *espress.* *mf espress.*

2. *sim.* *espress.*

Ma. Solo *ma non troppo*

1. *arco* *sim.* *sub. pizz*

2. *mf accomp. arco* *sim.* *sub. pizz*

180 185

1. *come sopra*

2. *poco marc.* *sim.*

Ma. *come sopra* *sim.*

1. *come sopra*

2. *come sopra*

190

1
Cl.A.
2
Ba.
1
Vln.
2
Vln.
Vo.

arco

pizz.
non arpegg.
pizz.
non arpegg.
pizz.
non arpegg.
pizz.

Detailed description: This system of musical notation covers measures 185 to 190. It features seven staves: Clarinet in A (1 and 2), Bassoon, Violin (1 and 2), Viola, and Voice. The music is in 4/4 time with a key signature of one flat. The strings play a steady accompaniment, with the first violin part marked 'arco' and the other parts marked 'pizz.' and 'non arpegg. pizz.'. The woodwinds and voice have more active melodic lines.

195

1
Cl.A.
2
1
Vln.
2
Vln.
Vo.

Detailed description: This system covers measures 191 to 195. The instrumentation remains the same. The music continues with similar textures, featuring active woodwind and voice parts over a steady string accompaniment.

200

1
Cl.A.
2
Ba.
1
Vln.
2
Vln.
Vo.

arco

Detailed description: This system covers measures 196 to 200. The instrumentation remains the same. The music continues with similar textures, featuring active woodwind and voice parts over a steady string accompaniment. The first violin part is marked 'arco'.

VII

Larghetto ♩ = 68-69

205

Flutes
1
2

Oboes
1
2

3 Violins
2 Violas

p dolce cant.
sim.
p dolce
(unis.)
p

210

215

Obs.
1
2

Vins.
1
2

sim.
pius
sim.

220

Flts.
1
2

Obs.
1
2

Vins.
1
2

mf
mf
mf

225

1 Flts.

2 Flts.

1 Obs.

2 Obs.

235

1 Vlns.

2 Vlns.

Detailed description: This block contains the musical notation for measures 225 to 235. It features three staves: Flutes (1 and 2), Oboes (1 and 2), and Violins (1 and 2). The Flute and Oboe parts have a melodic line with eighth notes and slurs. The Violin parts provide a harmonic accompaniment with eighth notes. A box labeled '225' is at the top, and another labeled '235' is above the Violin staff.

VIII

230 Tempo di Tango

235

Flutes

Oboes

1 Clarinets in A

2 Clarinets in A

Horn in F

mf marc.

1 Bassoons

2 Bassoons

230 Tempo di Tango

Div.

235

2 Violins

Div.

2 Violas

2 Violoncellos

Detailed description: This block contains the musical notation for measures 230 to 235, marked 'Tempo di Tango'. It includes staves for Flutes, Oboes, Clarinets in A (1 and 2), Horn in F, Bassoons (1 and 2), Violins (2), Violas (2), and Violoncellos (2). The woodwind parts feature rhythmic patterns of eighth notes. The Horn part is marked 'mf marc.'. The string parts have a 'Div.' (divisi) instruction. A box labeled '230 Tempo di Tango' is at the top left, and another labeled '235' is at the top right.

Musical score for measures 235-240. The score includes parts for Flute (Flta.), Oboe (Obs.), Clarinet in A (Cl.A.), Bassoon (Bsa.), Violin (Vln.), Viola (Vla.), and Violoncello (Vc.).

- Measures 235-236: Flute and Bassoon parts are marked *p dolce*.
- Measure 237: Clarinet in A part is marked *dolce*.
- Measure 238: Bassoon part is marked *p dolce*.
- Measure 239: Violin and Viola parts are marked *unis. pizz.*.
- Measure 240: Violoncello part is marked *mf unis. non arpegg.*

Musical score for measures 245-250. The score includes parts for Flute (Flta.), Oboe (Obs.), Clarinet in A (Cl.A.), Bassoon (Bsa.), Violin (Vln.), Viola (Vla.), and Violoncello (Vc.).

- Measures 245-246: Flute and Oboe parts feature rapid sixteenth-note passages.
- Measures 247-248: Clarinet in A and Bassoon parts continue with rhythmic patterns.
- Measure 249: Violin and Viola parts are marked *unis. pizz.*.
- Measures 250-251: Violoncello part is marked *arco Div. unis.*.

250

Flta. 1

Flta. 2

Obs. 1

Obs. 2

Cl.A. 1 *p dolce*

Cl.A. 2 *dolce*

Krn.

Bsn. 1

Bsn. 2

250

Vlas. 1 *arco*

Vlas. 2 *arco*

Vo. 1

Vo. 2

255 260

Flts. 1 2

Obs. 1 2

CL.A. 1 2

Ha.

Bsn. 1 2

255 260

Vins. 1 2

Vins. 1 2

Vc. 1 2

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação nº 3****_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

Estabelecimento de ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 6º Grau

Aula nº: 26

Data: 14. 04. 2015

Duração da aula: 45 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 6

_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e leitura, melodias a três vozes, sem e com nome de notas.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, melodias atonais compostas por padrões com 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e improvisação, padrões harmónicos encadeados ou não num percurso harmónico, sem e com nome de notas (sistema fixo).
- O aluno deverá reproduzir, classificar e construir quantitativa e qualitativamente acordes maiores, menores, diminutos e aumentados, acordes de 4 sons Maiores, Dominantes, Menores, Sensíveis e Diminutos e as inversões de todos os acordes.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, motivos rítmicos evidenciando coordenação e independência entre voz e percussão corporal, e explorando variações de dinâmica, timbre e andamento.

_CONTEÚDOS

- Melodias a três vozes.
- Melodias atonais compostas por padrões com 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.
- Inversões dos acordes de 7ª.
- Clave de Dó 2ª linha.
- Compassos irregulares/mistos a uma voz.

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS

5 min. – Relembrar a melodia do oboé, do fagote e da trompa, da primeira parte das 8 miniaturas instrumentais de Igor Stravinsky [*Igor Stravinsky (1921 – 1962), Eight Instrumental Miniatures, for fifteen players*].

15 min. – Atividades de rotina Willems:

5 min. - Ordenações melódicas de padrões, partindo da tonalidade da canção para outras.

Pedir armações de clave. Ordenação de intervalos, ascendentes e descendentes, a começar em diferentes notas da escala. Questões entoadas sobre intervalos e notas. Reconhecimento de sons. Construção de intervalos (4ª Perfeitas e 5ª Perfeitas).

5 min. – Imitar acordes executados ao piano, e classifica-los quanto ao modo (Maior, menor, aumentado e diminuto) e inversões; Cantar as notas do acorde, de acordo com o seu estado.

5 min. – Cada um dos alunos vai ao piano e terá de tocar um acorde de 7ª, à sua escolha, na primeira inversão.

5 min. – Leitura de notas e Teoria:

5 min. – Leitura de notas nos dedos ou nos cartões (Clave de Sol, Fá, Dó 1ª, 2ª, 3ª e 4ª).

Experimentar fazer com entoação.

5 min. – Atividades de rotina melódicas:

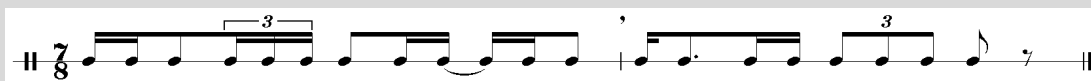
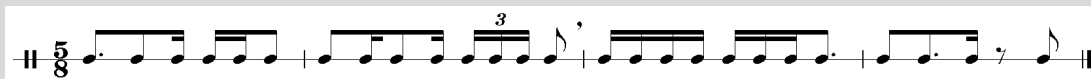
2 min. – Imitação melódica de frases/padrões, improvisados pelo professor ao piano.

3 min. – Associação verbal com Padrões de 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maiores e 2ª menores.

10 min. – Atividades rítmicas (compassos irregulares/mistos a uma voz):

5 min. – Associação Simbólica: Leitura da ficha de exercícios rítmicos.

5 min. – Associação Simbólica: Ditado rítmico.



5 min. – Distribuição da partitura pelos alunos. Cantar o tema. Cantar as vozes do primeiro oboé, do fagote e da trompa.

_RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Computador;
- Sistema de som/áudio;
- Cartões (clave de sol, fá, dó 1ª, 2ª, 3ª e 4ª linha);
- Ficha de exercícios rítmicos;
- Partitura da obra de Igor Stravinsky [*Igor Stravinsky (1921 – 1962), Eight Instrumental Miniatures, for fifteen players*].

_AVALIAÇÃO DA AULA

- Através da observação direta: participação e desempenho.

Porto, 11 de abril de 2015

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 3

Segundo Maria de Fátima Pedroso, e articulando o seu pensamento ao desenvolvimento do potencial criativo, no aluno do século XXI, a disciplina de Formação Musical situa-se numa encruzilhada de questões inseparáveis, como são exemplo disso, “os seus objetivos (antigos e actuais, implícitos e explícitos), o seu estatuto e papel no ensino especializado de música, o público que procura as escolas do ensino especializado de música e os objetivos que persegue, o próprio ensino especializado de música e a forma como está organizado, bem como o seu lugar e importância real no sistema geral de ensino” (Pedroso, 2003: 69).

Quando falamos dos conteúdos a abordar por parte da disciplina de Formação Musical, será que o tema do potencial criativo serve de referência à construção de um pensamento acerca da unidade curricular? E no âmbito do ensino supletivo da música, no qual o mesmo, muitas vezes, é procurado e frequentado por muitos alunos, sendo que a maioria dos quais não pretende fazer da música a sua profissão, mas apenas adquirir uma formação na área, qual será o peso que o papel do desenvolvimento da criatividade pode operar?

Quando falamos em criatividade, associamos desde logo esse conceito à criação artística. Mas será essa uma competência a desenvolver apenas no mundo das artes? Quais serão as vantagens e as desvantagens da aquisição e do desenvolvimento deste conceito/competência, por parte dos nossos alunos? Estará a escola, os seus professores, e toda a sua comunidade escolar preparada para essa tarefa? E falando no, e do, ensino da música, será que a criatividade musical tem sido vista como um elemento necessário à formação de um músico?

Qual o verdadeiro motivo pelo qual falamos de criatividade? Será ela assim tão importante? O que é a criatividade, afinal?

Quando falamos em criatividade, associamos automaticamente este conceito a um dom, muitas vezes presente em génios ou artistas, capazes de realizar ou inventar coisas extraordinárias. A ideia de que a criatividade estava conectada a poderes místicos, perdurou durante vários anos, sendo que o indivíduo que a possuía tinha um valor social de especial relevo. Porém, nos dias de hoje, a criatividade é uma competência que não está apenas ao alcance dos artistas, ou dos cientistas, mas sim, ao alcance de todos, de uma forma geral, não se esgotando numa só definição. Segundo Runco, todas as pessoas têm potencial para serem criativas, mas, o que é certo é que nem todas realizam e desenvolvem esse mesmo potencial (Runco, 2007).

Foram vários os investigadores que, ao longo dos anos, foram procurando definir criatividade. I. A. Taylor, Repucci, Rhodes, Welch, Vaughan, são alguns dos investigadores de maior foco neste domínio, procurando encontrar significados para explicar a criatividade. Foi sobretudo a partir da década de 90, com a Associação Americana de Psicologia, que se começou a dar especial atenção a este atributo humano, com conferências e publicações realizadas acerca desta temática. No entanto, contabilizando o

reduzido número de artigos sobre esta matéria, verifica-se que continua a ser um tema um pouco marginalizado, ainda que tenha vindo a crescer nos últimos anos.

Tal como já foi referido em reflexões anteriores, e a propósito do seu artigo acerca da criatividade musical e improvisação, Hargreaves refere-nos que “a improvisação é uma parte vital da actividade musical em muitas partes do mundo, mas tem sido negligenciada quer na educação musical do Ocidente, quer na pesquisa psicológica.” (Hargreaves, 2000: 5). Deste modo, será que podemos dizer que o único meio para atingirmos o máximo de competência no desenvolvimento do potencial criativo, é através da improvisação? E quanto à composição, qual é o papel que a mesma ocupa?

Nunca, como hoje, se falou tanto de criatividade, “não só nas mais diversas áreas da educação, mas também da vida em geral (...) A sociedade em que vivemos precisa de gente criativa, capaz de resolver de forma inovadora os mais variados problemas, em todos os domínios e, portanto, a criatividade tem de estar presente em todas as actividades humanas.” (Ferreira, 2011: 1). Com esse propósito, é necessário ponderar os diversos fatores que influenciam no desenvolvimento, ou na inibição, da criatividade, que, segundo Runco, são de diferentes espécies, incluindo-se entre eles, a família, a escola, o ambiente de trabalho, o contexto sociocultural e a saúde (Runco, 2007).

Segundo Martínez, “existe um critério bastante generalizado de que a infância é o repositório das maiores potencialidades criativas do indivíduo, as quais, na maioria dos casos, longe de se desenvolver, são inibidas no decorrer da vida.” (Martínez, 1995: 156). Assim sendo, a família e a escola assumem, aqui, um grande papel no desenvolvimento do potencial criativo do ser humano. Pois, tal como nos diz Fleith, “grande parte do comportamento criativo é aprendido e pode ser estimulado” (Fleith cit. Oliveira, 2010: 86). As experiências familiares são preponderantes para a formação do ser humano. “É indiscutível a influência que a família exerce no desenvolvimento do potencial criativo”, assim, o meio familiar pode estimular a criatividade de uma criança, proporcionando-lhe atividades que propiciem o uso da imaginação, da leitura e da curiosidade (Oliveira, 2010: 85). Segundo Alencar e Fleith, é extremamente importante desenvolver e estimular a imaginação da criança, sobretudo entre os dois e os seis anos. Essa mesma imaginação, segundo as autoras, vai-se atenuando ao mesmo tempo que se desenvolvem a razão e o raciocínio. (Alencar & Fleith cit. Oliveira, 2010: 85).

Na Educação Musical, a criatividade está normalmente associada às atividades de composição e improvisação, pois é nelas que o aluno tem espaço para a criação de ideias musicais inovadoras. Tal como nos diz Gordon, “toda a criatividade é, em parte, uma forma de improvisação e toda a improvisação é, em parte, uma forma de criatividade” (Gordon, 2000).

Segundo Hargreaves, “na educação musical ocidental, a tradição dominante consiste em tocar música “clássica” a partir de partituras – atribui-se grande ênfase à instrução musical e a capacidades como a da leitura à primeira vista.” (Hargreaves, 2000: 5-6).

Deste modo, verificamos que no ensino da música, atualmente, verifica-se uma valorização da informação e dos conhecimentos teóricos em detrimento do desenvolvimento global das capacidades do aluno e, especificamente, da criatividade.

Como tal, os principais aspetos negativos apontados ao ensino tradicional da música erudita

são apoiados na fundamentação da aprendizagem baseada na repetição e na imitação, e na focalização na leitura de partituras, deixando para segundo plano a importância das vivências sonoras e do som, através da entoação e audição na compreensão da música. Daí Pierre Schaefer e John Paynter defenderem que o principal motivo pelo qual as instituições de ensino musical, e a música contemporânea, se encontram afastadas é o pouco envolvimento dos alunos na composição.

Apesar de tudo, o modelo tem formado intérpretes excelentes, mas limita-os ao nível da compreensão da música, principalmente ao nível da compreensão harmónica, da capacidade de tocar sem partitura e de improvisar.

Vários pedagogos têm defendido a máxima do “sound before symbol”, que consiste na aprendizagem através da experiência direta, antes mesmo da introdução da teoria (Houlahan cit. Ferreira, 2011).

Todos estes interesses na mudança do sistema de ensino na música, começaram a ser introduzidos pelas mãos dos compositores, enquanto educadores e pedagogos, em que a atenção dos mesmos viria a ser direcionada para o campo das atividades criativas. A partir da década de 60, do século XX, através de um trabalho intenso, e de relevo, por parte de compositores, como por exemplo, Carl Orff, nos anos 50, e John Cage, nos anos 60, é que os conceitos de criatividade, improvisação e composição, assumiram um papel preponderante no ensino musical.

Este novo método de ensino, considerado “progressista”, defendia que a música tinha de ser significativa para todos os alunos e que o seu principal objetivo devia ser o da educação dos sentimentos, o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da sensibilidade e da consciência estética. Para o desenvolvimento destas competências, estes autores defendiam o exercício da criatividade, dando uma menor atenção à tradicional preocupação com a aquisição de competências de leitura e escrita musical (Ferreira, 2011).

O conceito de criatividade, no contexto da Formação Musical, tem vindo a ser abordado por inúmeros autores, de há muitos anos a esta parte, e aplicado segundo diversas metodologias. No entanto, apesar das lacunas evidentes no ensino dito tradicional, tanto na área da criatividade, como na área da improvisação, e “ainda além da importância da criatividade na formação de um músico estar sobejamente comprovada”, nos dias de hoje, a disciplina de Formação Musical, “continua a não dar a merecida importância ao desenvolvimento desta competência, com todos os problemas daí decorrentes” (Ferreira, 2011: 48).

Deste modo, coloco a mim mesmo a questão, qual é o meu papel no sentido do desenvolvimento do potencial criativo dos meus alunos? Que atividades poderei desenvolver nesse sentido? Haverá tempo para poder abordar todos os conteúdos programáticos implícitos, conciliando os mesmos com as várias questões e objetivos para os quais a disciplina de Formação Musical se debruça?

É esse o meu objetivo, enquanto professor, o de oferecer e potenciar uma oferta rica e plural de recursos e experiências, de maneira a desenvolver competências nos alunos, e de criar nos mesmos uma base de conhecimento musical lato, analítico, reflexivo, criativo e crítico. Todavia, e tal como nos diz Edwin Gordon, “as artes” reforçam, na verdade, a competência das crianças na leitura, na escrita e

na aritmética, e ajudam a desenvolver outras capacidades cognitivas, não tendo em conta o facto de que a compreensão da música, em si, é de um enorme valor” (Gordon, 2000: 466).

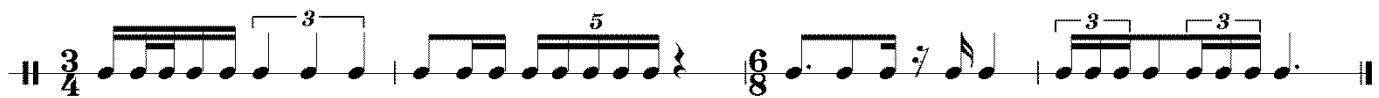
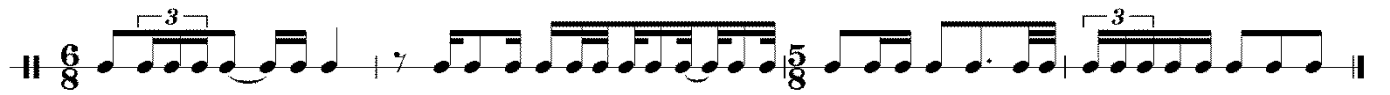
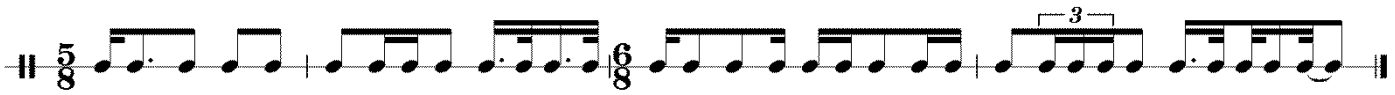
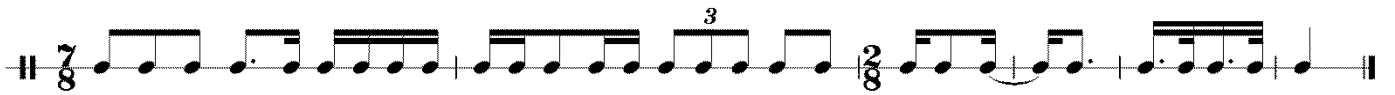
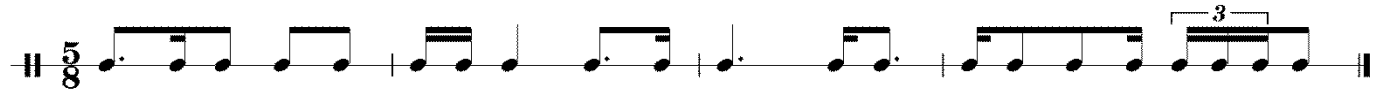
Referências

- Ferreira, H. (2011). A criatividade na aprendizagem da formação musical. Tese de Mestrado. Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Gordon, E. (2000). Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, D. (2000). Criatividade Musical e Improvisação em Jazz. Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical, nº 105, pp.5-9.
- Martínez, A. M. (1995). Como desarrollar la creatividad em la escuela. In A. M. Martínez (Orgs.), Pensar y crear: estratégias, programas y métodos (pp.156-208). Havana: Editorial Academia.
- Oliveira, Z. (2010). Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. Estudos de Psicologia, vol. 27, nº1, 83-92. Recuperado em 1 de junho, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a10.pdf>
- Pedroso, M. (2003). A disciplina de Formação Musical: Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado da música (Básico e Secundário). Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Estagiário (a)

Prof. Cooperante

Ficha de Exercícios Rítmicos – 6º Grau – 26ª Aula



PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação nº 4****_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

Estabelecimento de ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 6º Grau

Aula nº: 27

Data: 21. 04. 2015

Duração da aula: 45 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 6

_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e leitura, melodias a duas vozes, sem e com nome de notas.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e leitura, melodias modais (Lídio), sem e com nome de notas.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, melodias atonais compostas por padrões com 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e improvisação, padrões harmónicos encadeados ou não num percurso harmónico, sem e com nome de notas (sistema fixo).
- O aluno deverá reproduzir, classificar e construir quantitativa e qualitativamente acordes maiores, menores, diminutos e aumentados, acordes de 4 sons Maiores, Dominantes, Menores, Sensíveis e Diminutos e as inversões de todos os acordes.

_CONTEÚDOS

- Melodias a duas vozes.
- Melodias modais (Lídio).
- Melodias atonais compostas por padrões com 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.
- Inversões dos acordes de 7ª.

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS

5 min. – Aprender, por leitura, o estudo nº 37 de Béla Bartók, “*In Lydian Mode*” [Béla Bartók (1881 – 1945), *Mikrokosmos, Volume II*].

In Lydian Mode Béla Bartók (1881-1945)

15 min. – Atividades de rotina Willems:

5 min. - Ordenações melódicas de padrões, partindo da tonalidade da peça/estudo para outras. Pedir armações de clave. Ordenação de intervalos, ascendentes e descendentes, a começar em diferentes notas da escala. Questões entoadas sobre intervalos e notas. Reconhecimento de sons. Construção de intervalos (4ª Perfeitas, 5ª Perfeitas e 2ª Maiores).

5 min. – Imitar acordes executados ao piano, e classifica-los quanto ao modo (Maior, menor, aumentado e diminuto) e inversões; Cantar as notas do acorde, de acordo com o seu estado.

5 min. – Acumulação de notas ao piano utilizando os intervalos de 2ª menor, 2ª Maior, 4ª Perfeita e 5ª Perfeita.

5 min. – Leitura de notas e Teoria:

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 4

“O material que os professores escolhem e as técnicas que estes usam para o apresentar desempenham um importante papel no ensino, embora subordinado à metodologia” (Gordon, 2000: 81). Desse modo, as canções e/ou os temas utilizados em sala de aula, constituem o material mais frequentemente utilizado nas atividades de sala de aula, e nas atividades de execução musical. (Gordon, 2000). Assim sendo, o tema inicial assume-se como nuclear à abordagem da aula em si. Transportando consigo todas as suas características inerentes, permite ao grupo de trabalho, explorar essa mesma canção melodicamente, harmonicamente, e ritmicamente, extraíndo daí atividades de rotina que permitem desenvolver diversos aspetos patentes na filosofia da educação musical.

“As vertentes principais da disciplina de Formação Musical são a Teoria Musical, a formação do ouvido, a leitura e escrita musicais, o cantar e solfejar. A forma como se abordam estas temáticas não pode ser estanque e a selecção de conteúdos para as tratar deve ser cuidadosa e variada” (Pedroso, 2003: 80). Deste modo, qual será o papel do repertório nessa ação? Quais serão os géneros, estilos ou épocas da história da música, mais indicados a utilizar?

A opinião talvez seja congénere. A utilização de um repertório diversificado, talvez garanta, à partida, mais sucesso, na captação da atenção dos alunos. Tal como refere Kühn, citado por Maria de Fátima Pedroso, a “capacidade auditiva não pode ser muito ampla com um repertório escasso”, pelo que é necessário disponibilizar aos alunos um repertório diversificado e experiências musicais reais de tipos muito diferentes, que tornarão mais fácil a captação auditiva de música, nos seus vários aspectos” (Pedroso cit. Kühn, 2003: 86, 87).

Que tipo de repertório será mais interessante apresentar, no âmbito do ensino complementar, num Conservatório de Música? Será que devemos abordar vários períodos da história da música ocidental, numa mesma aula? Porque continuamos a estudar a linguagem do tonalismo, visto que é uma linguagem do passado?

Christopher Bochmann, a propósito da sua questão em torno da linguagem tonal, refere que há várias e diversas vantagens no estudo do pensamento tonal. Para o ouvinte, “oferece a oportunidade de orientar melhor a sua audição, para que se torne numa experiência que passe tanto pela racionalidade como pela emotividade” (Bochmann, 2003: 10). Ao intérprete, “oferece a chave para uma compreensão mais profunda da linguagem musical de muitas obras que terá necessidade de tocar, dando-lhe uma base de informação objectiva que lhe permita realizar interpretações cujos critérios sejam, pelo menos em parte, resultado de uma análise, em vez de serem apenas do domínio da intuição, do “milagre” da musicalidade” (Bochmann, 2003: 10). E quanto ao compositor, o estudo da linguagem tonal, permite-lhe interiorizar o funcionamento da linguagem mais sintetizada da História da Música Ocidental, linguagem essa que serviu de veículo para a produção de várias obras de relevo, e cujos parâmetros podemos estudar com toda a objectividade, uma linguagem que, por comparação, só pode enriquecer a

compreensão da nossa própria linguagem (Bochmann, 2003).

Mas então, a pergunta que se faz é, o que é a linguagem tonal?

Seguindo, mais uma vez, o raciocínio de Christopher Bochmann, a palavra “tonal” foi usada, de uma forma geral, ao longo da história da música, tendo a mesma como sinónimo o termo “musical”. (Bochmann, 2003). Então, a linguagem tonal diz respeito aos aspetos comuns da linguagem musical que se desenvolveu entre os séculos XVII e XIX. “Evidentemente, há muitas sugestões tonais no século XVI e muitos elementos modais no século XVII, como também aparecem elementos não tonais no século XIX e sobrevivem muitas características tonais no século XX. No entanto, não deixam de ser os séculos XVII, XVIII e XIX os que mais claramente mostram as características do Tonalismo” (Bochmann, 2003: 9).

Deste modo, “o verdadeiro conteúdo da aula de Formação Musical deverá ser a própria música. Toda a aprendizagem deve ter como ponto de partida a música, sendo ela também o ponto de chegada” (Pedroso cit. Pinheiro, 2003: 87).

Assim, em qualquer uma das aulas por mim planificada, tenho por base a apresentação e análise de vários géneros e/ou estilos musicais, ou a abordagem, na mesma sessão, de vários períodos da história da música ocidental. A apresentação de um excerto de uma obra do século XIX, passando pela abordagem das atividades de rotina que envolvem ritmo em métrica irregular, melodia modal e/ou atonal, e por fim, a audição e escrita de um excerto de uma obra do período barroco, é uma realidade por mim adotada.

Referências

- Bochmann, C. (2003). *A Linguagem Harmónica do Tonalismo*. Lisboa: Juventude Musical Portuguesa
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pedroso, M. (2003). *A disciplina de Formação Musical: Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado da música (Básico e Secundário)*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Estagiário (a)

Prof. Cooperante

Ficha de Exercícios Melódicos – 6º Grau – 27ª Aula

1.

The first exercise consists of two staves of bass clef music. The first staff starts with a 4/4 time signature and contains a melodic line with notes: G2, A2, B2, C3, B2, A2, G2, F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. The second staff starts with a 4/4 time signature and contains a melodic line with notes: G1, F1, E1, D1, C1, B0, A0, G0, F0, E0, D0, C0, B0, A0, G0. The piece concludes with a double bar line.

2.

The second exercise consists of five staves of treble clef music. The first staff starts with a 3/4 time signature and contains a melodic line with notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3. The second staff starts with a 3/4 time signature and contains a melodic line with notes: G3, F3, E3, D3, C3, B2, A2, G2, F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. The third staff starts with a 3/4 time signature and contains a melodic line with notes: G1, F1, E1, D1, C1, B0, A0, G0, F0, E0, D0, C0, B0, A0, G0. The fourth staff starts with a 3/4 time signature and contains a melodic line with notes: G0, F0, E0, D0, C0, B0, A0, G0, F0, E0, D0, C0, B0, A0, G0. The fifth staff starts with a 3/4 time signature and contains a melodic line with notes: G0, F0, E0, D0, C0, B0, A0, G0, F0, E0, D0, C0, B0, A0, G0. The piece concludes with a double bar line.

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação nº 5****_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

Estabelecimento de ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 6º Grau

Aula nº: 28

Data: 28. 04. 2015

Duração da aula: 45 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 6

_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e leitura, melodias a três vozes, sem e com nome de notas.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e leitura, melodias modais (Lídio e Mixolídio), sem e com nome de notas.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, melodias atonais compostas por padrões com 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e improvisação, padrões harmónicos encadeados ou não num percurso harmónico, sem e com nome de notas (sistema fixo).
- O aluno deverá reproduzir, classificar e construir quantitativa e quantitativamente acordes maiores, menores, diminutos e aumentados, acordes de 4 sons Maiores, Dominantes, Menores, Sensíveis e Diminutos e as inversões de todos os acordes.

_CONTEÚDOS

- Melodias a três vozes.
- Melodias modais (Lídio e Mixolídio).
- Melodias atonais compostas por padrões com 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.
- Inversões dos acordes de 7ª.

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS

5 min. – Relembrar o estudo nº 37 de Béla Bartók, “*In Lydian Mode*” [Béla Bartók (1881 – 1945), *Mikrokosmos, Volume II*].

In Lydian Mode Béla Bartók (1881-1945)

10 min. – Atividades de rotina Willems:

5 min. - Ordenações melódicas de padrões, partindo da tonalidade da peça/estudo para outras. Pedir armações de clave. Ordenação de intervalos, ascendentes e descendentes, a começar em diferentes notas da escala. Questões entoadas sobre intervalos e notas. Reconhecimento de sons. Construção de intervalos (4ª Perfeitas, 5ª Perfeitas e 2ª Maiores).

5 min. – Imitar acordes executados ao piano, e classifica-los quanto ao modo (Maior, menor, aumentado e diminuto) e inversões; Cantar as notas do acorde, de acordo com o seu estado.

5 min. – Leitura de notas e Teoria:

2 min. – Leitura de notas nos dedos ou nos cartões (Clave de Sol, Fá, Dó 1ª, 3ª e 4ª).

Experimentar fazer com entoação.

3 min. - Com os cartões em cima da mesa, o professor diz uma nota, e os alunos apanham o cartão correspondente. De seguida, cada aluno forma uma frase com todos os cartões que apanhou, e lê toda essa frase com nome de notas.

5 min. – Atividades de rotina melódicas:

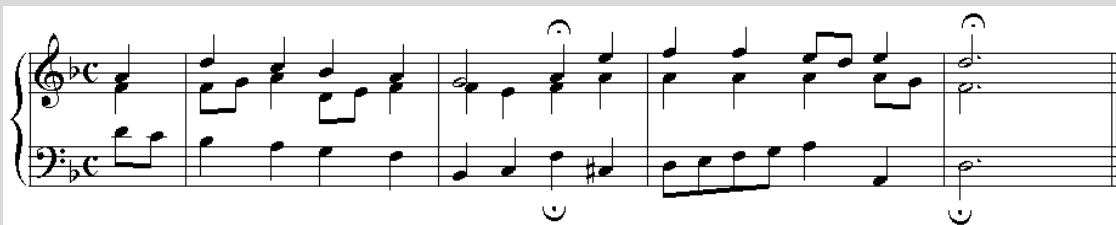
2 min. – Imitação melódica de frases/padrões, improvisados pelo professor ao piano (Modo Mixolídio).

3 min. – Associação verbal com Padrões de 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.

10 min. – Atividades melódicas (Melodias as três vezes):

5 min. – Associação Simbólica: Leitura da ficha de exercícios melódicos.

5 min. – Associação Simbólica: Ditado melódico a três vezes.



5 min. – Relembrar o tema e cantar a duas vozes.

_RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Partitura da obra de Béla Bartók, *“In Lydian Mode”* [Béla Bartók (1881 – 1945), *Mikrokosmos, Volume II*];
- Cartões (clave de sol, fá, dó 1ª, 3ª e 4ª linha);
- Ficha de exercícios melódicos.

_AVALIAÇÃO DA AULA

- Através da observação direta: participação e desempenho.

Porto, 26 de abril de 2015 1

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 5

Ainda no âmbito dos processos de aprendizagem, e articulando-os com as atividades de aprendizagem sequencial de Edwin Gordon, realidade que eu defendo e continuo a apresentar no âmbito do presente mestrado em Ensino de Música, julgo ser pertinente trazer a público na presente reflexão, o cruzamento desses mesmos pensamentos com a teoria do construtivismo.

Segundo o behaviourismo, perspectiva de teoria de aprendizagem, “os alunos são considerados recipientes passivos, necessitando de motivação externa e sensíveis de reforço” (Fosnot cit. Skinner, 1996: 24). Já no maturacionismo, o papel do educador, consiste em preparar um ambiente enriquecedor e adequado do ponto de vista do desenvolvimento. Deste modo, os alunos são avaliados em função de marcos de desenvolvimento (Fosnot, 1996).

“A ideia-chave que torna o construtivismo diferente de outras teorias cognitivas foi lançada há cerca de 60 anos por Jean Piaget” (Glaserfeld, 1996: 15). Essa mesma ideia tinha como noção que, aquilo a que chamamos conhecimento não tem e não deve ter como objetivo a produção de representações de uma realidade independentemente mas que, em lugar disso, possui uma função adaptativa (Glaserfeld, 1996).

“O conceito de adaptação deriva da biologia e refere-se a uma relação particular entre organismos ou espécies vivas e o seu meio. Afirmar que eles estão adaptados não significa nem mais nem menos do que eles terem sido capazes de sobreviver nas condições e restrições do mundo e restrições do mundo em que habitam. Dito de outro modo, eles conseguiram desenvolver um ajustamento ou, como prefiro dizer, as suas características físicas e os seus comportamentos tornaram-se viáveis no seu meio” (Glaserfeld, 1996: 16).

Deste modo, a utilização que Piaget defende desse mesmo modo de adaptação, não é a mesma que é utilizada pela escola de pensamento contemporânea que dá pelo nome de epistemologia evolucionária (Glaserfeld, 1996).

Assim,

“as acções ocorrem num dado meio e estão baseadas em objectos que constituem o mundo da experiência do organismo e são dirigidas para eles, não são coisas em si mesmas que têm uma existência independente. Daí que, quando Piaget fala de interacção, isso não implique um organismo que interage com os objectos tal como eles são, mas sim um sujeito cognitivo que lida com estruturas perceptuais e conceptuais previamente construídas” (Glaserfeld, 1996: 17).

Desse modo, quando Gordon nos diz que, e falando da aprendizagem por inferência, os alunos estarão a proceder a esse mesmo tipo de aprendizagem, de cada vez que aprenderem por si próprios

novas e melhores formas de utilizar os vários padrões e/ou competências desenvolvidas anteriormente, estamos, de algum modo, a desenvolver o nosso processo de ensino/aprendizagem sobre a perspectiva construtivista (Gordon, 2000), pois tal como nos diz Fosnot, “a aprendizagem progride em direcção ao desenvolvimento de estruturas. Enquanto os alunos se esforçam por criar significado, são construídos desvios estruturais graduais de perspectiva” (Fosnot, 1996: 53).

Nesse sentido, “a aprendizagem não é resultado do desenvolvimento; a aprendizagem é desenvolvimento. Ela requer invenção e auto-organização por parte do aluno. Assim, os professores necessitam de permitir que os alunos levantem as suas próprias questões, gerem as suas próprias hipóteses e modelos como possibilidades e os testem na óptica da viabilidade” (Fosnot, 1996: 52).

Se pensarmos que aquilo que nós percebemos e inferimos das nossas próprias percepções, está ali mesmo prontinho para que os nossos jovens estudantes agarrem e absorvam, tendo para isso, apenas vontade para o fazer, estaremos a desenvolver um pensamento errado, verificando que tudo isso não passam de estratégias e processos que parecem surgir de pressupostos ingénuos. (Glaserfeld, 1996).

Fazendo uma comparação da nossa linguagem falada com a linguagem musical, e referindo-nos agora ao primeiro exemplo, podemos afirmar que “a compatibilidade mútua na nossa utilização das palavras e da linguagem é, obviamente, resultado de interacção social. Porém, o processo que conduz a essa compatibilidade não é o de dar, receber ou partilhar significados como se estes fossem mercadorias existentes, mas antes um processo de acomodação gradual que atinge uma adaptação relativa” (Glaserfeld, 1996: 19).

Desse modo, e segundo as palavras de Edwin Gordon, “nunca devem ser usadas técnicas de ensino por memorização e imitação na aprendizagem por inferência. Embora os professores possam guiar os alunos, o ensino, no sentido mais estrito da palavra, não ocorre na aprendizagem por inferência” (Gordon, 2000: 170).

“Quando um professor, numa sequência de aprendizagem de competências por inferência, se esquece ou se torna impaciente e tenta ensinar aos alunos o que eles devem aprender através da memória ou por imitação, esse nível desejado de aprendizagem por inferência converte-se automaticamente no nível correspondente da aprendizagem por discriminação” (Gordon, 2000: 167).

Em jeito de conclusão, e resumindo o modelo construtivista, o mesmo assenta no “princípio fundamental de que a aprendizagem é uma atividade construtiva que os próprios alunos têm de realizar. Deste ponto de vista, a tarefa do educador não é a de dispensar o conhecimento mas sim a de proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construir” (Glaserfeld, 1996: 20).

Referências

- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.

Estagiário (a)

Prof. Cooperante

Ficha de Exercícios Melódicos – 6º Grau – 28ª Aula

The first system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. All staves are in the key of B-flat major (one flat) and common time (C). The music is a melodic exercise with a variety of rhythmic values including quarter, eighth, and sixteenth notes, as well as rests. The first measure starts with a half note B-flat, followed by quarter notes C, D, E, F, G, A, B-flat, and C. The second measure begins with a quarter rest, followed by eighth notes D, E, F, G, A, B-flat, and C. The third measure starts with a half note B-flat, followed by quarter notes C, D, E, F, G, A, B-flat, and C. The fourth measure begins with a quarter rest, followed by eighth notes D, E, F, G, A, B-flat, and C. The fifth measure starts with a half note B-flat, followed by quarter notes C, D, E, F, G, A, B-flat, and C.

The second system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. All staves are in the key of B-flat major (one flat) and common time (C). The music continues the melodic exercise. The sixth measure starts with a half note B-flat, followed by quarter notes C, D, E, F, G, A, B-flat, and C. The seventh measure begins with a quarter rest, followed by eighth notes D, E, F, G, A, B-flat, and C. The eighth measure starts with a half note B-flat, followed by quarter notes C, D, E, F, G, A, B-flat, and C. The ninth measure begins with a quarter rest, followed by eighth notes D, E, F, G, A, B-flat, and C. The tenth measure starts with a half note B-flat, followed by quarter notes C, D, E, F, G, A, B-flat, and C. The system concludes with a double bar line.

Ficha de Exercícios Melódicos – 6º Grau – 29ª Aula

1.

Musical exercise 1 is written in treble clef and consists of three staves. The first staff is in 4/4 time and contains the following notes: G4, Bb4, Bb4, G4, A4, Bb4, Bb4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The second staff is in 3/4 time and contains: Bb4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, Bb4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The third staff is in 2/4 time and contains: Bb4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, Bb4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.

2.

Musical exercise 2 is written in bass clef and consists of two staves. The first staff is in 4/4 time and contains: Bb3, Bb3, G3, F3, E3, D3, C3, Bb3, A3, G3, F3, E3, D3, C3. The second staff is in 3/4 time and contains: Bb3, A3, G3, F3, E3, D3, C3, Bb3, A3, G3, F3, E3, D3, C3.

Ficha de Exercícios Rítmicos – 6º Grau – 29ª Aula

The image contains six musical exercises for rhythmic training, each on a five-line staff. The exercises are as follows:

- Exercise 1:** Time signature $\frac{7}{8}$. The melody consists of eighth notes with a triplet of three eighth notes in the first measure, followed by eighth notes and a final eighth note with a fermata.
- Exercise 2:** Time signature $\frac{7}{8}$. The melody starts with eighth notes, followed by a triplet of eighth notes, and ends with eighth notes and a final eighth note with a fermata.
- Exercise 3:** Time signature $\frac{5}{8}$. The melody consists of eighth notes with a triplet of three eighth notes in the second measure, followed by eighth notes and a final eighth note with a fermata.
- Exercise 4:** Time signature $\frac{7}{8}$. The melody features a complex pattern of eighth notes with two triplet markings, followed by eighth notes and a final eighth note with a fermata.
- Exercise 5:** Time signature $\frac{2}{8}$. The melody starts with a triplet of eighth notes, changes to $\frac{4}{4}$ time with a quarter note and a half note, then returns to $\frac{2}{8}$ with eighth notes and a final eighth note with a fermata.
- Exercise 6:** Time signature $\frac{5}{4}$. The melody consists of eighth notes with a triplet of three eighth notes in the second measure, followed by eighth notes and a final eighth note with a fermata.

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação nº 6****_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

Estabelecimento de ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 6º Grau

Aula nº: 29

Data: 05. 05. 2015

Duração da aula: 45 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 6

_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e improvisação, padrões harmónicos encadeados ou não num percurso harmónico, sem e com nome de notas (sistema fixo).
- O aluno deverá reproduzir, classificar e construir quantitativa e qualitativamente acordes maiores, menores, diminutos e aumentados, acordes de 4 sons Maiores, Dominantes, Menores, Sensíveis e Diminutos e as inversões de todos os acordes.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, melodias atonais compostas por padrões com 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, motivos rítmicos evidenciando coordenação e independência entre voz e percussão corporal, e explorando variações de dinâmica, timbre e andamento.

_CONTEÚDOS

- Inversões dos acordes de 7ª.
- Melodias atonais compostas por padrões com 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.
- Ritmos em compassos irregulares/mistos a uma voz.

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS

5 min. – Aprender, por audição, a primeira parte da obra “*Petite Symphonie Concertante*”, de Frank Martin [Frank Martin (1890-1974), *Petite Symphonie Concertante* (1945)].

10 min. – Atividades de rotina Willems:

5 min. - Ordenações melódicas de padrões. Ordenação de intervalos, ascendentes e descendentes, a começar em diferentes notas. Questões entoadas sobre intervalos e notas.

Reconhecimento de sons. Construção de intervalos (4ª Perfeitas, 5ª Perfeitas e 2ª Maiores).

5 min. – Imitar acordes executados ao piano, e classifica-los quanto ao modo (Maior, menor, aumentado e diminuto) e inversões; Cantar as notas do acorde, de acordo com o seu estado.

5 min. – Leitura de notas e Teoria:

2 min. – Leitura de notas nos dedos ou nos cartões (Clave de Sol, Fá, Dó 1ª, 3ª e 4ª).

Experimentar fazer com entoação.

10 min. – Atividades melódicas (melodias atonais):

5 min. – Associação simbólica: Leitura da ficha de exercícios melódicos.

5 min. – Associação simbólica: Ditado melódico atonal.



10 min. – Atividades rítmicas (Ritmos em compassos irregulares/mistos e a uma voz):

5 min. – Associação Simbólica: Leitura da ficha de exercícios rítmicos.

5 min. – Associação Simbólica: Ditado rítmico.



5 min. – Relembrar o tema e cantar com notas.

_RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Cartões (clave de sol, fá, dó 1ª, 3ª e 4ª linha);
- Ficha de exercícios melódicos;
- Ficha de exercícios rítmicos.

_AVALIAÇÃO DA AULA

- Através da observação direta: participação e desempenho.

Porto, 2 de maio de 2015

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 6

A perspetiva da compreensão de conteúdos e conceitos, mais do que a simples acumulação e memorização de saberes, constitui um dos pontos de relevância na definição do pensamento produtivo, que é aquele que é capaz de produzir significado próprio em relação a um determinado problema, ao contrário do pensamento reprodutivo, que se limita à utilização da experiência passada na resolução de qualquer problema (Pedroso, 2003).

O mais comum dos processos de ensino, passa pela adoção por parte do professor, de um método de ensino “tradicional”, onde muitas vezes o seu modo de atuar é quase sempre o mesmo para todas as matérias, independentemente da idade e das características individuais e sociais dos alunos. Muitas vezes esse tipo de estratégia, pode dar alguns bons resultados, embora Libâneo defenda que esse tipo de aprendizagem não é duradoura (Libâneo, 2002).

O aluno com uma aprendizagem de qualidade é aquele que desenvolve raciocínio próprio, que sabe lidar com os conceitos que apreendeu, e que explica uma ideia com o seu próprio vocabulário (Libâneo, 2002). Para que essa compreensão ocorra e o pensamento produtivo seja desenvolvido, é fundamental a participação ativa dos alunos em experiências de aprendizagem diversas, por oposição à situação de meros recetores passivos de informação.

Segundo Libâneo, e seguindo uma perspetiva sócio-construtivista,

“o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos. O professor, na sala de aula, utiliza-se dos conteúdos da matéria para ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades de observar a realidade, perceber as propriedades e características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre factos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática” (Libâneo, 2002: 5).

Os chamados métodos ativos apresentaram um ensino musical elaborado em função do desenvolvimento psicológico da criança. A expressão “sound before symbol”, passou a ser implementada em ambiente de sala de aula, colocando o aluno, em primeiro lugar em contacto com a experimentação, e só depois com a teoria. “É neste contexto que muitos autores (...) propõem um conjunto variado de actividades que se apresentam muitas vezes sobre a forma de jogo” (Ferreira, 2011: 47).

Nesse sentido, será que essa mesma perspetiva apenas se pode adotar junto das classes mais novas? E no caso de uma abordagem a conteúdos novos, no âmbito do ensino complementar, como é o caso do estudo dos modos e do atonalismo, porque não fazê-lo da mesma forma, usando o som e a audição, antes da leitura e da escrita, e conseqüentemente, da teoria musical?

É óbvio que a abordagem de uma aula no 1º grau, no âmbito da disciplina de Formação Musical, será consideravelmente diferente da abordagem de uma aula do 6º grau. Existem, neste caso, imensas variáveis diferentes, que fazem com que tudo seja diferente. No entanto, será que o jogo não terá sempre uma palavra a dizer nos processos de ensino/aprendizagem, independentemente da idade e do grau da turma em questão?

Nesse sentido, Carneiro considera que o jogo é uma ótima estratégia a ser implementada na sala de aula pois fomenta a aprendizagem pela descoberta, ao mesmo tempo que desenvolve o interesse, a liberdade e a expressão de modo a motivar. Além disso, constrói a sua personalidade, baseada na sua individualidade, estimulando a autonomia e a compreensão do sujeito (Carneiro, 1990).

Todavia, e apesar das diversas vantagens do jogo lúdico, este também apresenta algumas desvantagens. Segundo Grando, “quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um carácter puramente aleatório, tornando-se um “apêndice” na sala de aula. Os alunos jogam e sentem-se motivados apenas pelo jogo, sem saber porque jogam.” (Grando, 2001: 31-32).

Deste modo, a planificação assume-se como uma etapa muito importante, passando

“pela criação de ambientes estimulantes que propiciem actividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade de situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe prever actividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender.” (Braga, 2004: 27).

Referências

- Braga, F. (2004). Planificação: Novos papéis, novos modelos. Porto: Edições Asa.
- Carneiro, M.A.B. (1990). Jogando, descobrindo, aprendendo: depoimentos de professores e alunos do terceiro grau. Tese de Doutoramento, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, Brasil.
- Ferreira, H. (2011). A criatividade na aprendizagem da formação musical. Tese de Mestrado. Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Grando, R. (2001). O Jogo na Educação: aspectos didáticos metodológicos do jogo na Educação Matemática. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Libâneo, J. (2002). O Essencial da Didática e o Trabalho de Professor. In J. Libâneo. Didática, Velhos e Novos Temas (pp.134) Goiânia: Edição do Autor.
- Pedroso, M. (2003). A disciplina de Formação Musical: Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado da música (Básico e Secundário). Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Estagiário (a)

Prof. Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação nº 7****_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

Estabelecimento de ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 6º Grau

Aula nº: 30

Data: 12. 05. 2015

Duração da aula: 45 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 6

_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- O aluno deverá reconhecer através da escrita, motivos rítmicos em métrica irregular/mista.
- O aluno deverá reconhecer através da escrita, melodias atonais compostas por padrões com 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.
- O aluno deverá reconhecer, através da escrita, melodias no modo maior e/ou menor a três vozes.
- O aluno deverá reconhecer, classificar e construir quantitativa e quantitativamente acordes maiores, menores, diminutos e aumentados, acordes de 4 sons Maiores, Dominantes, Menores, Sensíveis e Diminutos e as inversões de todos os acordes.

_CONTEÚDOS

- Ritmos em compassos irregulares/mistos a uma voz.
- Melodias atonais compostas por padrões com 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.
- Melodias a três vozes.

- Acordes maiores, menores, aumentados e diminutos.
- Acores de 7ª e Inversões.

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS

Avaliação Escrita

Ritmo

Melodia atonal 1

Melodia atonal 2

Melodia a 3 vozes

Intervalos

Ditado de sons

The first system of musical notation consists of two staves. The top staff is in 2/4 time with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The bottom staff is in 2/4 time with a bass clef and a key signature of one flat (Bb). Both staves contain six measures of music, each with a single half note.

Acordes

The second system of musical notation consists of a single staff in 2/4 time with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The staff contains five measures of music, each with a single chord.

_RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Folha de teste.

_AVALIAÇÃO DA AULA

- Através da avaliação escrita: teste de avaliação sumativo.

Porto, 9 de maio de 2015

_REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 7

A vasta maioria da pesquisa contemporânea, acerca da cognição musical, tem-se focado nos processos de percepção do ouvinte. Esta questão não deixa de ser surpreendente. É verdade que a maioria da população dos países desenvolvidos, são ouvintes, e não artistas, e podemos também defender que a experiência musical do ouvinte está no cerne de toda a atividade musical. Mas não será de todo interessante saber que processos de representação, e controlo, estão subjacentes à atividade musical, no âmbito da performance, e à capacidade das pessoas de reconhecer, armazenar, recuperar, transformar e gerar “materiais” musicais?

O contacto com a música, mesmo que este seja realizado de uma forma informal, durante o desenvolvimento, parece, por si só, levar a um grau relativamente elevado de competência recetiva para a manipulação e posterior utilização dos materiais musicais.

Apesar da centralidade do tema da percepção, o estudo da performance musical foi recentemente considerado como uma importante subárea da cognição musical. A performance musical possui um interesse considerável como exemplo do que pode ser uma habilidade percetual-motora, altamente complexa, e por isso, tem sido utilizada como uma janela para uma melhor compreensão da coordenação motora. Além disso, assim como o estudo da expressão nos tem dado uma outra visão acerca da compreensão da representação da linguagem, também o estudo da performance nos tem aumentado a compreensão da organização da cognição musical.

Sloboda coloca-nos sobre dois fenómenos fundamentais, no seu entender. O primeiro diz respeito aos elevados níveis de habilidade no âmbito da performance, quando falamos de um músico. O segundo fenómeno relaciona-se com o impacto estético e emocional, que pode ser construído de diversas maneiras num determinado ouvinte, quando este ouve a mesma peça musical, interpretada por músicos diferentes (Sloboda, 2000).

Muitas vezes, a invocação de conceitos como o talento e/ou a inspiração, é usado para por fim a novas tentativas de compreender e analisar processos subjacentes. Mas existirá, então, uma predisposição especial para a música, adquirida à nascença, ou será que esse processo se adquire ao longo da nossa vida?

Sloboda diz-nos que a atividade musical baseada na crença da existência, ou não, de uma predisposição/talento para a música, constitui uma contínua tragédia cultural e educacional. Uma compreensão adequada e cientificamente fundamentada dos fatores subjacentes às diferenças individuais, tem implicações sociais, educacionais e científicas (Sloboda, 2000).

No que toca à natureza da performance musical qualificada, e segundo John Sloboda, esta aborda duas grandes componentes, que são elas, a técnica e a expressão. Estas duas habilidades, técnica e expressão, são consideradas componentes distintas, mesmo que haja uma interação entre elas. Habilidades técnicas não têm, em teoria pelo menos, relação com o conteúdo musical ou com o

intérprete (Sloboda, 2000). Exemplo disso é o caso de podermos tocar uma peça musical com um perfeito domínio técnico, e sem nenhuma habilidade expressiva. A habilidade expressiva requer um conhecimento das restrições estruturais e estilísticas subjacentes a uma peça, ou a um género musical.

No entanto, porque um desempenho expressivo eficaz requer, muitas das vezes, variações muito precisas e subtis, nos parâmetros da performance musical, as intenções expressivas não podem ser comunicadas eficazmente sem elevado grau de domínio técnico por parte do músico instrumentista.

Assim, e segundo Sloboda, podemos finalmente afirmar que as diferenças individuais nas habilidades expressivas e técnicas estão fortemente relacionadas com as diferenças que existiram na quantidade de atividades de aprendizagem (Sloboda, 2000). Uma série de estudos demonstra-nos que as aprendizagens relevantes se conseguem através de uma prática formal deliberada ao longo da vida. Mas então será que podemos dizer que um grande número de horas de trabalho/prática instrumental, é suficiente para se atingir excelentes resultados? Alguns defensores do “talento”, argumentam que é a existência do mesmo, que faz com que altos níveis de prática seja favorável para que os resultados obtidos sejam excelentes. Da mesma maneira que vários estudos mostram que há uma correlação direta entre o número de horas de prática e o “grau alcançado”, também podemos verificar que essa correlação entre o número de horas de trabalho pode não ser suficiente, por si só, para que este seja propício à aquisição de conhecimentos.

O’Neill “mediu” a aptidão intelectual e musical de um grupo de crianças dos 7 aos 9 anos de idade, crianças essas que estavam prestes a iniciar a prática instrumental. Foi medida, também, a variável motivacional (persistência quanto ao fracasso) e quantidade de prática realizada para a preparação de uma performance musical, fornecida a todas as crianças. Os resultados no desempenho desta atividade foram previstos somente pela variável motivacional geral, e pela quantidade de tempo despendido na prática que realizaram. A conclusão desse mesmo estudo diz-nos que a aptidão e a inteligência musical não influenciaram os resultados.

Em forma de conclusão, podemos afirmar, e segundo Sloboda, que as diferenças artísticas e a performances musicais são complexas e multidimensionais. Os mecanismos psicológicos subjacentes a estas diferenças são, portanto, igualmente múltiplos e complexos (Sloboda, 2000). Os exemplos apresentados ao longo do seu artigo evidenciaram que alguns dos aspetos mais importantes dessas mesmas diferenças podem ser formalmente caracterizados, mas também podem ser aplicados através de teorias e mecanismos que estão por detrás de uma série de conquistas cognitivas. Assim, é possível, na interpretação musical, mobilizar uma combinação única de recursos psicológicos, tão passível de análise como qualquer outra habilidade cognitiva. Podemos afirmar, portanto, que o desempenho na atividade musical não é mais misterioso e inacessível do que qualquer outra atividade humana.

Referências

- Sloboda, J. (2000). Individual differences in music performance. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 4, nº 10, 397-403.

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação nº 8****_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

Estabelecimento de ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 6º Grau

Aula nº: 31

Data: 19. 05. 2015

Duração da aula: 45 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 6

_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, através da leitura, motivos rítmicos em métrica irregular/mista.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, através da leitura, melodias no modo maior e/ou menor, a uma voz, com mudanças de clave.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, através da leitura, melodias atonais compostas por padrões com 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.

_CONTEÚDOS

- Ritmos em compassos irregulares/mistos a uma voz.
- Melodias tonais a uma voz com mudanças de clave.
- Melodias atonais compostas por padrões com 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS

Avaliação Oral

Ritmo



Melodia tonal com mudanças de clave



Melodia atonal



_RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Folha de teste.

_AVALIAÇÃO DA AULA

- Através da avaliação oral: teste de avaliação sumativo.

Porto, 16 de maio de 2015

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 8

Estando o processo de estágio quase a terminar, e aproveitando o facto da turma do 6º grau ter realizado o seu último teste oral, gostaria ainda de abordar a perspetiva acerca do ensino da música de Keith Swanwick, e a sua teoria do desenvolvimento musical e cognitivo.

Será que podemos comparar, ou confrontar, a teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon, com a teoria de desenvolvimento musical de Keith Swanwick? E dentro da teoria de Swanwick para a Educação Musical, quais são as principais diferenças entre os dois modelos de ação propostos pelo autor?

Falando no âmbito do presente mestrado em Ensino de Música, quais serão as mais-valias na adoção das suas teorias, e/ou modelos de ação? Estarei eu a colocar em prática parte da filosofia do seu pensamento?

Keith Swanwick elaborou um método de observação, compreensão e de análise, permitindo assim, absorver o seu impacto no ser humano, bem como observar a forma como a música se desenvolve no Homem. Desta feita, o autor desenvolveu um método em espiral que permitiu perceber melhor o progresso do conhecimento musical em diferentes faixas etárias, mais concretamente entre os 3 e os 11 anos (Costa, 2010).

Fazendo uma comparação com as fases delineadas por Piaget, “Swanwick pensa que o ritmo de desenvolvimento da aquisição de competências musicais não é exactamente o mesmo ritmo de desenvolvimento da aquisição de competências hipotético-dedutivas e matemáticas.” (Costa, 2010: 42).

O *domínio*, a *imitação*, e o *jogo imaginativo*, são os elementos fundamentais do jogo na arte (elementos psicológicos). A criação, a interpretação e a participação constituem os três tipos de relacionamento (Swanwick, 2006).

“Assim, Swanwick defende que o acto de criar é acompanhado por um sentimento de *jogo imaginativo*, que serve para satisfazer as qualidades que nos são inatas. Considera que este sentimento de *jogo imaginativo* se centra, essencialmente, na estrutura da arte, e que toda a arte contém um elemento de imitação, que nasce de uma atenção à obra de outros. Portanto, a imitação integra-se na interpretação da arte. Por outro lado, a criação, a composição e a improvisação são os verdadeiros elementos do jogo imaginativo. A imitação inclui a afinidade, a empatia, a identificação e o interesse, não se limitando a ser, por isso, uma mera cópia. Swanwick defende que a interpretação está ligada à imitação e que esta é tão inevitável como o gosto pelo *domínio* dos materiais, não sendo, portanto, contrária ao *jogo imaginativo* da criação” (Costa, 2010: 43).

Apreendendo e interpretando as palavras do investigador britânico, a imitação, no âmbito da aprendizagem da música, destaca-se, sendo a mesma o primeiro passo na aprendizagem, e que permite,

assim, a melhor utilização do potencial da “audiação”, termo utilização por Edwin Gordon (2000). Mas tal como nos diz o pedagogo norte-americano, “imitar é aprender através dos ouvidos de outrem. Audiar é aprender através dos nossos próprios ouvidos” (Gordon, 2000: 23). Pois, o mesmo continua dizendo que, “é possível, e infelizmente muitas vezes é esse o caso, tocar-se um trecho musical por imitação, sem se proceder à audiação. Não é possível imitar e fazer audiação ao mesmo tempo. Aprender de cor não é a mesma coisa que aprender pela compreensão, quer o assunto seja a história, a matemática ou a música” (Gordon, 2000: 23).

Qual será o peso dos elementos do jogo imaginativo de que Keith Swanwick nos fala, no processo de ensino/aprendizagem no âmbito do ensino da música? Serão a composição e a improvisação os verdadeiros elementos desse mesmo processo? Qual é o papel da audição, da leitura e da escrita, no desenvolvimento musical dos jovens estudantes?

Seguindo o seu livro “*Música, pensamiento y educación*”, Keith Swanwick afirma que as artes são fundamentais para o desenvolvimento da mente (Swanwick, 2006). “As artes possuem grandes semelhanças com o jogo, porque promovem e ampliam os seus elementos psicológicos de *domínio, imitação, e jogo imaginativo*. Estes três elementos lúdicos contribuem para o desenvolvimento da mente” (Costa, 2010: 44).

O desenvolvimento das tecnologias veio facilitar o estudo do cérebro. Assim, a compreensão sobre a forma como o envolvimento ativo na música pode influenciar outras competências, ficou mais e melhor concebida. Sabemos hoje que a vivência musical, de uma forma intensa, provoca alterações no córtex cerebral, alterações essas que melhoram outras competências, como tem sido demonstrado. A fala e a música partilham uma série de sistemas de processamento.

Assim sendo, “experiências musicais que desenvolvam a percepção auditiva podem (...) melhorar a codificação inicial do som linguístico feita pelo cérebro” (Hallam, 2012: 29). Mas será que podemos dizer que o impacto da participação musical no desempenho em geral pode derivar do seu impacto no desenvolvimento pessoal e social? Segundo Hallam

“tocar um instrumento pode levar a um sentimento de conquista, a um aumento da autoestima, confiança acrescida, à persistência na superação de frustrações quando a aprendizagem é difícil, à autodisciplina, e representa um meio de expressão pessoal. Estes aspectos benéficos podem aumentar a motivação para a aprendizagem em geral, contribuindo assim para um reforço da realização” (Hallam, 2012: 30).

Contudo, muitos dos encarregados de educação acreditam que a música deve desempenhar um papel importante na vida dos filhos e outros não.

“No entanto, a grande maioria dos pais não se apercebe bem do que implica compreender verdadeiramente a música. Sem essa compreensão e, portanto, sem uma compreensão da música em si, a música terá poucas possibilidades de alguma vez desempenhar mais do que um papel superficial na vida das crianças” (Gordon, 2000: 449).

Voltando à teoria de aprendizagem musical de Keith Swanwick, será que a mesma tem como forma de pensamento, a abordagem à aprendizagem da música segundo uma explicação do modo como os alunos de todas as idades aprendem música e assim, fornecendo informação sobre a melhor forma de ensinar?

“Swanwick assenta a sua teoria da Espiral a partir da ideia de desenvolvimento, o qual tem implícita a ideia de sequência, isto é, a ideia de que existe uma ordem e de que as aquisições anteriores são necessárias para se produzirem as fases seguintes. No entanto, o facto de aceitarmos que o desenvolvimento pode ser pensado como o resultado de grandes mudanças, que se produzem de acordo com uma cronologia bastante regular, seguindo uma linha progressiva, não nos deverá impedir de questionar o ritmo segundo o qual se processa esse mesmo desenvolvimento individual” (Costa, 2010: 45, 46).

Estabelecendo estádios de desenvolvimento, Swanwick investigou, analisou e descreveu, quatro desses mesmos estádios, sendo o primeiro dos 0 aos 4 anos de idade, o segundo dos 4 aos 9, o terceiro dos 10 aos 15, e por fim, dos 15 em diante (Swanwick, 2006: 85).

Definindo quatro níveis de conhecimento musical, sendo eles, os materiais, a expressão, a forma e o valor, cada um desses elementos revela uma polaridade entre uma propensão para a assimilação e uma tendência para a acomodação (Swanwick, 2006: 86).

“Assim, a assimilação e a acomodação são dois processos complementares e interactivos que desenvolvem a compreensão musical. A *assimilação* é a capacidade de relacionar a informação experiencial com os nossos sistemas internos de significado, e a *acomodação*, a capacidade de modificar os significados, quando estes deixam de ser adequados para interpretar a experiência musical e sustentar a coerência” (Costa, 2010: 50).

Nesse sentido, talvez possamos dizer que “a teoria de aprendizagem musical dirige-se ao processo, não ao produto da aprendizagem” (Gordon, 2000: 119).

Referências

- Hallam, S. (2012). Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista de Educação Musical*, nº 138, pp. 29-34.
- Swanwick, K. (2006). *Música, pensamento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Costa, M. (2010). *O Valor da Música Na Educação na Perspectiva de Keith Swanwick*. Tese de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL**Planificação nº 9****_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

Estabelecimento de ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 6º Grau

Aula nº: 32

Data: 26. 05. 2015

Duração da aula: 45 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 6

_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e leitura, melodias, sem e com nome de notas.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, melodias modais (Mixolídio), com nome de notas.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, melodias atonais compostas por padrões com 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.
- O aluno deverá reproduzir, classificar e construir quantitativa e quantitativamente acordes maiores, menores, diminutos e aumentados, acordes de 4 sons Maiores, Dominantes, Menores, Sensíveis e Diminutos.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, motivos rítmicos evidenciando coordenação e independência entre voz e percussão corporal, e explorando variações de dinâmica, timbre e andamento.

_CONTEÚDOS

- Compassos irregulares/mistos a uma voz.
- Melodias modais (Mixolídio).
- Melodias atonais compostas por padrões com 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.
- Inversões dos acordes de 7ª.

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS

5 min. – Aprender, por leitura, o tema “*There Will Never Be Another You*”, de Harry Warren e Mack Gordon.

10 min. – Atividades de rotina Willems (Mib Maior):

5 min. - Ordenações melódicas de padrões, partindo da tonalidade do tema para outras. Pedir armações de clave. Ordenação de intervalos, ascendentes e descendentes, a começar em diferentes notas da escala. Questões entoadas sobre intervalos e notas. Reconhecimento de sons. Construção de intervalos (4ª Perfeitas, 5ª Perfeitas e 2ª Maiores).

5 min. – Imitar acordes executados ao piano, e classifica-los quanto ao modo (Maior, menor, aumentado e diminuto) e inversões; Cantar as notas do acorde, de acordo com o seu estado.

10 min. – Leitura de notas e Teoria:

5 min. – Leitura de notas nos dedos ou nos cartões (Clave de Sol, Fá, Dó 1ª, 3ª e 4ª).

Experimentar fazer com entoação.

5 min. – Campeonato de leitura de notas. Utilizando a aplicação de leitura de notas, “Ouvido Astuto”, os alunos serão convidados a participar num campeonato de leitura. Achado um vendedor, o jogo termina.

5 min. – Atividades de rotina melódicas:

2 min. – Imitação melódica de frases/padrões, improvisados pelo professor ao piano (Modo Mixolídio).

3 min. – Associação verbal com Padrões de 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.

10 min. – Atividades rítmicas (Ritmos em compassos irregulares/mistos):

5 min. – Improvisação de frases rítmicas em compasso irregular por parte do professor, e imitação por parte da turma.

5 min. – Associação Simbólica: Leitura da ficha de exercícios rítmicos.

5 min. – Relembrar o tema, cantar com notas, e organizar improvisação com *play-a-long*.

_RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Partitura do tema “There Will Never Be Another You”, de Harry Warren e Mack Gordon;
- Cartões (clave de sol, fá, dó 1ª, 3ª e 4ª linha);
- Aplicação para *tablet* do jogo de leitura de notas do “Ouvido Astuto”;
- Ficha de exercícios rítmicos.

_AVALIAÇÃO DA AULA

- Através da observação direta: participação e desempenho.

Porto, 24 de maio de 2015

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº 9

Ainda a propósito da formação do jovem músico do século XXI, e da literacia musical abordada ao longo da sua formação, vários autores defendem que a abordagem à música do último século é quase inexistente.

A imagem de alguns dos músicos e compositores contemporâneos do aluno à porta da sala de aula a estudar desesperadamente o seu Fontaine e a tremer na expectativa da fúria do seu professor, está já, neste momento um tanto ou quanto desatualizada (Bochmann, s/d). “Não pode haver dúvidas: a Formação Musical mudou muito e continua a mudar perante uma pesquisa constante, especialmente nas áreas da pedagogia e da psicologia” (Bochmann, s/d: 28).

Todavia, existem muitas outras preocupações na área da Formação Musical em destaque no que à sua resolução diz respeito. Uma delas está diretamente relacionada com o “quê” e não com o “como”. Ou seja, a impressão com que se fica é a de que o reportório utilizado não tem acompanhado a evolução da linguagem musical. “Consequentemente, a teoria também tem ficado desatualizada ou, no mínimo, incompleta. Pode-se dizer a mesma coisa do ensino instrumental onde também, com poucas (iluminadas) exceções, o reportório tem ficado mais ou menos estagnado durante três ou mais gerações de estudantes” (Bochmann, s/d: 28).

Neste momento várias questões se levantam. Porque é que o reportório usado nas aulas de Formação Musical não tem de ser eclético? Porque é que muitas vezes a música dos últimos cem anos adquire um estatuto de exceção? E a abordagem a outros géneros musicais, como deve ser feita? Será apenas possível, considerarmos como aprendizagem e saber musical, apenas a “música ocidental erudita” escrita? É a música clássica considerada linguagem universal? O que significa linguagem universal? Se a linguagem musical é universal, para quem é? Será que, como futuros professores de formação musical, devemos abordar, apenas e só, a música escrita correspondente à “música ocidental erudita”?

Possivelmente o papel de um professor de formação musical passa pela aquisição e pela partilha de outros saberes e culturas musicais, promovendo assim experiências educativas de qualidade. É então aqui, que Carignan afirma que o professor de música consegue contribuir para a construção de uma sociedade democrática, aberta, inclusiva e equitativa. Mas para isso, será necessário trabalharmos para redefinir e experienciar o fenómeno musical como a atividade sociocultural que está preocupada com as pessoas na “sua” sociedade, no “seu” espaço e no “seu” tempo (Carigan, s/d).

Segundo Peter Abbs, e descrevendo um dos seus três princípios recíprocos da atividade educacional, “a educação é sempre uma atividade cultural que tem que ser continuamente aprofundada e expandida” (Abbs, 2003). Ou seja, a necessidade de uma conversa entre gerações e através de culturas, tempos e espaços, permitirá a que os alunos sejam desafiados por outras formas de compreender e, ao mesmo tempo, adquiram sempre novos materiais capazes de configurar e

reconfigurar as suas próprias vidas intelectuais e espirituais.

“Em última análise, o que nós valorizamos na música não tem que ver com a tradição ou com o desenvolvimento pessoal, tal como alguns vêm argumentando, mas sim no reconhecimento de que a música é uma das maiores formas simbólicas à nossa disposição. (...) Fazer música é uma tentativa de construir propositadamente um significado de forma articulada. Não é necessário que seja complexo e profundo...mas será expressivo e estruturado e tão ‘objetivo’ como a palavra falada e escrita, uma equação ou um mapa” (Swanwick & Taylor, 1982).

Referências:

- Abbs, P. (2003). *Against the Flow: Education, the Arts and Postmodern Culture*. New York: Routledge Falmer.
- Bochmann, C. (s/d). *Para uma formação actualizada*. Estudos (Associação Portuguesa de Educação Musical), pp. 28-40.
- Carigan, N. (2003). *Thinking about Music: For a Construction of Meaning*. In S. Leong. Australian Music Centre et Callaway International Centre (ed.). Australia: Musicianship in the 21st-century : Issues, Trends y Possibilities, Sydney.
- Swanwick, K. & Taylor, D. (1982). *Discovering Music: Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*. London: Basford Academic and Educational Ltd.

Estagiário (a)

Prof. Cooperante

PLANO DE AULA | FORMAÇÃO MUSICAL

Planificação nº 9

_IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Estabelecimento de ensino: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Ano/Grau: 6º Grau

Aula nº: 32

Data: 26. 05. 2015

Duração da aula: 45 minutos

Regime de frequência: Supletivo

Número de alunos: 6

_OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e leitura, melodias, sem e com nome de notas.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, melodias modais (Mixolídio), com nome de notas.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, melodias atonais compostas por padrões com 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.
- O aluno deverá reproduzir, classificar e construir quantitativa e qualitativamente acordes maiores, menores, diminutos e aumentados, acordes de 4 sons Maiores, Dominantes, Menores, Sensíveis e Diminutos.
- O aluno deverá reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, motivos rítmicos evidenciando coordenação e independência entre voz e percussão corporal, e explorando variações de dinâmica, timbre e andamento.

_CONTEÚDOS

- Compassos irregulares/mistos a uma voz.
- Melodias modais (Mixolídio).
- Melodias atonais compostas por padrões com 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.
- Inversões dos acordes de 7ª.

_ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS

5 min. – Aprender, por leitura, o tema “*There Will Never Be Another You*”, de Harry Warren e Mack Gordon.

10 min. – Atividades de rotina Willems (Mib Maior):

5 min. - Ordenações melódicas de padrões, partindo da tonalidade do tema para outras. Pedir armações de clave. Ordenação de intervalos, ascendentes e descendentes, a começar em diferentes notas da escala. Questões entoadas sobre intervalos e notas. Reconhecimento de sons. Construção de intervalos (4ª Perfeitas, 5ª Perfeitas e 2ª Maiores).

5 min. – Imitar acordes executados ao piano, e classifica-los quanto ao modo (Maior, menor, aumentado e diminuto) e inversões; Cantar as notas do acorde, de acordo com o seu estado.

10 min. – Leitura de notas e Teoria:

5 min. – Leitura de notas nos dedos ou nos cartões (Clave de Sol, Fá, Dó 1ª, 3ª e 4ª).

Experimentar fazer com entoação.

5 min. – Campeonato de leitura de notas. Utilizando a aplicação de leitura de notas, “Ouvindo Astuto”, os alunos serão convidados a participar num campeonato de leitura. Achado um vendedor, o jogo termina.

5 min. – Atividades de rotina melódicas:

2 min. – Imitação melódica de frases/padrões, improvisados pelo professor ao piano (Modo Mixolídio).

3 min. – Associação verbal com Padrões de 5ª perfeita, 4ª perfeita, 2ª maior e 2ª menor.

10 min. – Atividades rítmicas (Ritmos em compassos irregulares/mistos):

5 min. – Improvisação de frases rítmicas em compasso irregular por parte do professor, e imitação por parte da turma.

5 min. – Associação Simbólica: Leitura da ficha de exercícios rítmicos.

5 min. – Relembrar o tema, cantar com notas, e organizar improvisação com *play-a-long*.

_RECURSOS E FONTES

- Piano;
- Partitura do tema “There Will Never Be Another You”, de Harry Warren e Mack Gordon;
- Cartões (clave de sol, fá, dó 1ª, 3ª e 4ª linha);
- Aplicação para *tablet* do jogo de leitura de notas do “Ouvido Astuto”;
- Ficha de exercícios rítmicos.

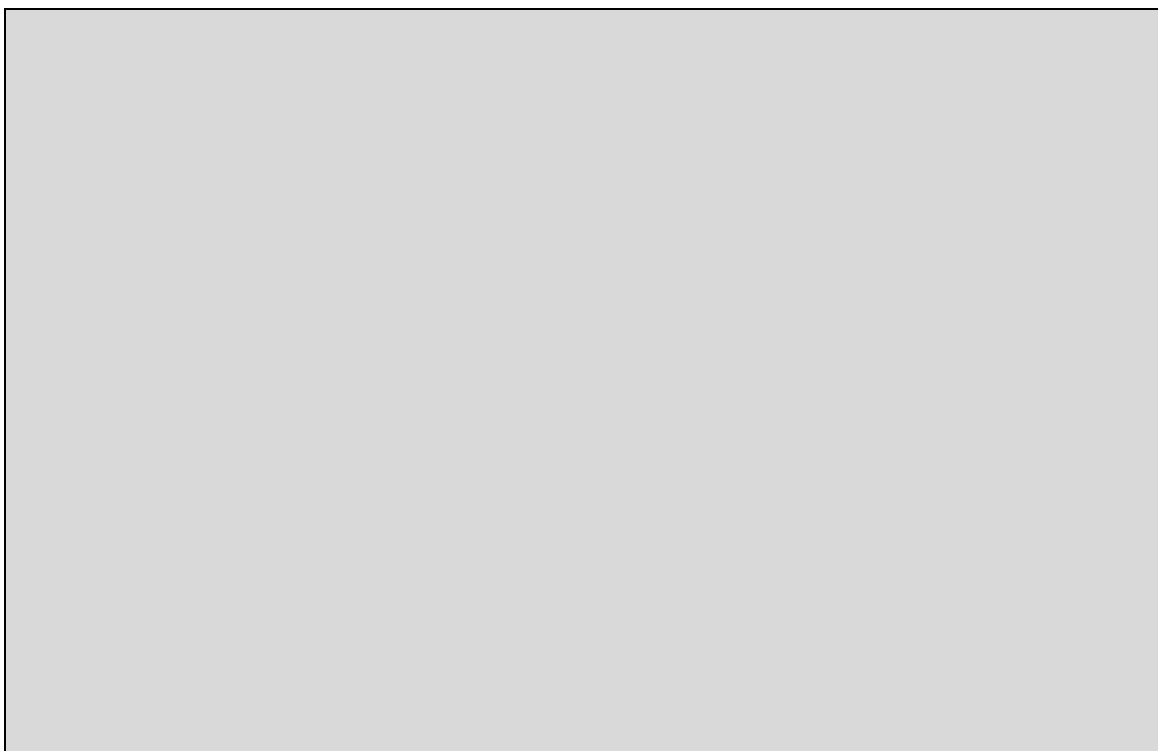
- Avaliação da aula

- Através da observação direta: participação e desempenho.

Porto, 24 de maio de 2015

_REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE

PLANIFICAÇÃO Nº _____



ESTAGIÁRIO(A)

PROF. COOPERANTE

Ficha de Exercícios Rítmicos – 6º Grau – 32ª Aula

The image contains seven musical exercises, each on a single staff. The exercises are as follows:

- Exercise 1:** Time signature 12/8. Features a triplet of eighth notes, followed by eighth notes, and a quarter note with a fermata.
- Exercise 2:** Time signature 7/8. Features eighth notes, a quarter note with a fermata, a triplet of eighth notes, and a quarter note with a fermata.
- Exercise 3:** Time signature 5/8. Features eighth notes, a quarter note with a fermata, a sextuplet of eighth notes, and a quarter note with a fermata.
- Exercise 4:** Time signature 2/8. Features a triplet of eighth notes, a quarter note with a fermata, a triplet of eighth notes, and a quarter note with a fermata.
- Exercise 5:** Time signature 7/8. Features eighth notes, a quarter note with a fermata, a triplet of eighth notes, a quarter note with a fermata, a triplet of eighth notes, and a quarter note with a fermata.
- Exercise 6:** Time signature 5/4. Features a quarter note with a fermata, a sextuplet of eighth notes, a quarter note with a fermata, a triplet of eighth notes, a quarter note with a fermata, a triplet of eighth notes, and a quarter note with a fermata.

There Will Never Be Another You

Med. Swing

Music by Harry Warren
Lyric by Mack Gordon

A

There will be man - y oth - er nights like this, _____ And

I'll be stand - ing here with some - one new, _____ There

will be oth - er songs to sing, An - oth - er fall, an - oth - er spring, But

there will nev - er be an - oth - er you. _____ There

B

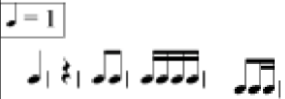

will be oth - er lips that I may kiss, _____ But

they won't thrill me like yours used to do, _____ Yes,

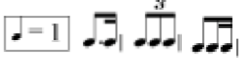
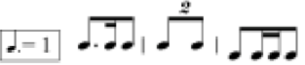

I may dream a mil - lion dreams but how can they come true if

there will nev - er, ev - er, be an - oth - er you?



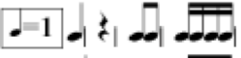
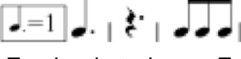
FORMAÇÃO MUSICAL
1º grau/ 1º Período


| Conteúdos | Actividades/Estratégias | Competências essenciais | Avaliação | | | | |
|---|--|---|---|---|--|---|---|
| RITMO | | | | | | | |
| 1-Divisão Binária | | | | | | | |
|  | <p>-Realizar ditados rítmicos de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas.</p> | | | | | | |
| 2-Divisão Ternária | | | | | | | |
|  | <p>-Realizar leituras rítmicas de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas.</p> | | <u>Registo do desempenho</u> | | | | |
| COMPASSOS | | | | | | | |
| <table border="0"> <tr> <td style="padding: 0 10px;">2</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 10px;">4</td> <td>8</td> </tr> </table> | 2 | 6 | 4 | 8 | | <p>-Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons.</p> <p>-Desenvolver a memória auditiva.</p> | <p>1-Testes sumativos:</p> <p>a)Escritos</p> <p>b)Orais</p> |
| 2 | 6 | | | | | | |
| 4 | 8 | | | | | | |
| INTERVALOS | | | | | | | |
| -Auditivamente: 2ª Maior e 3ª Maior. | -Identificar auditiva e visualmente os intervalos de 2ª Maior e 3ª Maior. | -Desenvolver a memória visual. | 2-Trabalhos de casa: | | | | |
| -Quantitativamente todos o intervalos, da 2ª até à 8ª. | -Classificar e construir quantitativamente em pauta simples. | -Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos - rítmicos. | a)Fichas de trabalho | | | | |
| CLAVES | -Realizar leituras solfejadas em pauta simples. | -Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação. | <u>Grelhas de observações</u> | | | | |
| -Clave de Sol na 2ª linha e clave de Fá na 4ª linha. | | | 1-Registo das atitudes: | | | | |
| MELODIA/TONALIDADES | <p>-Realizar ditados de sons e ditados melódicos.</p> <p>-Realizar leituras melódicas: a) a cappella.</p> <p>b)com acompanhamento harmónico.</p> | <p>- Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico motor, bem como cantar em grupo.</p> | <p>a)Responsabilidade</p> <p>b)Respeito cumprimento regras.</p> <p>c)Autonomia.</p> | | | | |


FORMAÇÃO MUSICAL
1º grau/ 2º Período

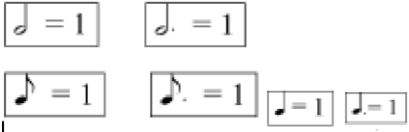
| Conteúdos | Actividades/Estratégias | Competências essenciais | Avaliação |
|---|--|---|--|
| <p>RITMO</p> <p>-Divisão Binária</p>  <p>2-Divisão Ternária</p>  | <p>-Realizar ditados rítmicos de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas.</p> <p>-Realizar leituras rítmicas de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas.</p> | | |
| <p>COMPASSOS</p> <p>3 4 6 4 4 8</p> | | | <p><u>Registo do desempenho</u></p> |
| <p>INTERVALOS</p> <p>-Auditivamente: 5ª perfeita e 8ª perfeita. -Qualitativamente, os seguintes intervalos: 2ª menor, 2ª Maior, 3ª menor, 3ª Maior, 4ª perfeita, 4ª aumentada, 5ª perfeita, 5ª diminuta e 8ª perfeita.</p> | <p>-Identificar auditivamente os intervalos de 5ª perfeita e 8ª perfeita. -Classificar e construir qualitativamente em pauta simples.</p> | <p>-Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons.</p> <p>-Desenvolver a memória auditiva.</p> | <p>1-Testes sumativos:</p> <p>a)Escritos b)Orais</p> |
| <p>ACORDES</p> <p>-Acorde Maior e acorde menor.</p> | <p>-Identificar auditivamente.</p> | <p>-Desenvolver a memória visual.</p> | <p>2-Trabalhos de casa:</p> <p>a)Fichas de trabalho</p> |
| <p>HARMONIA</p> <p>-Trabalho sensorial das <i>funções harmónicas</i> T (tónica) S (subdominante), D (dominante), apenas no Modo Maior.</p> | <p>-Realizar vocal de padrões melódicos baseados nas funções harmónicas.</p> | <p>-Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos - rítmicos.</p> | <p><u>Grelhas de observação</u></p> |
| <p>MELODIA/TONALIDADES</p> <p>-Tonalidade/Escala de Fá Maior e Sol Maior.</p> <p>-Notas enarmónicas.</p> | <p>-Realizar ditados de sons e ditados melódicos. -Realizar leituras melódicas: a) a cappella. b) com acompanhamento harmónico.</p>  <p>-Reconhecimento teórico de enarmonia.</p> | <p>-Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação.</p> <p>- Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo.</p> | <p>1-Registo das atitudes:</p> <p>a)Responsabilidade b)Respeito cumprimento de regras c)Autonomia.</p> |

FORMAÇÃO MUSICAL
1º grau/ 3º Período

| Conteúdos | Actividades/Estratégias | Competências essenciais | Avaliação |
|---|--|---|---|
| <p>RITMO</p> <p>-Divisão Binária</p>  <p>2-Divisão Ternária</p>  | <p>-Realizar ditados rítmicos de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas.</p> <p>-Realizar leituras rítmicas de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas.</p> | | |
| <p>COMPASSOS</p> <p>2 3 4 6 4 4 4 8</p> | | <p>-Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons.</p> <p>-Desenvolver a memória auditiva.</p> <p>-Desenvolver a memória visual.</p> | <p><u>Registo do desempenho</u></p> <p>1-Testes sumativos:</p> <p>a)Escritos</p> <p>b)Orais</p> <p>2-Trabalhos de casa:</p> <p>a)Fichas de trabalho</p> |
| <p>INTERVALOS</p> <p>-Auditivamente: 2ª Maior, 3ª Maior, 5ª Perfeita e 8ª perfeita. -Qualitativamente, os seguintes intervalos: 2ª menor, 2ª Maior, 3ª menor, 3ª Maior, 4ª perfeita, 4ª aumentada, 5ª perfeita, 5ª diminuta e 8ª perfeita.</p> | <p>-Identificar auditivamente os intervalos de 2ª Maior, 3ª Maior, 5ª perfeita e 8ª perfeita. - Classificar e construir qualitativamente em pauta simples.</p> | <p>-Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos - rítmicos.</p> | <p>2-Trabalhos de casa:</p> <p>a)Fichas de trabalho</p> |
| <p>CLAVES</p> <p>-Clave de Sol na 2ª linha e clave de Fá na 4ª linha.</p> | <p>-Realizar leituras solfejadas em pauta dupla.</p> | | <p><u>Grelhas de observações</u></p> |
| <p>MELODIA/TONALIDADES</p> <p>-Tonalidade/Escala de Lá menor. - Escalas Maiores.</p> | <p>-Realizar ditados de sons e ditados melódicos. -Realizar leituras melódicas: a)a cappella. b)com acompanhamento harmónico.</p>   <p>-Escrita de todas as Escalas Maiores.</p> | <p>-Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação.</p> <p>- Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo.</p> | <p>1-Registo das atitudes:</p> <p>a)Responsabilidade</p> <p>b)Respeito e cumprimento de regras.</p> <p>c)Autonomia.</p> |

| Conteúdos | Actividades/Estratégias | Competências essenciais | Avaliação |
|---|--|--|--|
| <p>RITMO</p>  | <ul style="list-style-type: none"> - Realizar ditados rítmicos (de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas): <ul style="list-style-type: none"> a) com mudança de compasso (tempo = tempo) b) com notas dadas (CD) - Realizar leituras rítmicas (de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas): a) com mudança de compasso (parte = parte). b) com dificuldades rítmicas. | <ul style="list-style-type: none"> - Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons. - Desenvolver a memória auditiva. - Desenvolver a memória visual. - Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos rítmicos. | <p><u>Registo do desempenho</u></p> <p>1- Testes sumativos:</p> <p>a) Escritos</p> <p>b) Oraís</p> <p>2- Trabalhos de casa:</p> <p>a) Fichas de trabalho</p> |
| <p>COMPASSOS</p> <p>- Compassos regulares (todos).</p> | | | |
| <p>INTERVALOS</p> <p>- Auditivamente: todos os intervalos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar auditivamente intervalos melódicos e harmónicos, simples e compostos até duas oitavas. - Realizar ditados de sons (sem centro tonal). | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação. | <p><u>Grelhas de observações</u></p> <p>1- Registo das atitudes:</p> |
| <p>CLAVES</p> <p>- Clave de Dó na 1ª linha</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Realizar leituras solfejadas em pauta dupla. - Realizar leituras verticais com três claves diferentes: Dó na 1ª linha, Dó na 3ª linha, Dó na 4ª linha, Fá na 4ª linha ou Sol na 2ª linha. | <ul style="list-style-type: none"> - Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo. | <p>a) Responsabilidade</p> <p>b) Respeito e cumprimento de regras.</p> |
| <p>MELODIA/TONALIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escalas Maiores e menores. - Modos Gregorianos. - Escalas mistas. - Escalas exóticas ou orientais. - Escala hexáfona. | <ul style="list-style-type: none"> - Realizar ditados de espaços. - Realizar leituras melódicas: a) a cappella. b) com acompanhamento harmónico. c) com percussão simultânea. | | <p>c) Autonomia.</p> |
| <p>ACORDES/HARMONIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acorde de Sétima menor: Estado Fundamental. - Função Harmónica de V/V (Modo Maior). | <ul style="list-style-type: none"> - Classificação auditiva de acordes de três e quatro sons. - Realizar ditados harmónicos nas tonalidades Maiores. - Ditado polifónico a 4 vozes (ao aluno serão dadas as vozes intermédias) – Coral de Bach. - Realizar exercícios de Análise Harmónica, em tonalidades Maiores e menores. - Improvisação sobre um dado encadeamento harmónico (tonalidade Maior e menor) – com o nome das notas ou realizada no instrumento. | | |

| Conteúdos | Actividades/Estratégias | Competências essenciais | Avaliação |
|--|---|---|--|
| <p align="center">RITMO</p>  | <ul style="list-style-type: none"> - Realizar ditados rítmicos (de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas): a) com mudança de compasso (tempo = tempo) b) com notas dadas (CD) - Realizar leituras rítmicas (de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas): a) com mudança de compasso (parte = parte). b) com dificuldades rítmicas. | <ul style="list-style-type: none"> - Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons. - Desenvolver a memória auditiva. - Desenvolver a memória visual. | <p><u>Registo do desempenho</u></p> <p>1- Testes sumativos:</p> <p>a) Escritos</p> <p>b) Oraís</p> |
| <p align="center">COMPASSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compassos regulares (todos). - Compassos irregulares 5/8 | | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos rítmicos. | <p>2- Trabalhos de casa:</p> <p>a) Fichas de trabalho</p> |
| <p align="center">INTERVALOS</p> | | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação. | <p>2- Trabalhos de casa:</p> <p>a) Fichas de trabalho</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Auditivamente: todos os intervalos. | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar auditivamente intervalos melódicos e harmónicos, simples e compostos até duas oitavas. - Realizar ditados de sons (sem centro tonal). | | <p><u>Grelhas de observações</u></p> <p>1- Registo das atitudes:</p> |
| <p align="center">CLAVES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clave de Dó na 1ª linha | <ul style="list-style-type: none"> - Realizar leituras solfejadas em pauta dupla. - Realizar leituras verticais com três claves diferentes: Dó na 1ª linha, Dó na 3ª linha, Dó na 4ª linha, Fá na 4ª linha ou Sol na 2ª linha. | <ul style="list-style-type: none"> - Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo. | <p>a) Responsabilidade</p> |
| <p align="center">MELODIA/TONALIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escalas Maiores e menores. - Modos Gregorianos. - Escalas mistas. - Escalas exóticas ou orientais. - Escala hexáfona. | <ul style="list-style-type: none"> - Realizar ditados de espaços. - Realizar ditados atonais. - Realizar leituras melódicas: a) a cappella. b) com acompanhamento harmónico. c) com percussão simultânea. d) modais (dórico) e) atonais. | | <p>b) Respeito e cumprime de regras.</p> <p>c) Autonomia.</p> |
| <p align="center">ACORDES/HARMONIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acorde de Sétima menor no estado fundamental. - Acorde de Sétima Maior no estado fundamental. - Função Harmónica de V/V, V4-3, V6-5. 4-3 | <ul style="list-style-type: none"> - Classificação auditiva de acordes de três e quatro sons. - Realizar ditados harmónicos nas tonalidades Maiores. - Ditado polifónico a 4 vozes (ao aluno serão dadas as vozes intermédias) – Coral de Bach. - Realizar exercícios de Análise Harmónica, em tonalidades Maiores e menores. - Improvisação sobre um dado encadeamento harmónico (tonalidade Maior e menor) – com o nome das notas ou realizada no instrumento. | | |

| Conteúdos | Actividades/Estratégias | Competências essenciais | Avaliação |
|---|--|--|---|
| <p>RITMO</p>  | <p>- Realizar ditados rítmicos (de acordo com as figuras e células rítmicas e os compassos trabalhados nas aulas): a) com mudança de compasso (tempo = tempo)</p> <p>b) com notas dadas (CD)</p> <p>- Realizar leituras rítmicas (de acordo com as figuras e células rítmicas e compassos trabalhados nas aulas): a) com mudança de compasso (parte = parte).</p> <p>b) com dificuldades rítmicas.</p> | <p>- Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons.</p> <p>- Desenvolver a memória auditiva.</p> <p>- Desenvolver a memória visual.</p> <p>- Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos - rítmicos.</p> <p>- Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação.</p> <p>- Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo.</p> | <p><u>Registo do desempenho</u></p> <p>1- Testes sumativos:</p> <p>a) Escritos</p> <p>b) Orais</p> <p>2- Trabalhos de casa:</p> <p>a) Fichas de trabalho</p> <p><u>Grelhas de observações</u></p> <p>1- Registo das atitudes:</p> <p>a) Responsabilidade</p> <p>b) Respeito e cumprimento de regras.</p> <p>c) Autonomia.</p> |
| <p>COMPASSOS</p> <p>- Compassos regulares (todos). - Compassos irregulares 5/8 e 7/8</p> | | | |
| <p>INTERVALOS</p> <p>- Auditivamente: todos os intervalos.</p> | <p>- Identificar auditivamente intervalos melódicos e harmónicos, simples e compostos até duas oitavas.</p> <p>- Realizar ditados de sons.</p> | | |
| <p>CLAVES</p> <p>- Clave de Dó na 1ª linha</p> | <p>- Realizar leituras solfejadas em pauta dupla.</p> <p>- Realizar leituras verticais com três claves diferentes: Dó na 1ª linha, Dó na 3ª linha, Dó na 4ª linha, Fá na 4ª linha ou Sol na 2ª linha.</p> | | |
| <p>MELODIA/TONALIDADES</p> <p>- Escalas Maiores e menores. - Modos Gregorianos. - Escalas mistas. - Escalas exóticas ou orientais. - Escala hexáfona.</p> | <p>- Realizar ditados de espaços.</p> <p>- Realizar ditados atonais. - Realizar leituras melódicas: a) a cappella. b) com acompanhamento harmónico. c) com percussão simultânea. d) modais (dórico/frigio) e) atonais.</p> | | |
| <p>ACORDES/HARMONIA</p> <p>- Acorde de Sétima menor no estado fundamental. - Acorde de Sétima Maior no estado fundamental. - Função Harmónica de V/V, V4-3, V6-5, V/Vl 4-3 - antecipação (directa)</p> | <p>- Classificação auditiva de acordes de três e quatro sons.</p> <p>- Realizar ditados harmónicos nas tonalidades Maiores. - Ditado polifónico a 4 vozes (ao aluno serão dadas as vozes intermédias) – Coral de Bach.</p> <p>- Realizar exercícios de Análise Harmónica, em tonalidades Maiores e menores.</p> <p>Improvisação em compassos irregulares sobre um dado encadeamento harmónico (tonalidade Maior e menor) – com o nome das notas ou realizada no instrumento.</p> | | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 8 | Data: 04.11.2014 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

| | |
|---|---|
| O quê (descrição)? Porquê (justificação)? Para quê (definir implicações)? Alternativas (imaginar)? | |
| Breve referência à sequência anterior | Nada a registar. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas até à adição da divisão e subdivisão em simples; • Compassos; • Padrões tonais, em escrita numérica. |
| Objetivos da aula | |

| | |
|---------------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e leitura, motivos rítmicos, evidenciando coordenação e independência entre voz e percussão corporal.• Apreender aspetos teóricos, diretamente relacionados com os compassos simples e compostos, reconhecendo a diferença de significado entre as frações indicadoras dos mesmos.• Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e leitura, melodias, sem e com nome de notas, e subordinadas ao sistema numérico (não convencional). |
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>Após uma breve apresentação da turma e do professor estagiário, a professora titular iniciou a sua aula com atividades de rotina rítmicas. Foram desenvolvidos vários e diversos exercícios rítmicos, com o objetivo de inculir nos alunos as noções de métrica, percussão corporal e coordenação motora. Para isso foram executadas frases rítmicas em ostinato, improvisadas pela professora, e foram também percutidos vários cânones rítmicos, elaborados pela professora no quadro, e lidos por toda a turma.</p> <p>Voltada esta parte, foi iniciada uma nova etapa da aula. Numa perspetiva mais teórica, a docente da disciplina distribuiu uma fotocópia pelos alunos, com o objetivo de trabalhar os compassos, como conteúdo programático. Contendo exercícios e exemplos, essa mesma ficha de trabalho foi explorada ao longo de grande parte da aula. Ao mesmo tempo, os alunos foram realizando os vários exercícios facultados.</p> <p>Por último, e depois de abordada a teoria, a professora desenvolveu um conjunto de exercícios melódicos de rotina. A utilização de um sistema numérico como ponte para a aprendizagem, e para a sensibilização à hierarquia tonal, revelou-se uma surpresa, pois nunca tinha experienciado esta perspetiva de ensino/aprendizagem. Contudo, este será um tema extremamente interessante, no qual me vou poder debruçar e refletir, com o objetivo de poder verificar quais os seus pontos fortes e menos fortes.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Para terminar a aula, a professora escreveu uma frase rítmica no quadro, escrita em compasso quaternário simples, onde, por baixo de cada célula rítmica, a docente da disciplina introduziu o sistema numérico trabalhado anteriormente. Após a leitura melódica, a aula terminou.</p> |
| <p>Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)</p> | <p>Através da observação direta: participação e desempenho.</p> |
| <p>Outros</p> | |

Observação da Prática Educativa


Ano letivo 2014 | 2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 9 | Data: 11.11.2014 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

| | |
|--|---|
| <p>O quê (descrição)?</p> <p>Porquê (justificação)?</p> <p>Para quê (definir implicações)?</p> <p>Alternativas (imaginar)?</p> | |
| Breve referência à sequência anterior | A aula anterior, primeira de observação, foi lecionada segundo uma perspetiva de colocar os alunos em contacto com exercícios de rotina, rítmicos e melódicos. Houve ainda espaço para explorar a teoria musical, através da realização de uma ficha de exercícios. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas até à adição da divisão e subdivisão em simples; |

| | |
|---------------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Padrões tonais, em sistema numérico;• Acordes, maiores e menores. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e leitura, motivos rítmicos, evidenciando coordenação e independência entre voz e percussão corporal.• Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e leitura, melodias, sem e com nome de notas, e subordinadas ao sistema numérico (não convencional).• Reconhecer, acordes maiores e menores. |
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>A segunda aula de observação iniciou-se através da realização de exercícios de rotina melódicos. Utilizando as ordenações melódicas como primeiro recurso, a professora cooperante desenvolveu logo no início da aula uma espécie de concurso, onde cada um dos alunos, individualmente, cantava uma ordenação melódica proposta pela professora, com 3 notas, de uma forma ascendente e descendente.</p>  <p>Após esse mesmo exercício, e depois da docente da disciplina ter encontrado um vencedor para a atividade anteriormente</p> |

descrita, começou a ser realizada uma ficha de exercícios, com o objetivo de elaborar as devidas revisões para o teste de avaliação, que irá decorrer já na próxima aula, 3ª de observação.

Como estratégia que visava a introdução no primeiro exercício rítmico, a docente da disciplina colocou alguns temas/excertos áudio, para que os alunos sentissem a pulsação. A partir desta característica a professora foi pedindo algumas células rítmicas em concreto. Para cada uma delas foi definida uma parte do corpo para a percussão (percussão corporal). Por exemplo, sempre que a professora pedisse semínima, as mesmas teriam de ser tocadas com palmas. Sempre que a professora pedisse se 4 semicolcheias, estas teriam de ser tocadas na barriga. Com esta atividade a professora inseriu os alunos no universo das figuras rítmicas que queria trabalhar, e rever.

Posto isto foram executados todos os exercícios da ficha de revisões, sendo todos eles corrigidos coletivamente no quadro. Ainda no âmbito desta mesma ficha, houve espaço para trabalhar, para além do ritmo, melodia e harmonia, mas, desta feita, não houve tempo para a introdução de atividades de rotina, de modo a familiarizar os alunos com os conteúdos pretendidos.

No final da realização da ficha de exercícios, a aula terminou.

Em jeito de conclusão, aproveito para referir que, cada vez mais tomo consciência de que, o tempo é algo extremamente volátil na Formação Musical. Sendo uma disciplina onde são abordados e trabalhados diversos conteúdos distintos, e com tão pouco tempo para a sua absorção, e lecionação, é necessário, por parte do professor da turma, um rigor extremo na gestão do tempo em sede de sala de aula. Com isto quero dizer que, grande parte da ficha de exercícios elaborada na presente aula foi feita de uma forma, talvez demasiado apressada, como foi o caso do exercício harmónico, que tinha como finalidade a identificação de acordes, maiores ou menores, no estado fundamental.

| | |
|---|--|
| | |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014 | 2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 10 | Data: 18.11.2014 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

| | |
|---------------------------------------|---|
| | <p>O quê (descrição)?</p> <p>Porquê (justificação)?</p> <p>Para quê (definir implicações)?</p> <p>Alternativas (imaginar)?</p> |
| Breve referência à sequência anterior | Com o objetivo de promover uma aula de revisões, a aula anterior permitiu aos alunos aprofundarem um pouco mais os seus conhecimentos e tirar algumas dúvidas, por ventura pertinentes para a realização dos testes que se avizinham. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas até à adição da divisão e subdivisão em simples. • Células rítmicas até à adição da divisão e subdivisão em composto. |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Padrões tonais, em sistema numérico e sistema fixo.• Acordes, maiores e menores.• Classificação e construção de intervalos. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer motivos rítmicos, através da escrita.• Reconhecer melodias, através da escrita, sem e com nome de notas, subordinadas ao sistema numérico, e sistema fixo.• Reconhecer, acordes maiores e menores. |
| Sequência e Estratégia das atividades | A presente aula teve como objetivo a realização do teste escrito referente à avaliação sumativa do 1º período do presente ano letivo. |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através do registo escrito: teste de avaliação sumativo. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014 | 2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 11 | Data: 25.11.2014 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

| | |
|--|---|
| <p>O quê (descrição)?</p> <p>Porquê (justificação)?</p> <p>Para quê (definir implicações)?</p> <p>Alternativas (imaginar)?</p> | |
| Breve referência à sequência anterior | Na aula anterior foi realizado o teste escrito, referente ao 1º período do presente ano letivo. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas até à adição da divisão e subdivisão em simples. • Células rítmicas até à adição da divisão e subdivisão em composto. |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Padrões tonais, em sistema numérico e sistema fixo. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer motivos rítmicos, através da leitura.• Reconhecer melodias, através da leitura, sem e com nome de notas, subordinadas ao sistema numérico, e sistema fixo. |
| Sequência e Estratégia das atividades | A presente aula teve como objetivo a realização do teste oral referente à avaliação sumativa do 1º período do presente ano letivo. |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através do registo oral: teste de avaliação sumativo. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 12 | Data: 02.12.2014 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

| | |
|---|---|
| O quê (descrição)? Porquê (justificação)? Para quê (definir implicações)? Alternativas (imaginar)? | |
| Breve referência à sequência anterior | Na aula anterior os alunos realizaram o teste oral, como parte integrante da avaliação do 1º período. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas até à adição da divisão e subdivisão em simples; |

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Padrões tonais, em sistema numérico;• Acordes, maiores e menores. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Corrigir e rever todos os conteúdos presentes no teste de avaliação sumativo. |
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>Após a realização dos testes, escrito e oral, correspondentes à avaliação sumativa do 1º período, iniciou-se uma nova etapa na turma do 1º grau. Embora o final do período seja uma realidade muito próxima, entrou hoje, em contacto com a turma o professor estagiário. Assim sendo, a partir deste momento, serão dois os professores a trabalhar de uma forma ativa com a turma.</p> <p>Deste modo, a aula lecionada pela professora cooperante teve a duração de 45 minutos, sendo eles dedicados exclusivamente à correção do teste escrito. Todos os exercícios foram debatidos e explanados na sala de aula, e escritos no quadro, sendo posteriormente transcritos para o caderno por parte dos alunos.</p> <p>Até que ponto é que será interessante corrigir todo o teste na oralidade e na escrita? Será essa etapa assim tão proveitosa para os alunos? Quais serão os resultados efetivos? Não seria, porventura, mais proveitoso aproveitar as três últimas aulas do período para poder desenvolver atividades diferentes, rever conteúdos nos quais os alunos possam ter mais dificuldade e começar, até, a trabalhar novos conteúdos a abordar no 2º período?</p> |

| | |
|---|--|
| | |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014 | 2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 13 | Data: 09.12.2014 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

| | |
|---|---|
| O quê (descrição)? Porquê (justificação)? Para quê (definir implicações)? Alternativas (imaginar)? | |
| Breve referência à sequência anterior | Na aula anterior os realizaram a correção do teste escrito. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas até à adição da divisão e subdivisão em simples; |

| | |
|---------------------------------------|---|
| | |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver atividades de audição e imitação rítmica, utilizando a voz, a percussão corporal.• Desenvolvimento da coordenação motora. |
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>A aula iniciou-se com atividades rítmicas no âmbito da percussão corporal.</p> <p>Evidenciando uma revisão de uma atividade já elaborada pela professora, a docente da disciplina associou para cada número de 1 a 4, uma célula rítmica. Deste modo, a professora dizia um dos números, e os alunos repetiam em ostinato essa mesma célula rítmica, mas com percussão corporal. Assim, alguns alunos fazem individualmente cada uma das células, a pedido da professora.</p> <p>Após esta atividade, foi dado a ouvir aos alunos um tema da banda “Ornatos Violeta”. Ao mesmo tempo, a professora pediu aos seus alunos para marcarem a pulsação do tema. De seguida, pediu para que a turma percutisse cada uma das figuras, a semínima, as colcheias e as semicolcheias.</p> <p>Após esta atividade, outra se seguiu, de igual modo. A docente deu a ouvir aos seus alunos um tema, e os discentes teriam de percutir as células rítmicas indicadas pela professora.</p> <p>Ainda no âmbito da aprendizagem rítmica, foram realizadas várias atividades de imitação, utilizando a percussão corporal como pano de fundo. Após algumas frases rítmicas, a professora de Formação Musical introduziu uma lenga-lenga, com o objetivo de a “orquestrar”. Ou seja, pegando na frase que originava essa mesma lenga-lenga, os alunos teriam de formar uma frase rítmica, primeiro com avoz, depois com percussão corporal, e por último com ambas.</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>Para terminar a aula, os alunos, em grupos de dois, criaram uma frase, à sua escolha, “orquestraram-na”, ritmicamente, e por fim, apresentaram-na à turma.</p> <p>Terminada a aula, reparo que apenas foram abordados conteúdos rítmicos. Apesar de aula ser de 45 minutos, o mesmo tempo que o professor estagiário dispõe para lecionar, e mostrar o seu trabalho, não será exagerado abordar apenas o ritmo na totalidade da lição? Não será benéfico desenvolver atividades de rotina no âmbito da melodia e da harmonia? Quais serão os resultados a longo prazo, com uma e outra abordagem?</p> |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014 | 2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 14 | Data: 16.12.2014 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <p>O quê (descrição)?</p> <p>Porquê (justificação)?</p> <p>Para quê (definir implicações)?</p> <p>Alternativas (imaginar)?</p> |
| Breve referência à sequência anterior | O ritmo foi o tema que esteve na base de todas as atividades desenvolvidas na última aula. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas até à adição da divisão e subdivisão em simples; |

| | |
|---------------------------------------|--|
| | |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver...• Desenvolver atividades de audição e imitação rítmica, utilizando a voz, a percussão corporal.• Desenvolvimento da coordenação motora. |
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>A última aula do 1º período iniciou-se com a abordagem à melodia</p> <p>A professora cooperante deu a ouvir aos seus alunos um trecho musical (fig.1) de uma obra do período clássico, da história da música ocidental. Composta para orquestra, o objetivo era que os alunos memorizassem a melodia principal, interpretada pelas cordas. Desse modo, a docente pede primeiro às raparigas para cantar essa mesma melodia, depois pede aos rapazes. De seguida toda a gente canta a melodia principal da orquestra. De qualquer maneira, o exercício não se ficou por aqui. A professora, para terminar pediu para que alguns alunos cantassem individualmente.</p> <p>Deste modo, esta estratégia, esta perspetiva na abordagem à audição, e de seguida, à execução/imitação, utilizando primeiro um dos grupos de alunos, ou rapazes, ou raparigas, e posteriormente todos, passando, em último lugar pela abordagem à execução individual, uma excelente forma de abordar o processo de aprendizagem dos conteúdos melódicos.</p> <p>“No nível de aprendizagem da associação verbal, como já expliquei, os alunos executam padrões tonais e padrões rítmicos a solo e em conjunto. A execução em conjunto faz com que os alunos se sintam à vontade e reforça a discriminação, a imitação e o reconhecimento; mas se não executarem padrões tonais a solo, usando sílabas tonais, os alunos não conseguirão audiar esses padrões, e só depois de audiados é que os padrões podem tornar-se parte do</p> |

vocabulário de audição dum aluno.” (Gordon, 2000: 140).



fig.1

Posteriormente, os alunos cantaram o tema, mas com modos rítmicos.

Após as atividades melódicas indicadas, seguiu-se o ritmo, como conteúdo a abordar.

Pegando na ideia da última aula, onde os alunos tinham números que definiam uma determinada célula rítmica, foi feita a junção da percussão corporal, onde, neste caso, para cada número, a professora fez corresponder uma célula rítmica, e o tipo de percussão corporal pretendido. Por exemplo, para o número 2, estavam definidas as duas colcheias, onde seriam percutidas nas pernas. Assim, ao sinal da professora, os alunos interpretavam as figuras que a professora cooperante lhes pedia.

De seguida, cada um dos alunos improvisou uma frase rítmica, sempre com percussão corporal, e os colegas imitaram todas as frases desenvolvidas.

Para terminar a aula, a professora volta a colcar o excerto áudio usado no início da sessão. Dividiu o tema em duas frases. Os alunos, deste modo, teriam de escrever apenas o ritmo no caderno. No final do exercício, um dos alunos foi ao quadro, registando o ritmo para que toda a turma pudesse observar.

| | |
|---|--|
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 15 | Data: 6.01.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

| | |
|---|--|
| O quê (descrição)? Porquê (justificação)? Para quê (definir implicações)? Alternativas (imaginar)? | |
| Breve referência à sequência anterior | Nada a registar. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Padrões tonais. • Células rítmicas até à adição da divisão e subdivisão em simples. |

| | |
|---------------------------------------|---|
| | |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, melodias, sem e com nome de notas.• Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e leitura, motivos rítmicos, evidenciando coordenação e independência entre voz e percussão corporal. |
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>Após a pausa para as respetivas férias de natal, foi retomado o presente ano letivo, com a primeira aula do 2º período.</p> <p>Deste modo, a aula iniciou-se com o desenvolvimento de exercícios melódicos. Pegando na escala de dó maior, a professora cooperante, juntamente com a turma, realizaram um conjunto de ordenações melódicas. Posteriormente, a docente escreveu algumas figuras rítmicas no quadro, e, a pedido da mesma, toda a turma cantou a escala de dó maior utilizando a figura rítmica respetiva.</p> <p>De seguida, e ainda no âmbito da melodia, a professora realizou um conjunto de exercícios de imitação melódica. Em primeiro lugar, imitação individual, e depois, em grupo.</p> <p>Após todas estas atividades melódicas, a docente da disciplina colocou uma faixa áudio, para que os seus alunos pudessem ouvir um excerto de uma das óperas de Mozart, mais concretamente, um excerto da ópera “As Bodas de Fígaro”, escrita entre 1785 e 1786. Como forma de completar a audição, e a posterior interiorização/memorização, a professora, agora com o papel de maestrina, dividiu a turma em dois grupos, sendo que um deles interpretava a melodia, e o outro não. Imediatamente a seguir, o grupo que estava até então em silêncio, interpretava a melodia. Ao</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>mesmo tempo, eram respeitadas as dinâmicas que professora lhes pedia. Dessa forma,</p> <p>“à medida que aprendem a audiar e a executar padrões tonais numa tonalidade, usando sílabas tonais, e padrões rítmicos numa métrica, usando sílabas rítmicas, os alunos devem também estar a aprender noções sobre forma, estilo, fraseado, dinâmica e sonoridade, bem como a ligar estas ideias musicais com os respectivos nomes próprios.” (Gordon, 2000: 143).</p> <p>No final da atividade, a professora cooperante voltou a colocar os alunos em contacto com a obra de W. A. Mozart.</p> <p>Já quase a terminar a aula, ainda houve tempo para desenvolver uma atividade em grupo, com o objetivo de trabalhar a associação simbólica, no âmbito do ritmo.</p> <p>Assim, os alunos, em grupos de 4, ficaram responsáveis pela composição de uma frase rítmica em 4/4. Depois, cada grupo teria de ir ao centro da sala, interpretar a sua frase rítmica, para que os colegas pudessem identificar quais as figuras utilizadas.</p> <p>No final desta atividade, a aula terminou.</p> |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 16 | Data: 13.01.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

- O quê** (descrição)?
- Porquê** (justificação)?
- Para quê** (definir implicações)?
- Alternativas** (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|--|
| Breve referência à sequência anterior | A aula anterior desenvolveu-se mais no sentido da abordagem melódica. Talvez seja de destacar que não têm sido trabalhados conteúdos harmónicos nas aulas de Formação Musical. |
|---------------------------------------|--|

| | |
|---------------------------------------|---|
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none">• Conceito de tonalidade.• Ordem dos sustenidos e ordem dos bemóis. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Aprender aspetos teóricos, diretamente relacionados com a tonalidade, modalidade, e armações de clave. |
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>Logo no início da aula, reparo que faltam dois alunos. Assim sendo, e ao contrário do que é habitual, estão doze alunos presentes na sala.</p> <p>O início da aula revela-se pelo lado da teoria. O tema dirige-se para a construção de escalas maiores. Assim, utilizando o quadro, e desenhando nele um piano, a professora cooperante decidiu dedicar grande parte da aula à exploração teórica da Formação Musical.</p> <p>Nesse sentido, distribui uma ficha de exercícios, contendo a mesma informação teórica.</p> <p>Após a análise dessa mesma ficha informativa, a docente voltou a abordar vários conteúdos teóricos, como foram os casos do significado do sustenido e do bemol. Ainda nesse âmbito, seguiu-se o desenvolvimento da perspetiva da ordem dos sustenidos e dos bemóis.</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>Toda a informação escrita no quadro foi transcrita para o caderno dos alunos.</p> <p>No final houve ainda tempo para que se corrigissem os trabalhos de casa.</p> <p>Após a aula, e depois de algum diálogo com a professora cooperante, pude registar algumas ideias que vêm sendo repetidas pela docente da disciplina ao longo do tempo. Uma delas, alvo da minha reflexão, diz respeito ao facto de, e no entender da professora de Formação Musical, haver uma alteração do comportamento por parte dos alunos de música, ao longo do tempo. Algumas características menos interessantes, como a falta de empenho, a falta de estudo, a fraca participação dentro da sala de aula, ou até a falta de educação e respeito pelos colegas e pelos professores, começa hoje em dia a entrar pelas escolas do ensino artístico. Quais serão as verdadeiras consequências deste tema? Estarão os docentes das várias escolas de música preparados para lidar com situações deste género? O que poderemos nós, futuros professores de Formação Musical, fazer para inverter esta situação?</p> |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014 | 2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 17 | Data: 20.01.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

| | |
|---|--|
| O quê (descrição)? Porquê (justificação)? Para quê (definir implicações)? Alternativas (imaginar)? | |
| Breve referência à sequência anterior | A aula anterior desenvolveu-se de um modo muito mais teórico do que é habitual. O tema central trabalhado foram as armações de clave, no âmbito das tonalidades maiores, e a respetiva ordem dos sustenidos. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Armações de clave; |

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Células rítmicas até à adição da divisão e subdivisão em simples. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Rever aspetos teóricos, diretamente relacionados com as armações de clave, no âmbito das tonalidades maiores.• Desenvolver jogos rítmicos, com o objetivo de realizar e expandir a associação simbólica. |
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>A professora inicia a aula com uma revisão dos conteúdos da sessão anterior. Com o objetivo de fazer lembrar aos alunos a ordem dos sustenidos, e com isso lembrar e inculcar estratégias nos alunos de modo a apreenderem o conceito das armações de clave, no caso das tonalidades maiores, a docente da disciplina começou por falar da escala de dó maior. Deste modo, a professora questiona alguns alunos que não estiveram na última aula, com o objetivo de fazer com eles uma revisão dos conteúdos abordados.</p> <p>Assim sendo, a professora continua com a aula, sempre no campo teórico, explicando e relacionando os conceitos de armação de clave, ciclo de quintas e a respetiva ordem dos sustenidos. Neste momento a questão que eu coloco é, será que é interessante introduzir a teoria neste estágio de desenvolvimento? Sendo a teoria tema central de toda a aula anterior, fará sentido voltar a passar parte da aula com este tema?</p> |

De modo a que os alunos memorizassem a ordem dos sustenidos, a professora ensinou a mnemónica, “*fra-do-sol-re-zamis-sinha*”. Será interessante introduzir essa mnemónica atualmente? Não fará mais sentido os alunos memorizarem a ordem dos sustenidos de uma forma gradual, e recorrerem a ela como atividade de rotina, para que a assimilação deste mesmo conteúdo seja concretizada?

Depois de abordada toda a teoria, os alunos são questionados quanto à armação de clave de tonalidades tiradas à sorte. É nesta fase da aula que a docente da disciplina insere uma estratégia para que os alunos possam saber rapidamente a armação de clave de uma tonalidade maior.

Para terminar, os alunos escreveram no caderno toda a teoria escrita no quadro.

Após esta parte da aula, e já na reta final da mesma, a professora propõe um jogo rítmico à turma. Colocando quatro cartões numa estante, a docente improvisa uma frase rítmica e os alunos têm de dizer se os cartões estão pela ordem correta. Caso não estejam, um deles terá de se dirigir ao centro da sala, e corrigir a frase.

Sendo esta uma atividade muito interessante, foi desenvolvida durante pouco tempo, e talvez numa fase da aula já muito avançada, estando o nível de concentração dos alunos já muito em baixo.

Para terminar a aula, foi feita mais uma revisão à ordem dos sustenidos. Aqui, a abordagem, mais uma vez criativa, por parte da professora, fez com que se interligassem os vários conteúdos da aula. Assim sendo, os alunos dizem com ritmo, através da indicação da célula rítmica pretendida (semínima, colcheias, galope, etc.), a ordem dos sustenidos.

| | |
|---|--|
| | |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014 | 2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 18 | Data: 27.01.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

| | |
|---|--|
| O quê (descrição)? Porquê (justificação)? Para quê (definir implicações)? Alternativas (imaginar)? | |
| Breve referência à sequência anterior | A aula anterior desenvolveu-se de um modo muito mais teórico do que é habitual. O tema central trabalhado foram as armações de clave, no âmbito das tonalidades maiores, e a respetiva ordem dos sustenidos. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Armações de clave; |

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Acordes maiores e menores, no estado fundamental;• Células rítmicas até à adição da divisão e subdivisão em simples. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Rever aspetos teóricos, diretamente relacionados com as armações de clave, no âmbito das tonalidades maiores.• Desenvolver exercícios de rotina melódicos, com o objetivo de trabalhar a identificação auditiva de acordes maiores e menores, no estado fundamental.• Desenvolver jogos rítmicos, com o objetivo de realizar e expandir a associação simbólica. |
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>A professora inicia a aula relembrando o conteúdo das armações de clave, para as tonalidades maiores, e a respetiva ordem dos sustenidos. Nesse sentido, questiona alguns alunos, perguntando-lhes qual é a ordem dos sustenidos, e qual é a armação de clave de algumas tonalidades sorteadas aleatoriamente.</p> <p>De seguida, a professora cooperante desenvolve um conjunto exercícios de ordenações melódicas, sob padrões com um, dois ou três sons, e a uma voz. É de realçar que todas essas ordenações melódicas foram desenvolvidas com o sistema numérico, não convencional. Após esta atividade a professora pede aos alunos para cantarem uma das notas do acorde, representadas a partir de números. De seguida a professora repete o mesmo exercício, mas desta vez no âmbito de uma escala menor.</p> <p>Após as atividades rotina desenvolvidas, seguiu-se uma outra, direcionada para a identificação/classificação de acordes</p> |

maiores e menores. A professora tocou um acorde de cada vez no piano, e os alunos cantaram, dizendo de seguida se o mesmo era maior ou menor.

Entretanto, um aluno questiona a professora quanto à forma como pode identificar qualitativamente uma escala e/ou modo. Nesse sentido, a professora foi perspicaz, respondendo prontamente. Deste modo, a reflexão que me apraz desenvolver, neste momento, diz respeito à forma como devemos abordar e explicar alguns aspetos teóricos, no âmbito da Formação Musical, com os alunos do 5º e/ou 6º ano de escolaridade. Será adequado, abordar a teoria musical, logo desde o 1º grau? Sem sim, será interessante falar em sentimentos, usando-os como ponte para a assimilação de conceitos e saberes?

De seguida, a professora desenvolve uma nova ordenação melódica, mas desta vez com células rítmicas específicas. Deste modo, é visível a passagem que a docente faz da abordagem da melodia para a abordagem ao ritmo, que de seguida se irá iniciar.

A professora distribui alguns cartões pelos alunos com frases rítmicas construídas com todas as células abordadas até então. Os alunos, com a ajuda da professora, leem todas as frases em conjunto.

Depois disso, a professora devolve um jogo. Dividindo a turma em grupos de dois alunos, a professora distribui os cartões pelos grupos. De seguida, a docente faz uma frase e os alunos/grupos têm de adivinhar a frase, levantando o braço com o devido cartão. Quem levantar o braço, acertando na frase rítmica pretendida, ganha um ponto. A professora acrescenta mais um cartão a cada um dos grupos, e desenvolve mais uma jogada, até mudar de atividade.

Para terminar, a professora cooperante distribui uma folha pelos alunos com quatro frases rítmicas em Simples, e quatro frases rítmicas em composto. Todas elas contêm erros, que os alunos terão de descobrir e corrigir. No final da

| | |
|---|--|
| | atividade, a aula terminou. |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014 | 2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 19 | Data: 03.02.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

| | |
|---|--|
| O quê (descrição)? Porquê (justificação)? Para quê (definir implicações)? Alternativas (imaginar)? | |
| Breve referência à sequência anterior | Ao contrário da aula nº 17, a aula nº 18 desenvolveu-se de um modo bastante prático, com imensas atividades de rotina, e com a exploração, tanto de exercícios rítmicos, como de exercícios melódicos. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Armações de clave; |

| | |
|---------------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Acordes maiores e menores, no estado fundamental;• Padrões melódicos tonais;• Classificação de intervalos, ascendentes e descendentes. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver exercícios de rotina melódicos, com o objetivo de trabalhar a identificação auditiva de acordes maiores e menores, no estado fundamental.• Rever aspetos teóricos, diretamente relacionados com as armações de clave, no âmbito das tonalidades maiores.• Analisar e classificar intervalos, ascendentes e descendentes. |
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>A professora começa a aula com exercícios de rotina melódicos. Desta feita, começo a encontrar desde já um padrão de trabalho, uma filosofia na abordagem à aula, por parte da professora cooperante. Ou seja, à exceção de uma ou outra aula, o início de todas aulas, na turma do 1º grau, faz-se por intermédio da execução de exercícios melódicos. Assim sendo, a docente desenvolveu um conjunto de exercícios de ordenações melódicas, sob padrões com um, dois ou três sons, e a uma voz, ascendentes, e descendentes, usando o sistema numérico. Em determinado momento, os alunos cantam individualmente um padrão melódico, com notas do acorde, subordinado às funções de I, ii, iii, IV, V, vi, e vii, de uma escala maior.</p> <p>Após este exercício a professora desenvolve uma atividade que envolve a identificação de acordes maiores e menores. A docente toca um acorde para cada um dos alunos, no piano, e os mesmos respondem, dizendo se o acorde é maior ou menor. Logo de seguida usa uma mnemónica. Para cada um dos acordes, maior ou menor, os</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>alunos expressam-se através do seu rosto, e recorrendo de certa forma à expressão dramática. Se o acorde for maior, os alunos fazem uma cara alegre e sorridente. Se o acorde for menor, os alunos assumem uma cara triste e infeliz. Após este exercício, é realizado mais um exercício no âmbito das atividades de rotina. Desta vez os alunos imitam melodia, em primeiro lugar com o sistema numérico, não convencional, e de seguida com nome de notas.</p> <p>Voltada esta etapa, a professora cooperante distribuiu uma ficha de exercícios com o objetivo de colocar os alunos em contacto com a teoria, no âmbito da Formação Musical. Constituída por vários aspetos teóricos contidos no programa da disciplina ao longo do 1º grau, a ficha exigia aos alunos a análise e posterior classificação de intervalos, a construção da ordem dos sustenidos e a construção de escalas maiores, definidas pela professora atempadamente. Desta forma, os educandos ficaram a elaborar a ficha de exercícios até ao final da aula.</p> |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014 | 2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 20 | Data: 10.02.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)**O quê** (descrição)?**Porquê** (justificação)?**Para quê** (definir implicações)?**Alternativas** (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|---|
| Breve referência à sequência anterior | Com exercícios de rotina melódicos, e harmónicos, a aula anterior teve ainda espaço para que a professora cooperante pudesse abordar alguns aspetos teóricos. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Armações de clave; |

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Acordes maiores e menores, no estado fundamental;• Padrões melódicos tonais; |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Rever aspetos teóricos, diretamente relacionados com as armações de clave, no âmbito das tonalidades maiores.• Desenvolver exercícios de rotina melódicos, com o objetivo de trabalhar a identificação auditiva de acordes maiores e menores, no estado fundamental. |
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>Logo no início da aula, reparamos que estão pouquíssimos alunos na sala de aula. Sendo esta a última aula antes do teste escrito, talvez seja pertinente registar esta informação.</p> <p>A aula começa com a correção da ficha entregue na última aula.</p> <p>Os alunos corrigem todos os exercícios no quadro.</p> <p>Com poucos alunos na sala, com espaço suficiente para que os alunos pudessem corrigir todos os exercícios e transcreve-los para o caderno, momentos houve em que o diálogo entre alunos e professor teve como temas, assuntos extra escola, como o carnaval, as férias, etc.</p> <p>Depois de corrigidos todos os exercícios, a professora desenvolve um conjunto de ordenações melódicas com os alunos, que servem de atividade de rotina, exercícios muito semelhantes aos elaborados na 11ª aula de observação.</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>De seguida são desenvolvidos exercícios harmónicos. Os alunos cantam uma das notas do acorde, tocado previamente pela docente, entoando essa mesma nota através do sistema numérico, implementado desde o início do ano letivo. Depois a professora usa o mesmo exercício, mas desta vez para abordar os acordes menores.</p> <p>Após o exercício descrito anteriormente, os alunos são questionados tendo que identificar os sucessivos acordes que a professora cooperante tocar ao piano. Neste caso todos os acordes estão no estado fundamental, e são maiores ou menores.</p> <p>Assim, chega a vez do desenvolvimento de um jogo. A docente toca um acorde no piano, e de seguida questiona um dos alunos, se o mesmo acertar, ganha um ponto, se não acertar, não ganha qualquer ponto. O primeiro a completar 5 pontos ganha o jogo.</p> <p>Depois desta atividade os alunos cantam o tema das duas aulas passadas, realizado pelo professor Carlos Fernandes. Esses mesmos temas são entoados com notas, isto porque a professora sugeriu que esse exercício fosse trabalhado em casa, para que depois os alunos o pudessem apresentar.</p> |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014 | 2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 23 | Data: 10.03.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

| | |
|---|---|
| O quê (descrição)? Porquê (justificação)? Para quê (definir implicações)? Alternativas (imaginar)? | |
| Breve referência à sequência anterior | Nada a registar. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas até à adição da divisão e subdivisão em simples. |

| | |
|---|---|
| | <p>frase anteriormente apresentada. Toda a turma lê a frase na sua totalidade, incluindo a figura que ficou apagada. De seguida, outro aluno se seguiu, apagando mais uma figura. Deste modo, os alunos foram lendo a frase, com algumas figuras rítmicas inexistentes, no quadro. Todo este processo se repetiu até que a última figura foi apagada. Por último, todos os alunos leram a frase, que já não estava escrita no quadro, visto que foi totalmente, figura a figura, eliminada.</p> <p>Sendo a presente aula, uma vez mais, totalmente dedicada ao ritmo, para terminar a sessão, a professora voltou a escrever algumas células rítmicas no quadro, de forma isolada. Tal como tinha feito, em aulas anteriores, numerou essas mesmas figuras. Posteriormente, improvisa uma frase, em 4/4, e os alunos imitam, dizendo depois, com números, quais as figuras rítmicas utilizadas.</p> <p>Depois desta atividade, a aula terminou.</p> |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014 | 2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 24 | Data: 17.03.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

| | |
|---|--|
| O quê (descrição)? Porquê (justificação)? Para quê (definir implicações)? Alternativas (imaginar)? | |
| Breve referência à sequência anterior | A aula nº 23 foi desenvolvida, uma vez mais, sobre a perspetiva do desenvolvimento de atividades rítmicas, exclusivamente. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Padrões tonais. |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Células rítmicas até à adição da divisão e subdivisão em simples. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, melodias, sem e com nome de notas.• Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, através da imitação, motivos rítmicos, evidenciando coordenação e independência entre voz e percussão corporal.• Desenvolver jogos rítmicos, com o objetivo de realizar e expandir a associação simbólica. |
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>Sendo a presente aula, a última do 2º período, a mesma foi realizada de uma forma muito mais livre.</p> <p>Após a realização de alguns exercícios de rotina rítmicos e melódicos, como foram os casos dos jogos de imitação rítmica, e o desenvolvimento e entoação de ordenações melódicas, a partir da tonalidade de dó maior, os alunos tiveram a oportunidade de assistir a uma audição na escola de música. Sendo a aula de 45 minutos, pois os restantes 45 minutos tinham sido utilizados pelo professor estagiário, não restou muito tempo para que a turma pudesse desfrutar da música produzida pelos colegas.</p> |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014 | 2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 25 | Data: 07.04.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

| | |
|---|---|
| O quê (descrição)? Porquê (justificação)? Para quê (definir implicações)? Alternativas (imaginar)? | |
| Breve referência à sequência anterior | Nada a registar. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Padrões tonais. |

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Células rítmicas até à adição da divisão e subdivisão em simples. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, melodias, sem e com nome de notas.• Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, através da imitação, motivos rítmicos, evidenciando coordenação e independência entre voz e percussão corporal.• Desenvolver jogos rítmicos, com o objetivo de realizar e expandir a associação simbólica. |
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>Terminada a ligação do professor estagiário com a turma do 5º ano, referente ao 1º grau do ensino da música, chegou o momento da professora cooperante voltar a lecionar as suas aulas de Formação Musical por completo.</p> <p>Deste modo, e seguindo toda a sua filosofia de trabalho, a professora colocou em prática, uma vez mais, o seguimento das suas aulas.</p> <p>Começando a aula, como vem sendo hábito, através do desenvolvimento de exercícios rítmicos, e após a sua exploração, desenvolveu de seguida alguns exercícios de rotina melódicos.</p> <p>Nesse sentido, e entrando já no 3º período do presente ano letivo, algumas das minhas questões vão sendo respondidas, e outras geradas. Assim, qual é o papel do reportório, da utilização de um tema ou canção, nas aulas de Formação Musical? Que importância é que ele terá, quais as suas implicações, e de que forma é que ele deve ser usado?</p> |

“O material que os professores escolhem e as técnicas que estes usam para o apresentar desempenham um importante papel no ensino, embora subordinado à metodologia.” (Gordon, 2000: 81). Desse modo, as canções e/ou os temas utilizados em sala de aula, constituem o material mais frequentemente utilizado nas atividades de sala de aula, e nas atividades de execução musical. (Gordon, 2000: 81). Assim sendo, o tema inicial assume-se como nuclear à abordagem da aula em si. Transportando consigo todas as suas características inerentes, permite ao grupo de trabalho, explorar essa mesma canção melodicamente, harmonicamente, e ritmicamente, extraíndo daí atividades de rotina que permitem desenvolver diversos aspetos patentes na filosofia da educação musical.

“As vertentes principais da disciplina de Formação Musical são a Teoria Musical, a formação do ouvido, a leitura e escrita musicais, o cantar e solfejar. A forma como se abordam estas temáticas não pode ser estanque e a selecção de conteúdos para as tratar deve ser cuidadosa e variada.” (Pedroso, 2003: 80).

Deste modo, qual será o papel do repertório nessa ação? Quais serão os géneros, estilos ou épocas da história da música, mais indicados a utilizar?

A opinião talvez seja congénere. A utilização de um repertório diversificado, talvez garanta, à partida, mais sucesso, na captação da atenção dos alunos. Tal como refere Kühn (1998), citado por Maria de Fátima Pedroso (2003), a

“capacidade auditiva não pode ser muito ampla com um repertório escasso”, pelo que é necessário disponibilizar aos alunos um repertório diversificado e experiências musicais reais de tipos muito diferentes, que tornarão mais fácil a captação auditiva de música, nos seus vários aspectos.” (Pedroso cit. Kühn, 2003: 86, 87).

Em jeito de conclusão, e através da análise e reflexão das várias grelhas de observação por mim elaboradas, reparo que

| | |
|---|--|
| | <p>o reportório é escasso, pouco frequente, e muitas vezes não muito bem explorado, por parte da professora cooperante. O desenvolvimento de atividades de rotina, por si só, talvez não garanta o melhor sucesso aos alunos.</p> |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | <p><u>Referências</u></p> <p>Gordon, E. (2000). <i>Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões</i>. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.</p> <p>Pedroso, M. (2003). <i>A Disciplina de Formação Musical: Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado da música (Básico e Secundário)</i>. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.</p> |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 26 | Data: 14.04.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?

Porquê (justificação)?

Para quê (definir implicações)?

Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|------------------|
| Breve referência à sequência anterior | Nada a registar. |
|---------------------------------------|------------------|

| | |
|---------------------------------------|---|
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none">• Padrões melódicos tonais.• Células rítmicas em métrica composta, com funções de tempo, divisão e subdivisão.• Intervalos de 2ª e 3ª, maior e menor. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver exercícios de rotina melódicos.• Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, motivos rítmicos, evidenciando coordenação e independência entre voz e percussão corporal.• Aprender aspetos teóricos, diretamente relacionados com os intervalos simples, de 2ª e 3ª, maior e menor, reconhecendo a diferença de significado entre eles. |
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>Após a reflexão inserida no âmbito dos relatórios de observações por mim desenvolvidos, reflexão essa acerca da utilização da canção, como estratégia de ensino, o início da presente aula vem contrariar esse mesmo pensamento, para grande satisfação minha.</p> <p>Deste modo, a aula começa com uma canção tradicional, intitulada, "Já pelo mar adentro", com o arrajno de Rosa Maria Torres.</p> <p>Todos os alunos começaram a aula a cantar o tema com letra. Depois cantaram apenas os rapazes, e de seguida, apenas as raparigas. Mesmo assim, após esta divisão, a professora sugeriu que cada um dos alunos,</p> |

individualmente, cantasse a canção. Com isto, o início da aula revelou-se bastante longo, resumindo-se apenas a uma atividade.

Todavia, "quando se ensina uma canção com texto, os alunos concentram-se no texto da canção em vez de audiarem os padrões tonais e rítmicos, bem como a tonalidade e a métrica." (Gordon, 2000: 334). Além disso, "os cantores medíocres têm tendência a usar uma qualidade de voz falada quando se utilizam palavras porque, a cada palavra, o fluir do ar deixa de ser contínuo e é interrompido nas cordas vocais." (Gordon, 2000: 334).

Nesse sentido, quais serão as vantagens de cantar uma canção com letra, no âmbito de uma aula de Formação Musical do 1º grau?

Após esta atividade, seguiu-se o ritmo. Em composto, algo que raramente tinha acontecido, a professora escreve algumas figuras no quadro, e os alunos leem essas mesmas figuras, contando e percutindo, a divisão, com três dedos na mesa.

De seguida, a professora escreve duas frases em 6/8 (fig.1).



Fig.1

| | |
|---|--|
| | <p>Todavia, e depois da teoria, a docente apresenta uma nova canção aos alunos. Uma vez mais com letra, os alunos aprendem a “canção dos intervalos”.</p> <p>Contudo, e tal como nos diz Gordon (2000), “as crianças precisam de ouvir uma grande variedade de canções e cantos rítmicos de conteúdo musical variado, os quais devem ser curtos, muito repetidos e com algumas frases sequenciais. Sobretudo, devem ser interpretados sem palavras, para que as crianças se centrem apenas na música.” (Gordon, 2000: 68).</p> |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | <p><u>Referências</u></p> <p>Gordon, E. (2000). <i>Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões</i>. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.</p> |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 27 | Data: 21.04.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?

Porquê (justificação)?

Para quê (definir implicações)?

Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|--|
| Breve referência à sequência anterior | Na sessão anterior, foram desenvolvidos vários aspetos melódicos. Todavia, o ritmo, desta vez em composto, também não foi esquecido. |
|---------------------------------------|--|

| | |
|---------------------------------------|--|
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none">• Células rítmicas em métrica composta, com funções de tempo, divisão e subdivisão.• Células rítmicas em métrica simples, com funções de tempo, divisão e subdivisão.• Padrões melódicos tonais. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, motivos rítmicos, evidenciando coordenação e independência entre voz e percussão corporal.• Desenvolver exercícios de rotina melódicos. |
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>A aula começa com o desenvolvimento de exercícios rítmicos. Deste modo, os alunos imitam as várias frases improvisadas pela professora cooperante. A mesma, reproduz frases em vários andamentos e subdivisões diferentes. Os alunos imitam a professora individualmente e em grupo, alternadamente.</p> <p>De seguida a docente escreve um conjunto de palavras no quadro, como por exemplo, "Zé", "Rita", "Chocolate", "Pedro", "Bárbara", "Catarina", "Árvore", "Porta", "Cavalo", etc. E os alunos leem as várias palavras sobre a pulsação previamente definida pela professora, reproduzindo, assim, várias células rítmicas de forma involuntária.</p> <p>Depois deste exercício a professora escreve várias figuras no quadro, no âmbito da subdivisão simples e composta, onde os alunos teriam de dizer, à primeira vista, onde é que elas se podiam encontrar.</p> |

Ainda no universo do ritmo, e continuando com o pensamento anteriormente desenvolvido, a docente da disciplina escreve várias frases no quadro, em língua portuguesa, onde os alunos teriam de as transcrever para o caderno e colocar as figuras rítmicas que achassem oportunas.

“Dois sistemas elaborados para abranger padrões rítmicos muito simples, no nível de associação verbal, integram palavras relacionadas com euritmia, movimentos do corpo ou mnemónicas. No primeiro sistema, a palavra *co-rre*, por exemplo, pode ser associada com microtempos em métrica usual binária e a palavra *ga-lo-pe* com microtempos em métrica usual ternária. No segundo sistema, por outro lado, a palavra *ma-ssa* pode ser associada com microtempos em métrica usual binária e a palavra *mú-si-ca* com microtempos em métrica usual ternária. Uma variação mais comum do sistema mnemónico é encontrada no método Orff, onde as palavras usadas no dia-a-dia formam a base dum vocabulário limitado de padrões rítmicos.” (Gordon, 2000: 105).

Ainda no âmbito do ritmo, os alunos foram convidados a escrever uma frase, em língua portuguesa, à sua escolha, no caderno. Depois, teriam que transformar essa mesma frase em ritmo.

Já perto do final da aula, a professora cantou com os alunos as habituais ordenações melódicas, sempre em dó maior. De seguida, desenvolveu um conjunto de exercícios melódicos que consistiam na imitação por parte dos alunos, de padrões melódicos, com as notas do acorde, e padrões com notas de passagem. Ao mesmo tempo a docente foi introduzindo a tercina, questionando os alunos acerca dessa mesma figura.

| | |
|---|--|
| | No final da aula os alunos voltaram a interpretar a "canção dos intervalos", aprendida na semana anterior. |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | <u>Referências</u> Gordon, E. (2000). <i>Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões</i> . Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian. |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 28 | Data: 28.04.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?

Porquê (justificação)?

Para quê (definir implicações)?

Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|--|
| Breve referência à sequência anterior | Na aula anterior foi novamente privilegiado o ritmo, como conteúdo a abordar. Todavia, no final da aula, houve ainda tempo para abordar alguns aspetos melódicos, havendo os alunos interpretado uma canção. |
|---------------------------------------|--|

| | |
|---------------------------------------|--|
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none">• Padrões melódicos tonais. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver exercícios de rotina melódicos.• Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, melodias sem e com nome de notas. |
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>A aula iniciou-se com atividades melódicas. Utilizando a solmização, a professora introduziu uma melodia para que todos os alunos pudessem cantar.</p> <p>De seguida a docente dividiu a turma em três grupos, com o objetivo de transformar a melodia acabada de ensinar, em cânone. Nesse sentido, e após algum trabalho, os alunos foram questionados acerca daquilo que estava a acontecer, ficando, após o esclarecimento da professora, com uma ideia mais clara.</p> <p>Depois dessa atividade, a professora inicia uma outra, contudo, muito semelhante. Assim, a docente improvisa um padrão melódico, usando uma vez mais a solmização, e os alunos imitam. Estando em dó maior, são usadas notas do acorde, e notas de passagem, sempre sobre o I grau.</p> <p>Uma vez mais, foram abordadas as ordenações melódicas ao piano. Todos os alunos cantaram em grupo, e individualmente, de forma alternada.</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>Após as ordenações melódicas, foi desenvolvida uma atividade muito interessante no âmbito da harmonia. Assim sendo, a turma foi dividida em quatro grupos, tantos quantos o número de filas existentes na sala. Cada fila ficou responsável por uma nota do acorde, tendo neste caso, um dos grupos ficado com a 8ª. Depois, um aluno, de forma aleatória, vai ao centro e aponta para cada uma das filas, à sua escolha, com a caneta do quadro, e cada grupo tem que cantar a sua nota.</p> <p>Após esta atividade a professora distribuiu uma ficha de exercícios. Após completarem a mesma, a aula terminou com o cânone aprendido no início da aula.</p> |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 29 | Data: 28.04.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?

Porquê (justificação)?

Para quê (definir implicações)?

Alternativas (imaginar)?

Breve referência à sequência anterior

Ao contrário do que vem sendo hábito, a aula passada decorreu sem a exploração de qualquer atividade rítmica.

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <p>Assim, foram desenvolvidos vários jogos melódicos, com o objetivo de trabalhar a interpretação, a imitação e memorização de melodias. Houve também espaço para trabalhar a audição interior, realizando um exercício que agregava melodia e harmonia.</p> |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none">• Células rítmicas em métrica composta, com funções de tempo, divisão e subdivisão.• Células rítmicas em métrica simples, com funções de tempo, divisão e subdivisão.• Padrões melódicos tonais. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, leitura e escrita, motivos rítmicos, evidenciando coordenação e independência entre voz e percussão corporal.• Desenvolver exercícios de rotina melódicos. |
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>A aula iniciou-se com atividades rítmicas.</p> <p>A professora escreve várias células rítmicas no quadro. Nesse sentido, improvisa uma frase rítmica de cada vez com o objetivo que os alunos identifiquem essas mesmas células rítmicas.</p> <p>Após esse exercício, é realizado um ditado rítmico. A professora, ao piano, interpreta quatro compassos, para que os alunos escrevam no caderno (fig.1).</p> |



Fig.1


No final do ditado, todos os alunos leem a frase, em grupo e individualmente, de forma alternada.

Qual será a melhor forma de interpretarmos o ritmo, com, e para os alunos? Utilizando a voz? Utilizando o piano?

Ainda no âmbito do ritmo, os alunos colocam-se em pé. Sentindo a pulsação, imitam as frases da professora. Todavia, o registo escrito não deveria ser a última das fases no processo de aprendizagem musical? Não deveria ter sido ativado o nível auditivo/oral, através da imitação rítmica, por exemplo, e só depois a leitura e a escrita?

Após o desenvolvimento dos exercícios rítmicos, a professora cooperante iniciou um conjunto de exercícios melódicos. A partir da escala, e posteriormente das ordenações melódicas, sempre na tonalidade de dó maior, a docente de Formação Musical iniciou o trabalho com padrões melódicos só com notas do acorde, notas de passagem e com a 6ª ao ornato superior, com e sem piano.

Reparo, neste momento, que a professora não usa o sistema numérico há algum tempo. Porquê?

| | |
|---|---|
| | <p>Já muito perto do final da aula, foi realizado um ditado melódico (fig.2).</p>  <p>Fig.2</p> <p>Mesmo ao terminar a aula, a professora desenvolveu um exercício de identificação de acordes. Desta maneira, a docente tocou no piano um conjunto de acordes, maiores ou menores, e os alunos teriam que cantar, identificando posteriormente, e dizendo se o acorde que ouviram era maior ou menor.</p> |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014 | 2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 30 | Data: 12.05.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

| | |
|--|---|
| <p>O quê (descrição)?</p> <p>Porquê (justificação)?</p> <p>Para quê (definir implicações)?</p> <p>Alternativas (imaginar)?</p> | |
| Breve referência à sequência anterior | Com o objetivo de promover uma aula de revisões, a aula anterior permitiu aos alunos aprofundarem um pouco mais os seus conhecimentos e tirar algumas dúvidas, por ventura pertinentes para a realização dos testes que se aproximam. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas até à adição da divisão e subdivisão em simples. |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas até à adição da divisão e subdivisão em composto. • Padrões tonais, em sistema fixo. • Padrões harmónicos subordinados às funções de I e V. • Acordes, maiores e menores. • Classificação e construção de intervalos. • Armações de clave. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer motivos rítmicos, através da escrita. • Reconhecer melodias, através da escrita, subordinadas ao sistema fixo. • Reconhecer, através da escrita, padrões harmónicos encadeados num percurso harmónico, subordinado às funções de I e V. • Reconhecer, acordes maiores e menores. • Classificar e construir intervalos. • Classificar e construir escalas maiores. |
| Sequência e Estratégia das atividades | A presente aula teve como objetivo a realização do teste escrito referente à avaliação sumativa do 3º período do presente ano letivo. |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através do registo escrito: teste de avaliação sumativo. |

| | |
|--------|--|
| Outros | |
|--------|--|

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014 | 2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 1º Grau |
| Unidade didática: Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 32 | Data: 19.05.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

| | |
|--|---|
| <p>O quê (descrição)?</p> <p>Porquê (justificação)?</p> <p>Para quê (definir implicações)?</p> <p>Alternativas (imaginar)?</p> | |
| Breve referência à sequência anterior | Na aula anterior foi realizado o teste escrito, referente ao 3º período do presente ano letivo. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas até à adição da divisão e subdivisão em simples. |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Células rítmicas até à adição da divisão e subdivisão em composto.• Padrões tonais, em sistema fixo. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer motivos rítmicos, através da leitura.• Reconhecer melodias, através da leitura, com nome de notas, subordinadas ao sistema fixo. |
| Sequência e Estratégia das atividades | A presente aula teve como objetivo a realização do teste oral referente à avaliação sumativa do 3º período do presente ano letivo. |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através do registo oral: teste de avaliação sumativo. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 6º Grau |
| Unidade didática: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 9 | Data: 11.11.2014 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?
Porquê (justificação)?
Para quê (definir implicações)?
Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|---|
| Breve referência à sequência anterior | A aula anterior, primeira de observação, permitiu-me verificar que todos os exercícios realizados no âmbito da disciplina de Formação Musical, podem ser desenvolvidos através da prática, remetendo a teoria para segundo plano. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas em compassos irregulares/mistos; • Melodias atonais; |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none"> • Ler ritmo e melodia, realizando exercícios específicos para cada uma das tarefas. • Ouvir e escrever melodias atonais. |

Sequência e Estratégia das atividades

Com o objetivo de esclarecer os alunos acerca dos vários conteúdos presentes no teste, a realizar na próxima aula, a professora cooperante dedicou os primeiros minutos da lição à enumeração dos vários tópicos.

Assim sendo, toda a aula se desenvolveu seguindo uma preparação para o teste.

Voltada esta etapa, a professora deu a ouvir aos seus alunos alguns temas musicais. Nesse sentido, pediu-lhes para que escrevessem no caderno a melodia que tinham acabado de ouvir (fig.1).



Fig.1

Antes da realização de um ditado melódico atonal (fig.2), foram realizados alguns exercícios de identificação de intervalos, sendo, neste caso, abordados intervalos de 2ª maior e menor, 4ª perfeitas, e intervalos de 9ª maior e menor.



Fig.2

Após a realização de todos os ditados melódicos, foram feitas várias leituras, com e sem nome de notas, bem como vários exercícios de ritmo, abordando a professora cooperante, a percussão corporal.

Todavia, várias questões surgem neste momento. Não deveria ser, esta aula, uma aula mais focalizada para a preparação do teste, permitindo aos alunos trabalhar todos os aspetos destacados no início da sessão pela

| | |
|---|--|
| | <p>docente?</p> <p>Nesse sentido, não foram trabalhados ditados rítmicos com mudanças de compasso, ditados rítmicos com notas dadas, ditados melódicos a duas vozes, etc.</p> <p>Talvez uma aula de revisões deva servir para que os alunos possam escrever o máximo possível, permitindo, dessa forma que os alunos experienciem, também o máximo possível.</p> |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|---|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 6º Grau |
| Unidade didática: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 10 | Data: 18.11.2014 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?
Porquê (justificação)?
Para quê (definir implicações)?
Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|--|
| Breve referência à sequência anterior | A aula anterior serviu de preparação para o teste escrito. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas em métrica simples e composta; • Melodias a uma e a duas vozes; • Acordes de 7ª da Dominante. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer motivos rítmicos através da escrita, em métrica regular e irregular; • Ouvir e escrever melodias a uma e a duas vozes; |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Ouvir, identificar e construir acordes de 4 sons (7ª da Dominante). |
| Sequência e Estratégia das atividades | A presente aula teve como objetivo a realização do teste escrito referente à avaliação sumativa do 1º período do presente ano letivo. |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através do registo escrito: teste de avaliação sumativo. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|---|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 6º Grau |
| Unidade didática: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 11 | Data: 25.11.2014 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?
Porquê (justificação)?
Para quê (definir implicações)?
Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|--|
| Breve referência à sequência anterior | Na aula anterior foi desenvolvido o primeiro teste escrito do presente ano letivo. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas em métrica simples e composta; • Melodias tonais escritas nas claves de sol, de fá, e de dó (3ª e 4ª linha) ; • Melodias atonais; |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none"> • Ler ritmo e melodia, realizando exercícios específicos para cada uma das tarefas. |

| | |
|---|---|
| Sequência e Estratégia das atividades | A presente aula teve como desenvolvimento a realização do teste oral referente à avaliação sumativa do 1º período do presente ano letivo. |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através do registo oral: teste de avaliação sumativo. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|---|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 6º Grau |
| Unidade didática: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 12 | Data: 02.12.2014 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?
Porquê (justificação)?
Para quê (definir implicações)?
Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|--|
| Breve referência à sequência anterior | Na aula anterior foi realizada a primeira prova oral do presente ano letivo. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas em métrica simples e composta; • Células rítmicas em compassos irregulares/mistos; • Melodias a uma voz |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none"> • Audição de reportório em estilo Jazz; • Colocar os alunos em contacto com exemplos auditivos não familiares, como é o caso dos temas musicais |

| | |
|---|--|
| | <p>elaborados em métricas irregulares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler ritmo e melodia, realizando exercícios específicos para cada uma das tarefas. |
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>Quais serão as verdadeiras consequências da ausência de uma rotina de trabalho? Terá o professor consciência absoluta da necessidade de trabalhar determinado conteúdo, ou desenvolver determinada tarefa, sem uma planificação rigorosa? Qual é a forma que o docente usa para olhar para o passado, e poder observar, analisar e refletir acerca do que produziu, e daquilo que propôs e desenvolveu em colaboração com os seus alunos?</p> <p>Chegados, praticamente, ao final do 1º período, podemos observar e ver que muitas das atividades realizadas na sala de aula não obedecem a uma regra. Também o seu equilíbrio, no que toca ao tempo necessário para abordar determinado conteúdo, não é, muitas vezes ajustado.</p> <p>Será que a qualidade das atividades é suficiente, para que outros aspetos sejam colocados de parte?</p> <p>Com isto, podemos resumir a presente aula ao desenvolvimento de atividades rítmicas, sendo elas praticas, a uma ou a duas vozes, com particular incidência para a utilização da percussão corporal.</p> <p>Ainda no final da aula, a docente de Formação Musical, teve ainda tempo para dar a ouvir aos seus alunos o tema “Spain”, do músico Chick Corea, sendo a composição de 1972.</p> |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|---|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 6º Grau |
| Unidade didática: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 13 | Data: 09.12.2014 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?
Porquê (justificação)?
Para quê (definir implicações)?
Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|--|
| Breve referência à sequência anterior | Após a realização dos testes, escrito e oral, a aula anterior desenvolveu-se numa perspetiva prática, onde a teoria e a escrita ficaram de parte. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Intervalos simples e compostos; • Melodias a uma e a duas vozes; • Acordes de 7ª da Dominante. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none"> • Audição de reportório em estilo Jazz. • Colocar os alunos em contacto com exemplos auditivos não familiares, como é o caso dos temas musicais |

| | |
|--|---|
| | <p>elaborados em métricas irregulares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler ritmo e melodia, realizando exercícios específicos para cada uma das tarefas. • Ouvir, identificar e construir acordes de 4 sons (7ª da Dominante). |
| <p>Sequência e Estratégia das atividades</p> | <p>“As canções e outras formas de repertório musical constituem o material mais frequentemente usado nas actividades de sala de aula e nas actividades de execução musical, mas os padrões tonais e os padrões rítmicos são o material primário nas chamadas actividades de aprendizagem sequencial e servem, entre outras coisas, para fornecer a fundamentação necessária para tornar as actividades de sala de aula significativas.” (Gordon, 2000: 81).</p> <p>Deste modo, e tal como nos diz Gordon (2000), o repertório musical, como material mais frequentemente utilizado, deve ser empregue na sala de aula, de uma forma regular.</p> <p>Mas qual deve ser a ordem para tal aplicação?</p> <p>Utilizando atividades bastante interessantes no âmbito da abordagem aos intervalos de 2ª maior e menor, todos os exercícios desenvolvidos pela professora cooperante revelaram sempre ser exercícios muito desprendidos e soltos. Desse modo, foram igualmente abordados intervalos compostos, de 9ª maior e menor, bem com acordes de 7ª maior e menor.</p> <p>Após o desenvolvimento de grande parte da aula, foi proposto aos alunos um tema, do compositor Darius Milhaud, retirado da obra, “La Criation du Monde”. Nesse sentido, foram explorados vários e diversos exercícios de harmonia, envolvendo os alunos, na totalidade, e individualmente, de uma forma alternada.</p> <p>Ainda na parte final da aula, a docente deu a ouvir aos seus alunos o tema “Take Five”, de Dave Brubeck.</p> |
| <p>Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)</p> | <p>Através da observação direta: participação e desempenho.</p> |
| <p>Outros</p> | |

Referências

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 6º Grau |
| Unidade didática: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 14 | Data: 16.12.2014 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?
Porquê (justificação)?
Para quê (definir implicações)?
Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|---|
| Breve referência à sequência anterior | Com o objetivo de dar a conhecer aos alunos várias obras de vários períodos diferentes da história da música, a sessão anterior desenvolveu-se, mais uma vez, de um modo prático, onde a audição e a leitura foram práticas recorrentes, dessa mesma sequência. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas em métrica simples; • Melodias a uma voz; |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação, improvisação e leitura, motivos rítmicos |

evidenciando coordenação e independência entre voz e percussão corporal.

- Ler ritmo e melodia, realizando exercícios específicos para cada uma das tarefas.
- Ouvir e escrever melodias a uma voz.

Logo no início da aula, a professora cooperante escreveu uma frase, com dois compassos, em métrica simples, no quadro (fig.1).

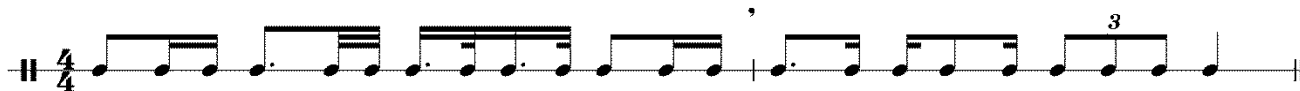


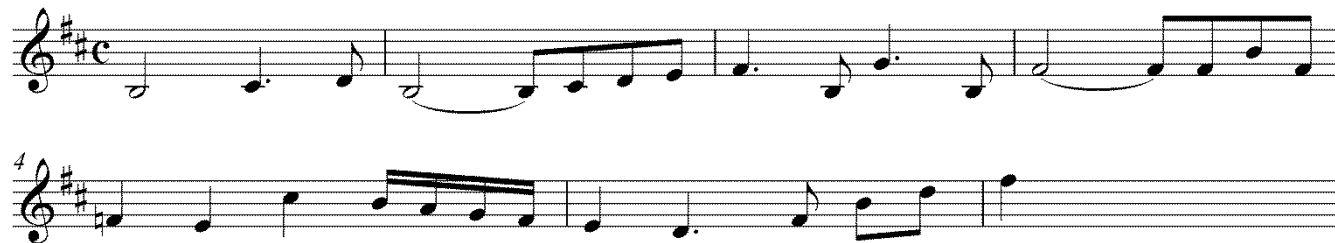
Fig.1

Sequência e Estratégia das atividades

Nesse sentido, a professora da disciplina, voltou a iniciar a sua aula com várias e diversas atividades de leitura e interpretação do ritmo. Criando um ostinato, lendo a frase rítmica de várias formas diferentes, dividindo a turma em vários grupos e desenvolvendo a improvisação rítmica, inclusivamente, foi desta forma que a docente de Formação Musical desenvolveu grande parte da aula.

Depois do desenvolvimento de todas as atividades de exploração rítmica, foi distribuída uma ficha de exercícios de leitura. Retirado do livro, intitulado, "*Jeux de Rythmes et Jeux de Clés*", de Jean-Clément Jollet, os alunos realizaram essa mesma leitura.

Propondo aos alunos a memorização e posterior escrita de uma melodia (fig. 2), essa foi a atividade que se seguiu. Após a audição de um excerto de uma obra de Franz Schubert, os alunos escreveram a melodia nos seus cadernos, sendo depois, também, corrigida e escrita pela professora no quadro.

**Fig.2**

Depois de realizado o ditado melódico, foi feita uma leitura com nome de notas.

Avaliação na aula (processo de
avaliação contínua a usar e processo de
avaliação final)

Através da observação direta: participação e desempenho.

Outros

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|---|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 6º Grau |
| Unidade didática: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 15 | Data: 06.01.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?
Porquê (justificação)?
Para quê (definir implicações)?
Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|---|
| Breve referência à sequência anterior | Nada a registar. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas em compassos irregulares/mistos; • Melodias a uma e a duas vozes; • Acordes de 7ª da Dominante. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, através da leitura e escrita, melodias no modo maior. • Ler ritmo e melodia, realizando exercícios específicos para cada uma das tarefas. |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|---|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 6º Grau |
| Unidade didática: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 16 | Data: 13.01.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?
Porquê (justificação)?
Para quê (definir implicações)?
Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|---|
| Breve referência à sequência anterior | Após o final do 1º período, o novo início de trimestre desenvolveu-se segundo uma perspetiva muito prática, como vem sendo prática comum da professora cooperante, sendo dada maior importância à melodia na aula anterior. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas em compassos irregulares/mistos; • Melodias a uma e a duas vozes; • Acordes de 7ª da Dominante. |
| Objetivos da aula | |

- Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, através da leitura e escrita, melodias no modo maior, a duas e a três vozes.
- Ler ritmo e melodia, realizando exercícios específicos para cada uma das tarefas.
- Ouvir, identificar e construir acordes de 4 sons (7ª da Dominante).

Sequência e Estratégia das atividades

Logo no início da aula, repara que um dos alunos está a faltar. Sendo a turma do 6º grau, em regime supletivo, será natural que estas situações ocorram com frequência. O facto de a turma ser apenas constituída por 6 alunos, faz com que o rendimento da turma na participação das várias atividades de grupo seja menor. Pegando no primeiro exercício da aula passada, a professora explora-o novamente em várias tonalidades. Antes de o fazer, pergunta sempre aos seus alunos qual a armação de clave da tonalidade seguinte. De seguida, e ao piano, a professora cooperante improvisa uma sequência de 4 acordes. Os alunos têm de repetir esses mesmos acordes, cantando a função tonal da tonalidade referida inicialmente, ou cantando a nota do baixo do acorde.

Nesse sentido, é feita uma revisão acerca das várias cadências abordadas ao longo do presente ano letivo. Desse modo, a professora distribuiu uma ficha de exercícios pelos alunos.

Já muito perto do final da aula, a docente de Formação Musical, interpreta no piano, um excerto de um coral de J. S. Bach (fig.1). Os alunos apenas escrevem duas vozes, baixo e soprano. Só depois é que a professora pede aos alunos para escreverem uma terceira voz, o contralto.

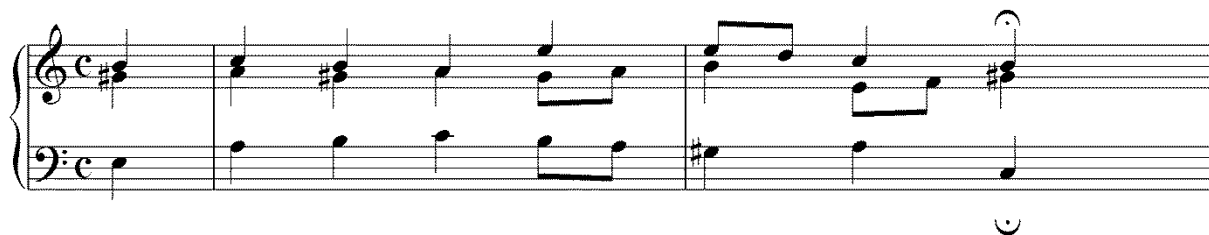


Fig.2

Ainda na parte final da aula, foi possível desenvolver alguns exercícios harmónicos com os alunos. Nesse sentido foram abordados vários com o objetivo de trabalhar os acordes de 7ª da dominante.

| | |
|--|---|
| <p>Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)</p> | <p>Através da observação direta: participação e desempenho.</p> |
| <p>Outros</p> | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|---|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 6º Grau |
| Unidade didática: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 18 | Data: 27.01.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?
Porquê (justificação)?
Para quê (definir implicações)?
Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|---|
| Breve referência à sequência anterior | Ao contrário do que vem sendo habitual, a última aula desenvolveu-se segundo uma perspetiva de aperfeiçoamento da melodia, aproveitando a docente da disciplina para introduzir a leitura e a escrita de melodias a três vozes. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Melodias a uma e a duas vozes; • Melodias modais: dórico; • Células rítmicas em métrica simples e composta. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, através da leitura e escrita, melodias no modo maior e menor. |

- Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, através da leitura e escrita, melodias modais: dórico.
- Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, através da escrita, motivos rítmicos, em métrica simples e composta.

Sequência e Estratégia das atividades

A professora inicia a aula distribuindo uma ficha de exercícios pelos alunos.

Nesse sentido, a professora pede aos alunos para lerem à primeira vista o primeiro exercício. De seguida os alunos, juntamente com a professora, transpõem o exercício para várias tonalidades (Sol Maior; Lá Maior; Ré Maior; Si Maior). Todo o processo é auxiliado pela docente, utilizando sempre o piano.

De seguida é interpretado o exercício rítmico escrito a duas vozes (não linear), apenas a uma voz. Dessa forma, e continuando com o mesmo exercício, a professora define dois vocábulos diferentes para ambas as vozes, “tu” e “tá”, “tu” para a voz de baixo, e “tá” para a voz de cima. Como estratégia de leitura interessante, a professora divide a turma em dois grupos, com vocábulos diferentes, e cada grupo lê uma parte diferente.

Depois de todos os exercícios acima mencionados, chegou a vez de os alunos lerem o último exercício. Essa mesma melodia tinha como característica a sua composição na base do modo dórico. Desse modo, a professora questiona os alunos acerca daquilo que sentem, e improvisava algo no piano, também em dórico. Após algumas questões e algum diálogo, a docente decide colocar alguns temas/faixas áudio, com o objetivo de demonstrar e fundamentar algumas das suas afirmações.

Sendo a questão dos modos, nova neste grau de ensino, porque não trazer um tema logo para o início da aula, com o objetivo de colocar os alunos em contacto direto com a melodia? Porquê esperar quase até ao final da aula para o fazer? Sendo os alunos do 6º grau, alunos inscritos em regime de ensino supletivo, tendo um horário bastante mais pesado que os restantes colegas, terão eles a atenção suficiente para assimilarem alguns aspetos pertinentes depois de um longo dia de trabalho?

No final, todos os alunos interpretaram o exercício atrás descrito.

| | |
|---|--|
| | |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 6º Grau |
| Unidade didática: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 19 | Data: 03.02.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?
Porquê (justificação)?
Para quê (definir implicações)?
Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|---|
| Breve referência à sequência anterior | A aula passada foi desenvolvida num âmbito muito mais prático que o normal. Os alunos passaram, assim, grande parte do tempo em contacto com uma ficha de exercícios facultada logo no início da aula pela docente da disciplina. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas em compassos irregulares/mistos; • Acordes de 7ª da Dominante, de 7ª Maior e de 7ª menor; • Escala hispano-árabe; |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none"> • Colocar os alunos em contacto com exemplos auditivos não familiares, como é o caso dos temas musicais elaborados em métricas irregulares. • Ouvir e escrever melodias em métrica irregular, utilizando a escala hispano-árabe; |

- Ouvir, identificar e construir acordes de 4 sons (7^a da Dominante, 7^a Maior e 7^a menor).

Sequência e Estratégia das atividades

A professora cooperante inicia a aula colocando os alunos sentados em círculo, no centro da sala. Define uma pulsação, e cada um dos alunos improvisa uma frase rítmica, usando padrões com métrica irregular (3+2; 2+3; 3+2+2; 2+3+2; etc.). De seguida, cada um dos alunos, no sentido dos ponteiros do relógio, bate palmas no primeiro tempo, sentindo dois, e depois, bate palmas no primeiro tempo sentindo três, trabalhando desse modo, de uma forma isolada, padrões em compasso irregular/misto. Ao longo da atividade a docente vai colocando novos desafios, fazendo com que haja interação entre os elementos da turma. Com isso, reparo que os alunos têm alguma dificuldade em assimilar alguns exercícios. Talvez percecionando o mesmo, a professora decide colocar todos os alunos a desenvolver o mesmo exercício. Após a introdução da atividade, e resolvendo alguns dos problemas que vão surgindo, a docente da disciplina, vai colocando novos desafios no seio do grupo.

Após boa parte da aula, e depois de desenvolvidos quase todos os exercícios rítmicos preparados pela professora, vejo-me incitado a refletir acerca de algumas questões. Será que a prática destes mesmos exercícios, sejam eles de imitação e/ou improvisação, tomam todo o seu sentido apenas através da sua implementação e execução? Será que se devem desenvolver “o exercício pelo exercício”? Onde é que ficam aqui, as dinâmicas, a performance, o resultado musical?

É ainda importante referir que a dado momento desta mesma atividade, a professora colocou o metrónomo, permanecendo, o mesmo, até ao seu término.

Voltada esta etapa, mas ainda no âmbito do mesmo conteúdo programático, os alunos mantêm os seus lugares, em círculo, no centro da sala. A professora coloca alguns exemplos musicais, sempre compostos segundo a perspetiva dos compassos irregulares/mistos, e os alunos têm de identificar qual o compasso presente.

Fazendo uma ponte para outra parte da aula, mas nunca desligando os conteúdos um dos outros, e pegando na escala hispano-árabe, presente num dos exemplos auditivos apresentados, a docente de Formação Musical, desenvolve um conjunto de exercícios melódicos, escritos em 7/8. Inicialmente questiona os alunos quanto à escala. De seguida, passam à fase da sua construção, tendo como base a tonalidade de Ré maior. Finalmente, escreve-a no quadro. Posteriormente, pede aos alunos para comporem uma frase melódica com

| | |
|---|---|
| | <p>4 compassos, em 7/8, utilizando a escala abordada até então. Os alunos escrevem primeiro no caderno, e só depois cantam com notas. A versão escrita no quadro serve de refrão. Cada um dos alunos canta o seu exemplo, e pelo meio todos cantam o refrão. Ao mesmo tempo a professora toca em ostinato uma melódica ao piano que funciona como baixo.</p> <p>De seguida a professora aborda os acordes de 7ª da Dominante. São criados grupos de 4 alunos, sendo que a professora toca uma nota para o baixo, de uma forma aleatória, e o primeiro aluno do grupo canta essa mesma nota, de seguida, cada um dos alunos restantes canta a nota seguinte, pela ordem, 3ª, 5ª e 7ª. No final de cada exercício todos cantam o acorde arpejado.</p> <p>Será que a professora poderia ir um pouco mais além, e assim sendo trabalhar a afinação? Ou seja, no final de cada acorde, e no final da execução de cada grupo, os alunos poderiam manter a nota, em grupo, <i>a capella</i>, sem piano, e desta forma trabalhar a afinação.</p> <p>De seguida o mesmo exercício é repetido para os acordes de 7ª menor, e de 7ª maior. No seguimento do mesmo exercício, a professora questiona os alunos, individualmente. Toca um acorde, de 7, e os têm de identificar.</p> <p>Depois da harmonia, e já na parte final da aula, a professora distribui uma folha pelos alunos com exercícios de solfejo, de ritmo, e de solfejo e ritmo, a duas vozes (Jollet, Jean-Clément. Jeux derythmes et jeux de clés). Os alunos começam pelo primeiro exercício, ou seja, pelo solfejo, todos juntos. Depois a professora insere uma atividade, onde cada aluno lê dois compassos passando para o colega seguinte, sem interrupções. Na minha opinião, e fazendo uma avaliação pessoal, julgo poder dizer que esta é uma das atividades muito interessantes a desenvolver em sala de aula. Deste modo podemos tornar um exercício, aparentemente aborrecido para os alunos, em algo pouco mais cativante. Após a leitura solfejada, os alunos leram o exercício rítmico, a duas partes. Depois desta atividade a aula terminou.</p> |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 6º Grau |
| Unidade didática: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 20 | Data: 10.02.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?
Porquê (justificação)?
Para quê (definir implicações)?
Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|--|
| Breve referência à sequência anterior | Colocando os alunos em contacto com a música de uma forma mais prática, e desenvolvendo com a turma exercícios rítmicos e harmónicos, vamos absorvendo e ficando com uma ideia cada vez mais clara acerca daquilo que é a filosofia de trabalho da nossa professora cooperante, da sua presença na sala de aula, e da sua atuação face aos vários desafios que se vão colocando. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Melodias a uma, a duas, e a três vozes; • Acordes de 7ª da Dominante, de 7ª Maior e de 7ª menor; |

Objetivos da aula

- Audição de repertório em estilo Jazz.
- Ouvir, identificar e construir acordes de 4 sons (7ª da Dominante, 7ª Maior e 7ª menor).
- Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, através da leitura e escrita, melodias no modo maior, e a três vezes.

Sequência e Estratégia das atividades

Ficando marcado o teste escrito para o dia 24 de fevereiro, e o teste oral para o dia 3 de março, e com a chegada da pausa de carnaval, verificamos que esta é a última aula antes dos testes sumativos referentes ao 2º período, do presente ano letivo.

Assim, sendo, e falando da aula propriamente dita, a mesma começou com o tema “All of Me”, um standard amplamente conhecido.

Explorado o tema, onde todos os alunos tiveram oportunidade de cantar, e explorada a harmonia do tema, onde, nesse caso, a professora escreveu e teorizou todos os acordes presentes na canção, foram desenvolvidos alguns exercícios de rotina no âmbito da harmonia.

Já numa fase muito avançada da aula, visto que todos os tópicos atrás descritos foram realizados de forma demorada, a docente distribuiu uma ficha de exercícios, na qual os alunos têm um espaço destinado à escrita de melodia a três vezes. Desse modo, o ditado melódico (fig.1) foi realizado de maneira a que os alunos pudessem escrever cada uma das vozes com muita calma, esclarecendo assim qualquer dúvida com a docente da disciplina

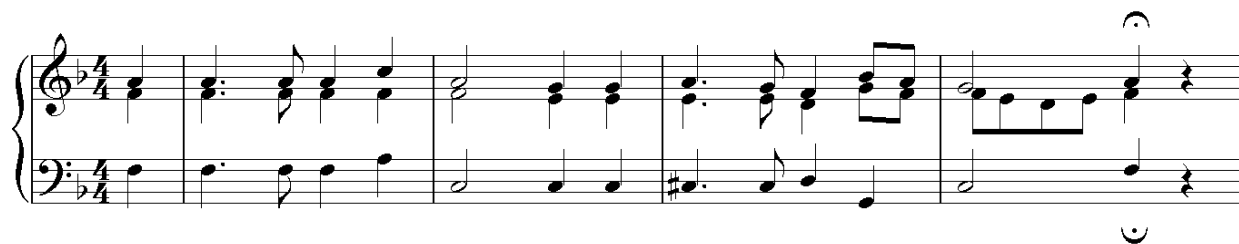


Fig.1

| | |
|---|--|
| | |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 6º Grau |
| Unidade didática: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 21 | Data: 24.02.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?
Porquê (justificação)?
Para quê (definir implicações)?
Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|---|
| Breve referência à sequência anterior | A aula anterior serviu de revisão para a elaboração do teste escrito. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Ritmo em métrica simples e composta, a uma e a duas vozes; • Melodias a uma e a duas vozes; • Acordes de 7ª da Dominante; • Análise harmónica; |

| | |
|---|---|
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer motivos rítmicos através da escrita, em métrica simples e composta;• Ouvir e escrever melodias a uma e a duas vozes;• Ouvir, identificar e construir acordes de 4 sons (7ª da Dominante, 7ª Maior e 7ª menor). |
| Sequência e Estratégia das atividades | A presente aula teve como desenvolvimento a realização do teste escrito referente à avaliação sumativa do 2º período do presente ano letivo. |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através do registo oral: teste de avaliação sumativo. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|---|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 6º Grau |
| Unidade didática: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 22 | Data: 03.03.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?
Porquê (justificação)?
Para quê (definir implicações)?
Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|--|
| Breve referência à sequência anterior | Na aula passa foi desenvolvido o teste escrito relativo à avaliação sumativa do 2º período. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas em métrica simples e composta; • Melodias tonais escritas nas claves de sol, de fá, e de dó (3ª e 4ª linha) ; • Melodias atonais; |

| | |
|---|---|
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none">• Ler ritmo e melodia, realizando exercícios específicos para cada uma das tarefas. |
| Sequência e Estratégia das atividades | A presente aula teve como desenvolvimento a realização do teste oral referente à avaliação sumativa do 2º período do presente ano letivo. |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através do registo oral: teste de avaliação sumativo. |
| Outros | |

Leituras Rítmicas a duas partes

1.

Exercise 1 consists of two staves. The top staff is in treble clef with a 6/8 time signature. It contains a rhythmic pattern of eighth notes with accents, followed by a triplet of eighth notes. The bottom staff is in bass clef with a 6/8 time signature, containing a rhythmic pattern of eighth notes with accents, followed by a triplet of eighth notes. A '2' is written below the end of the bottom staff.

2.

Exercise 2 is a grand staff with a treble clef on top and a bass clef on the bottom. The top staff has a treble clef and a 6/8 time signature, containing a rhythmic pattern of eighth notes with accents and a triplet of eighth notes. The bottom staff has a bass clef and a 6/8 time signature, containing a rhythmic pattern of eighth notes with accents and a triplet of eighth notes. A '2' is written below the end of the bottom staff.

3.

Exercise 3 consists of two staves. The top staff is in treble clef with a 6/8 time signature, containing a rhythmic pattern of eighth notes with accents. The bottom staff is in bass clef with a 6/8 time signature, containing a rhythmic pattern of eighth notes with accents. A '2' is written below the end of the bottom staff.

4.

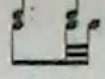
Exercise 4 consists of two staves. The top staff is in treble clef with a 6/8 time signature, containing a rhythmic pattern of eighth notes with accents and a triplet of eighth notes. The bottom staff is in bass clef with a 6/8 time signature, containing a rhythmic pattern of eighth notes with accents and a triplet of eighth notes. A '2' is written below the end of the bottom staff.

5.

Exercise 5 consists of two staves. The top staff is in treble clef with a 4/4 time signature, containing a rhythmic pattern of eighth notes with accents and a triplet of eighth notes. The bottom staff is in bass clef with a 4/4 time signature, containing a rhythmic pattern of eighth notes with accents and a triplet of eighth notes. A '2' is written below the end of the bottom staff.

6.

Exercise 6 consists of two staves. The top staff is in treble clef with a 4/4 time signature, containing a rhythmic pattern of eighth notes with accents and a triplet of eighth notes. The bottom staff is in bass clef with a 4/4 time signature, containing a rhythmic pattern of eighth notes with accents and a triplet of eighth notes. A '2' is written below the end of the bottom staff.

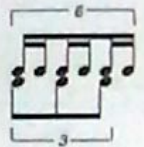


①

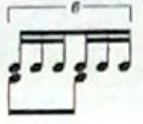
Moderato

Musical notation for exercise 1, Moderato, 2/4 time signature, measures 1-18.

② Le sextolet



ou



Langsam

Musical notation for exercise 2, Langsam, 2/4 time signature, measures 1-12.

③

Allegretto

Musical notation for exercise 3, Allegretto, 2/4 time signature, measures 1-17.

Dewey Square

By Charlie Parker

JAZZ GREATS JG-617 BLUE RIBBON 2

J = 84

© 1958 ATLANTIC MUSIC CORP
 © 1978 ATLANTIC MUSIC CORP
 All Rights Reserved

W.W.

2. Par Division du Temps.

116

équivant équivant équivant équivant équivant équivant

Detailed description: This exercise consists of six staves of music. The first staff shows a rhythmic pattern of eighth notes with a '6' above a bracket and 'équivant' written below. The subsequent staves show variations of this pattern with different fingerings (1, 2, 3) and accents. The patterns are complex, involving triplets and sixteenth notes.

117

équivant équivant équivant équivant équivant équivant

Detailed description: This exercise consists of six staves of music. The first staff shows a rhythmic pattern of eighth notes with a '6' above a bracket and 'équivant' written below. The subsequent staves show variations of this pattern with different fingerings (1, 2, 3) and accents. The patterns are complex, involving triplets and sixteenth notes.

118

équivant équivant équivant équivant équivant équivant

Detailed description: This exercise consists of six staves of music. The first staff shows a rhythmic pattern of eighth notes with a '6' above a bracket and 'équivant' written below. The subsequent staves show variations of this pattern with different fingerings (1, 2, 3) and accents. The patterns are complex, involving triplets and sixteenth notes.

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|---|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 6º Grau |
| Unidade didática: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 23 | Data: 10.03.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?
Porquê (justificação)?
Para quê (definir implicações)?
Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|---|
| Breve referência à sequência anterior | Na aula passada foi realizada a segunda prova do presente período letivo. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas em métrica simples e composta; |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e interpretar motivos rítmicos em métrica simples e composta. • Audição de reportório de diferentes períodos da história da música. |

| | |
|---|--|
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>“Para quê estudar as diferentes claves se nunca se aplica numa leitura de partituras, de orquestra ou de música de câmara? Como é possível aceitar que o estudo das dinâmicas/intensidades faça parte da teoria, sabendo todos nós que não existe música sem dinâmica?” (Pedroso cit. Pinheiro, 2003: 96). Assim, e tal como nos diz Pedroso (2003), o contacto com “a música real tanto exige o apoio de outras áreas do conhecimento musical (como a Teoria Musical, a História da Música, a Acústica, a Análise, a Composição) como permite, além disso, um conhecimento mais aprofundado e contextualizado de conceitos que, ensinados num plano meramente teórico, sem o suporte de situações musicais reais, se tornam estéreis e, muitas vezes, mal compreendidos.” (Pedroso, 2003: 96).</p> <p>Desse modo, talvez seja muito importante a utilização, logo que possível, e sempre que possível, de obras musicais. “(...) A utilização de verdadeiras obras musicais proporciona um trabalho, um desenvolvimento auditivo e uma consciência musicais muito maiores e mais profundas que a utilização única e sistemática de exercícios descontextualizados.” (Pedroso, 2003: 87).</p> <p>Deste modo a realização de exercícios a duas vozes, e o solfejo de um dos exercícios de F. Fontaine, presente no volume 1 da obra “Éléments Pratiques du Rythme Mesuré”, talvez possa transparecer uma ideia e uma mensagem descontextualizada.</p> <p>Resumindo, a presente aula apenas se desenvolveu em torno da leitura de exercícios isolados, havendo, por um momento, uma audição que permitiu à docente de Formação Musical contextualizar um dos tópicos abordados. Com isto, questionamos: essa mesma apresentação, isolada, é suficiente?</p> |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | <p><u>Referências:</u></p> <p>Pedroso, M. (2003). A Disciplina de Formação Musical: <i>Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no</i></p> |

currículo do ensino especializado da música (Básico e Secundário). Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 6º Grau |
| Unidade didática: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 24 | Data: 17.03.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?
Porquê (justificação)?
Para quê (definir implicações)?
Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|---|
| Breve referência à sequência anterior | A aula anterior desenvolveu-se em torno da leitura de exercícios isolados, havendo, por um momento, uma audição que permitiu à docente de Formação Musical contextualizar um dos tópicos abordados. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Células rítmicas em compassos irregulares/mistos; • Acordes de 7ª da Dominante, de 7ª Maior e de 7ª menor; |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none"> • Colocar os alunos em contacto com exemplos auditivos não familiares, como é o caso dos temas musicais elaborados em métricas irregulares. |

| | |
|--|---|
| <p>Sequência e Estratégia das atividades</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir, identificar e construir acordes de 4 sons (7ª da Dominante, 7ª Maior e 7ª menor). <p>“Dada a ineficácia do sistema genérico no que respeita à formação em música da população em geral, o ensino vocacional é procurado e frequentado por muitas pessoas, a maioria das quais não pretende fazer da música a sua profissão mas apenas adquirir uma formação na área. Deste modo, verifica-se que este tipo de ensino está a fazer o duplo papel de formação básica de futuros músicos (no sentido profissional) e formação de músicos amadores e/ou públicos, pelo que a concepção da disciplina de FM, em particular, não pode deixar de englobar esta questão.” (Pedroso, 2003: 70).</p> <p>Deste modo, é visível em vários momentos do presente ano letivo, a ausência de mais do que um aluno na sala de aula. O horário muito preenchido por parte dos alunos, e a frequência em regime supletivo, são motivos para que os discentes coloquem muitas das vezes o ensino da música em segundo plano.</p> <p>Sendo a presente aula a última do 2º período, a mesma foi realizada de uma forma muito mais livre. Após a realização de alguns exercícios de rotina rítmicos e melódicos, como foram os casos dos jogos de imitação rítmica, e o desenvolvimento e entoação de ordenações melódicas, a docente da disciplina aproveitou também a última aula para dedicar algum tempo à audição de obras de vários períodos da história da música.</p> |
| <p>Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)</p> | <p>Através da observação direta: participação e desempenho.</p> |
| <p>Outros</p> | <p><u>Referências:</u></p> <p>Pedroso, M. (2003). A Disciplina de Formação Musical: <i>Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado da música (Básico e Secundário)</i>. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.</p> |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 6º Grau |
| Unidade didática: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 25 | Data: 07.04.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?
Porquê (justificação)?
Para quê (definir implicações)?
Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|---|
| Breve referência à sequência anterior | Nada a registar. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Melodias a uma e a duas vozes; • Intervalos simples e compostos; • Acordes de 7ª da Dominante, de 7ª Maior e de 7ª menor. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none"> • Colocar os alunos em contacto com exemplos auditivos não familiares. |

- Ler ritmo e melodia, realizando exercícios específicos para cada uma das tarefas.
- Ouvir, identificar e construir acordes de 4 sons (7ª da Dominante, 7ª Maior e 7ª menor).

Sequência e Estratégia das atividades

Após o primeiro contacto com a turma do 6º grau, ainda ao longo do 2º período do presente ano letivo, chegou o momento do professor estagiário iniciar o seu percurso enquanto docente, mas agora no ensino complementar, na turma do 6º grau, em regime supletivo. Assim, o início de cada uma das aulas ficará a cargo do professor estagiário, sendo que as mesmas poderão estender-se por mais do que 45 minutos. Deste modo, restará sempre pouquíssimo tempo para que a professora cooperante possa desenvolver o seu trabalho convenientemente.

O começo deste novo período revela-nos, uma vez mais, a ambiguidade que o ensino supletivo sustenta. Nesse sentido, as escolas do ensino vocacional orientam, na grande maioria das vezes, os seus alunos para a realização de uma formação geral no âmbito da música, sem que estes mesmos educandos queiram prosseguir os seus estudos a nível superior. Com isto, talvez possamos afirmar que o ensino especializado da música organiza-se a partir de dois objetivos distintos: o da formação de amadores, e o da profissionalização. Todavia, e tal como afirma Folhadela (2000),

“O Ensino Vocacional da Música é frequentado por uma população diversificada e heterogénea, que pode levar a música para fora da escola de música, e trazer um enriquecimento proveniente de outras áreas. Um ensino de música que permita a transversalidade tem maior impacto na difusão da música na sociedade do que um outro modelo cujo objectivo seja o de restringir o fazer música a uma classe de especialistas. Fará mais pela evolução e diversificação da música do que um outro que a isole do pensamento”. (Folhadela, 2000: 23)

Apesar do seu envolvimento e empenho, a turma do 6º grau demonstra regularmente que o caminho no âmbito da música é efetivamente secundário. Nesse sentido, a pergunta que se coloca é, como deve então agir o professor de Formação Musical perante esta questão? Deve planificar e lecionar as suas aulas tomando em atenção esses mesmos aspetos?

É óbvio que todas estas questões devem ser colocadas, tanto ao professor estagiário como ao professor

| | |
|---|---|
| | <p>cooperante, e, resta-nos refletir acerca das mesmas, tomando, sempre que possível, as melhores decisões para todos os intervenientes no âmbito desta questão.</p> <p>Com isto, reparamos que alguns dos alunos chegam para além da hora, faltando, inclusivamente, com alguma regularidade.</p> <p>Falando da aula propriamente dita, a mesma desenvolveu-se em torno da abordagem de aspetos melódicos. Depois de apresentada uma canção, a professora cooperante desenvolveu um conjunto de exercícios melódicos. Utilizando sempre o piano, a turma abordou, na oralidade, intervalos, escalas e acordes. Sem espaço para desenvolver mais atividades, a aula terminou com a interpretação da canção apresentada no seu início. Pelo meio, e como vem sendo hábito, a professora cooperante deu a ouvir aos alunos alguns trechos musicais, comentando sempre que possível vários e diversos aspetos pertinentes à prática e cultura musical dos seus alunos.</p> |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | <p><u>Referências:</u></p> <p>Folhadela, P. (Coord.). (2000). <i>Revisão curricular do Ensino Vocacional da Música: Relatório do Grupo de trabalho</i>, Maio de 2000. (Documento policopiado).</p> |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|---|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 6º Grau |
| Unidade didática: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 26 | Data: 14.04.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?
Porquê (justificação)?
Para quê (definir implicações)?
Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|--|
| Breve referência à sequência anterior | Nada a registar. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> Melodias a uma e a duas vozes; Acordes de 7ª da Dominante, 7ª Maior, 7ª menor, 7ª da sensível e 7ª diminuta. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none"> Colocar os alunos em contacto com exemplos auditivos não familiares. Ouvir, identificar e construir acordes de 4 sons (7ª da Dominante, 7ª Maior, 7ª menor, 7ª da sensível e 7ª |

| | |
|---|--|
| | diminuta). |
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>Com muito pouco tempo para abraçar a parte da aula que lhe resta, a professora cooperante aproveitou o tema apresentado pelo professor estagiário para o poder interpretar novamente. Nesse sentido, abordou logo de seguida vários acordes de 7ª, também eles vistos anteriormente, mas desta vez fazendo ressaltar aspetos teóricos.</p> <p>Depois de vistos estes conteúdos a aula terminou.</p> |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | |

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 6º Grau |
| Unidade didática: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 29 | Data: 05.05.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?
Porquê (justificação)?
Para quê (definir implicações)?
Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|---|
| Breve referência à sequência anterior | Nada a regitar. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Melodias modais: lídio e mixolídio; • Intervalos simples e compostos; • Melodia atonal. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none"> • Colocar os alunos em contacto com exemplos auditivos não familiares. |

- Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e leitura, melodias atonais, e melodias modais: lídio e mixolídio.

Sequência e Estratégia das atividades

O início da aula ficou marcado pela revisão dos temas da música tradicional trabalhados anteriormente. Assim, a professora cooperante, aproveitou para fazer também uma revista aos modos abordados até então. Nesse sentido, deu a ouvir aos seus alunos exemplos auditivos de outros temas musicais, como vem sendo hábito.

Após a introdução à aula, a docente da disciplina distribuiu uma ficha de exercícios melódicos pelos alunos, exercícios, esses, modais. No seu seguimento, foram interpretadas todas as frases melódicas dessa mesma ficha de exercícios.

Continuando a aula com atividades de reconhecimento auditivo, a professora cooperante improvisa uma frase melódica modal para cada um dos alunos, individualmente, e, cada um deles refere o modo utilizado. Claro está, que as possibilidades eram apenas o Lídio e o Mixolídio, abordados ao longo do período.

Tendo um pouco mais de tempo, e recursos humanos para trabalhar, uma nova atividade se iniciou. Desta feita, os alunos trabalharam, na oralidade, intervalos de 2ª maior e 2ª menor. Assim, a professora tocou uma nota no piano, e os alunos cantaram a nota seguinte. Após esse exercício, seguiu-se um exercício muito semelhante, mas desta feita com intervalos compostos (9ª maior e 9ª menor). Para terminar, um último exercício foi realizado. Com os alunos sentados dois a dois, a professora pediu a um deles uma nota qualquer, cantada de forma aleatória, e o colega, teria de cantar uma 4ª perfeita ascendente. De seguida invertem-se os papéis. Sendo um deles a cantar uma nota, não necessariamente a mesma, e outro aluno a realizar o mesmo intervalo.

Após todos estes exercícios, surge-me mais uma questão. Estando os alunos tão próximos do final do período, e conseqüentemente do final do ano letivo, será que escrevem o suficiente para poderem praticar e preparar o teste escrito?

Nesse sentido, e uma aula antes do teste escrito, os alunos realizaram um ditado melódico atonal, escrevendo numa ficha previamente fornecida pela professora, um excerto de uma obra de Igor Stravinsky, “Three Pieces for Clarinete Solo” (fig.1).

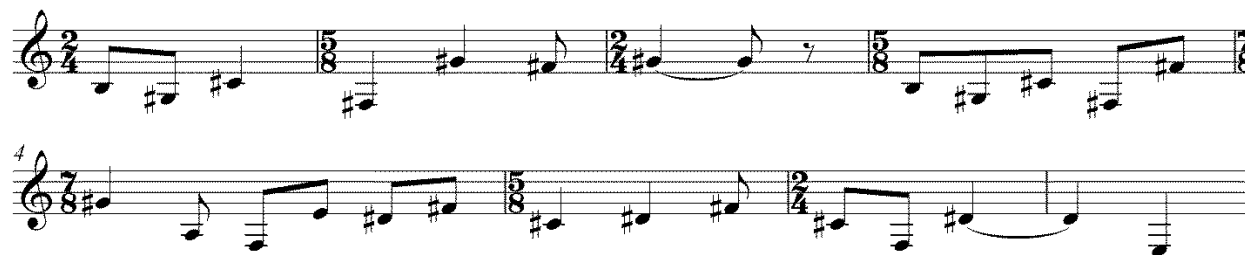


Fig.1

Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final)

Através da observação direta: participação e desempenho.

Outros

Observação da Prática Educativa

Ano letivo 2014|2015

Guião orientador de registo de observação de contextualização educativa – observação aula a aula

| | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------|
| Escola Professor: Escola de Música da Póvoa de Varzim Professora Joana Castro | Disciplina: Formação Musical | Ano/Turma: 6º Grau |
| Unidade didática: Relatório da Prática de Ensino Supervisionada/Estágio | Nº de aula: 32 | Data: 26.05.2015 |

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

O quê (descrição)?
Porquê (justificação)?
Para quê (definir implicações)?
Alternativas (imaginar)?

| | |
|---------------------------------------|--|
| Breve referência à sequência anterior | Nada a registar. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> Melodias modais: lídio e mixolídio. |
| Objetivos da aula | <ul style="list-style-type: none"> Colocar os alunos em contacto com exemplos auditivos não familiares. Reconhecer e interpretar, de forma expressiva, por imitação e leitura, melodias modais: lídio e mixolídio. |

| | |
|---|---|
| Sequência e Estratégia das atividades | <p>Sendo a presente aula, a última aula de observação do ano letivo que neste momento encerra, e depois de várias palavras redigidas ao longo dos diversos relatórios de observação e reflexões da prática de ensino supervisionada, o presente momento só pode ser alvo de uma profunda reflexão. Terminada a aula orientada pelo professor estagiário, e depois de alguns momentos de espera, a professora cooperante tomou a decisão de finalizar a presente lição mais cedo. Isto porque, apenas estava presente um aluno, e todas as atividades e rotinas desenvolvidas ao longo do ano letivo, foram planificadas e implementadas com a turma completa.</p> <p>Deste modo, será que a “missão”, tanto do ensino especializado da música, como de qualquer outra área do saber, deve ser estruturada globalmente?</p> <p>“Nestes termos, a “formação de amadores” de música é um objectivo que o Estado português persegue no âmbito das competências atribuídas ao chamado ensino regular. Em matéria concernente ao alargamento das suas bases de recrutamento, o que o ensino especializado da música deve visar é a universalização das possibilidades de acesso – digam elas respeito à origem social ou geográfica – e que, como se sabe, são, presentemente, escassíssimas. Nestas condições (...) a “formação de amadores” deverá, por princípio, ser desenvolvida no âmbito do chamado ensino genérico mas é, também, uma consequência natural da formação desenvolvida nas escolas especializadas”. (Fernandes, Ó & Paz, 2008, 18)</p> |
| Avaliação na aula (processo de avaliação contínua a usar e processo de avaliação final) | Através da observação direta: participação e desempenho. |
| Outros | <p><u>Referências:</u></p> <p>Fernandes, D. (Coord.), Ramos do Ó, J., Paz, A. (2008). <i>Ensino Artístico Especializado da Música: Para a Definição de um Currículo do Ensino Básico</i>. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, Portugal.</p> |