

Lécio Ribeiro

## **Em torno de uma *nova* Formação Musical**

**MEM | junho 2015**

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre  
em Ensino de Música –ramo Formação Musical

### **Professor Orientador e Supervisor:**

Professor Doutor Jorge Alexandre Costa  
Mestre Rosa de Barros



Dedico este trabalho à minha esposa pelo incansável apoio.



## **agradecimentos**

Um Agradecimento especial ao Professor Doutor Jorge Alexandre Costa pela incansável ajuda e paciência, à minha orientadora, Mestre Rosa de Barros, pela elevada competência na orientação e confiança depositada, pelo apoio e ajuda prestada em todo o processo desde a parte pedagógica até à feitura da tese.

Às minhas colegas do departamento de Formação Musical da Escola de Música Óscar da Silva que estiveram sempre presentes para me apoiar e ajudar na troca de ideias com diferentes perspetivas.

Ao Professor Paulo Ramos, pela paciência na clarificação das portarias e leis que regulam o ensino artístico.

Aos meus colegas do Mestrado pelas suas contribuições críticas que ajudaram a enriquecer todo o processo de construção do conhecimento.

À Professora Graça Silva, que foi incansável. Pela paciência, valorização, apoio e excelente contribuição no processo de prática pedagógica durante todo o estágio.

Agradeço ainda aos alunos que estiveram presentes em todas aulas do estágio e foram peças fundamentais em todo o processo. Sem eles nada era possível.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente participaram nesta investigação.

Aos órgãos de gestão do Conservatório de Música do Porto pela oportunidade de estagiar na instituição.

À minha esposa Ana, que sempre esteve do meu lado, pela paciência e incentivo em prosseguir esta caminhada. Agradeço por todo o amor.



**palavras-chave**

Relatório de estágio, Formação Musical, Audição, Motivação, Rotina

**resumo**

A Formação Musical tem servido ao longo dos tempos, de um modo geral, como um apoio à prática instrumental, sendo o seu ensino direcionado para a leitura e centrado em exercícios que pouco a relacionam com os reportórios existentes.

Este relatório de estágio, inserido no âmbito do Mestrado em Ensino de Música – ramo Formação Musical, desenvolve-se a partir do trabalho de observação e de práticas pedagógicas realizadas em contexto de estágio e de um projeto de investigação, no qual se tenta perceber quais as estratégias mais adequadas para a realização de um ditado melódico.

A metodologia utilizada no desenvolvimento deste projeto partiu da observação sistemática de diferentes práticas pedagógicas – de professores estagiários e de cooperantes –, e da interpretação/confrontação com algumas abordagens teóricas existentes.

A motivação principal para este estudo partiu da necessidade de procurar novos mecanismos de rotina de audição para a aula de Formação Musical e de uma ambição de tornar a aula de Formação um local de enriquecimento artístico e não de um espaço teórico (*a*)musical.

O relatório de estágio está organizado em três capítulos. No primeiro, realiza-se uma contextualização do polo de estágio e uma breve análise da evolução da disciplina de Formação Musical no âmbito do ensino especializado da música. No segundo capítulo faz-se uma análise de toda a prática pedagógica no campo de ação do estágio, analisando e refletindo sobre as planificações e observações. E, no último capítulo inclui-se o artigo de investigação e a reflexão final de todo este projeto de investigação.



**Keywords**

Internship Report, Ear Training, Hearing, Motivation, Routine

**Abstract**

The Ear Training has served throughout the ages, in general, as a support to instrumental practice, and its teaching directed for reading and focused on exercises that little to relate to music repertoires.

This internship report, included in the master's degree in music education - Ear Training, it develops from the observation work and pedagogical practices performed in internship context and of an investigation project, in which it tries to figure out which are the most appropriate strategies for the achieving of a melodic dictation.

The methodology used in developing this project started with systematic observation of different pedagogical practices – from internship teacher and from cooperating teacher - and from the interpretation/ confrontation with some existing theoretical approaches.

The main motivation for this study stemmed from the need to seek new hearing routine mechanisms to class of Ear Training and from an ambition to make the Ear Training class an artistic enrichment place and not a space merely musical theoretical.

The internship report is organized into three chapters. In the first, it is carried out an internship Polo contextualization and a brief analysis of the evolution of Ear Training discipline within the specialized Music Education. In the second chapter it is made an analysis of the entire pedagogical practice on stage field, analysing and reflecting on the lesson plans and observations. And in the last chapter it is included the research paper and the final reflection of this entire research project.



## Índice

Pág.	
1	<b>Introdução</b>
3	<b>1. Capítulo I</b>
3	1.1 Polo Estágio – Conservatório de Música do Porto
3	1.1.1 História da Instituição
5	1.1.2 Caracterização da Instituição
11	1.2 Análise histórica da evolução da disciplina de Formação
15	<b>2. Capítulo II</b>
15	2.1 Um olhar sobre a prática supervisionada
29	<b>3. Capítulo III</b>
29	3.1 Em torno de uma <i>nova</i> Formação Musical
31	3.1.1 Refletir sobre o <i>modus operandi</i> nas aulas de Formação Musical
33	3.1.2 Uma metodologia em busca de uma rotina
34	3.1.3 Análise literária sobre a problemática na transcrição do ditado melódico
35	3.1.4 Modelos pedagógicos na aula de Formação Musical
36	3.1.5 Materiais pedagógicos para a aula de Formação Musical
37	3.1.6 Etapas propostas para uma audição atenta
38	3.1.7 Importância da memorização no processo Audição/Audição
41	3.1.8 Processos de audição e escrita
43	3.1.9 Descodificação rítmica e melódica no ditado melódico
44	3.1.10 Professor como motor direcional de todo o processo
45	3.1.11 Observação de estratégias pedagógicas em contexto de estágio
47	Lugar de chegada como ponto de partida no caminho de novas abordagens
51	<b>Bibliografia</b>
57	<b>Anexos</b>
58	Anexos – Planificações 4º Grau
128	Anexos – Planificações 6º Grau
216	Anexos – Observações 4º Grau
328	Anexos – Observações 6º Grau



## Introdução

“A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas. Há momentos em que parece que todos dizemos o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas. As organizações internacionais e as redes que hoje nos mantêm permanentemente ligados contribuem para esta vulgata que tende a vender mais do que a desvendar”. (Nóvoa, 2009: 11)

A Lei de Bases do Sistema Educativo consagra o direito à educação artística para todos os cidadãos em idade escolar, salientando a importância da reflexão sobre os valores estéticos, tendo em conta as diferenças e sublinhando a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de saberes, culturas e, igualmente, o espírito crítico e criativo.

Esta democratização do ensino artístico, por um lado, e a sua complexidade e especificidade, por outro, gera ambiguidades ou, até, confrontos entre os objetivos propostos para este ensino e as áreas do saber mais abordadas – técnicas, criativas ou investigativas. Assim, o ensino da música é uma área complexa e heterogénea, resultante de dois mundos, o mundo da educação e formação e o mundo das artes e cultura. Neste relatório é registado todo o processo referente ao 2º ano de Mestrado no Ensino de Música – Ramo Formação Musical que, para melhor compreensão, está organizado por capítulos.

No primeiro Capítulo deste relatório faz-se uma passagem pelo percurso da disciplina de formação musical no contexto curricular efetuando uma análise das alterações ocorridas no século XX, desde os conteúdos programáticos, objetivos gerais e duração do curso. A Formação Musical e o ensino artístico Português atravessam um período de mudança, de reestruturação, sendo necessário reorganizar o ensino:

“... Através de uma política clara que defina a sua missão e finalidades, que estruture a sua organização e funcionamento e que enquadre, sem quaisquer ambiguidades, as suas escolas e os seus professores no sistema educativo português. Ou seja, parece urgente definir claramente as regras que devem organizar este sistema que está desregulado e parece não estar a obedecer a uma racionalidade que permita o seu normal funcionamento. Há uma variedade de culturas que se foram institucionalizando aqui e ali, sem qualquer sustentação científica, pedagógica ou outra, e que se vêm perpetuando sem que se vislumbrem quaisquer vantagens para as instituições e para os seus alunos. Algumas práticas não só contrariam o que se sugere explicitamente nos normativos legais mas também o que acontece nas escolas congéneres europeias”. (Fernandes, 2007: 22)

No mesmo capítulo, é redigida uma contextualização do polo de estágio no meio socioeconómico em que se insere, a sua história e as principais características do seu projeto

educativo. É feita também uma pequena análise dos resultados obtidos pelos alunos e os fatores que potenciam a qualidade do ensino. Promovendo, ainda neste capítulo, os grupos disciplinares presentes no Conservatório, a sua organização e composição.

No segundo capítulo é analisado todo o processo inerente à prática pedagógica referente a estratégias, dinâmica na sala de aula, objetivos gerais e particulares e análise crítica das observações efetuadas aos professores – cooperante e estagiário. Faz-se ainda uma análise reflexiva às planificações das aulas preparadas para o âmbito do estágio. Também tem lugar a uma caracterização dos alunos dos diferentes níveis e da professora cooperante, tendo em consideração o domínio dos conteúdos e envolvimento afetivo com os alunos.

No último Capítulo, tendo como fundamento um projeto de investigação pretende-se assim perceber de que forma se conseguirá potenciar o sucesso no desenvolvimento auditivo dos alunos. É analisada a forma como os alunos estão habituados a ouvir os exercícios e a escrevê-los, a variedade de estratégias utilizadas, a utilização exclusiva do piano como meio reproduzidor dos exercícios pretendidos ou a utilização de outros meios sonoros, a entoação ligada à audição e a relação som/notação.

Nesse sentido, são colocadas algumas questões de forma a poder encontrar razões para que alguns alunos não obtenham sucesso na execução de ditados melódico-rítmicos.

*Será importante ouvir músicas por gravação versus ao piano?*

*Será necessário memorizar para conseguir escrever?*

*O número de repetições é relevante?*

*O número de repetições deverá ser proporcional à extensão do exercício?*

*Escrever o exercício apenas no final?*

*Será igual ouvir ritmo e melodia?*

A metodologia utilizada para a realização do projeto foi a qualitativa. A observação em contexto de prática pedagógica e revisão literária ajudou assim, a conhecer, a questionar e a problematizar o objeto de estudo. A investigação é uma ferramenta fundamental para a prática profissional, sendo extremamente necessária como componente de formação: “As pesquisas em educação não podem ignorar os quadros de referência paradigmáticos que as orientam e, conseqüentemente, provocar um debate sobre a contribuição das abordagens quantitativa e qualitativa para a aproximação à realidade estudada” (Craveiro: 117).

As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Segundo Bogdan e Biklen “esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto” (1994:50).

Por fim, há um momento reflexivo de todo o processo desde o início do estágio, as mais-valias do mesmo e a articulação com o projeto de investigação.

## 1. Capítulo I

### 1.1 Polo Estágio – Conservatório de Música do Porto

O ensino artístico especializado na área da música, em Portugal, organiza-se em estabelecimentos de ensino públicos, privados/cooperativos e profissionais. No âmbito do mestrado em Ensino de Música - ramo Formação Musical, mediante as propostas apresentadas por parte dos coordenadores do mestrado a escolha para a prática pedagógica foi direcionada para o Conservatório de Música do Porto. A escolha teve como principal relevância o grande prestígio da instituição a nível nacional.

#### 1.1.1 História da Instituição



Fig. 1 Palacete Pinto Leite

O Conservatório de Música do Porto é uma escola pública do Ensino Artístico Especializado da Música. Criado pela Câmara Municipal do Porto em sessão de 1 de Julho de 1917, foi inicialmente estabelecido num edifício situado na Travessa do Carregal, no Porto. Em 13 de Março de 1975 transferiu-se para o Palacete Pinto Leite localizado na Rua da Maternidade, n.º 13, propriedade da Câmara Municipal do Porto. A partir de 15 de Setembro de 2009, graças a obras de requalificação e ampliação, esta instituição mudou de instalações, para a Praça Pedro Nunes.

No historial do Conservatório de Música do Porto estão inscritos professores da mais alta qualificação pedagógica e artística, assim como alunos que mais tarde vieram a tornar-se importantes figuras da música portuguesa como intérpretes, compositores, diretores de orquestra, professores ou outras funções da área da música.

A Orquestra Sinfónica do Porto, da Radiodifusão Portuguesa – posteriormente substituída pela Régie Cooperativa Sinfonia, Orquestra Clássica do Porto e pela atual Orquestra Nacional do Porto (Casa da Música) – teve origem na Orquestra do Conservatório do Porto.

O Conservatório de Música do Porto tem vindo a ser, ao longo da sua existência, uma instituição musical da cidade que tem servido de garante e fiel depositária de espólios com características bibliográficas musicais, bibliográficas documentais, obras de arte, instrumentos ou ainda documentação e objetos pessoais ou institucionais de várias procedências e interesse museológico. Este depósito documental representa uma importante contribuição documental sobre figuras da cultura e vida musical da cidade do Porto com um valor histórico e didático. “São de destacar o espólio da violoncelista Guilhermina Suggia, o espólio musical do compositor e violinista Nicolau Medina Ribas, documentação sobre Moreira de Sá, Cláudio Carneyro, Óscar da Silva, Berta Alves de Sousa e ainda do tenor italiano Roncalli que viveu na cidade do Porto. Das doações bibliográficas refiram-se as de Margarida Brochado, Prof. José Delerue, Padre Ângelo Pinto e Fernando Correia de Oliveira”<sup>1</sup>.



Fig. 2 Escola Secundária Rodrigues de Freitas/Conservatório Música do Porto

O Conservatório, mostra-se assim como tendo um significativo impacto e grande participação, através das suas inúmeras atividades, não só na sua zona geográfica, como em toda a cidade do Porto e concelhos limítrofes<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Informação recolhida junto da instituição

<sup>2</sup> Informação recolhida junto da instituição

### 1.1.2 Caraterização da Instituição

No âmbito do Mestrado em Ensino da Formação Musical foi feito um estágio no Conservatório de Música do Porto sito na Praça de Pedro Nunes, 4050-466 Porto.

O Conservatório de Música do Porto<sup>3</sup> é uma escola pública Ensino Artístico Especializado da Música formando com todos os outros conservatórios e escolas artísticas públicas um sector específico do nosso sistema educativo.

Os Cursos administrados neste Conservatório foram ao longo dos anos definidos pela legislação específica que ia sendo criada para o Conservatório Nacional de Lisboa, designadamente os Decretos nº 5:546 de 9 de maio 1919 e nº18:881 de 25 de setembro de 1930, importantes para a definição do Conservatório e de todas as suas características .

Na atualidade articula diversos níveis de ensino, desde o primeiro ciclo até ao final do ensino secundário, administrado por um conjunto de documentos e normativos que balizam o funcionamento das escolas de ensino regular.

Por ser uma instituição de grande prestígio, esta tem vindo a mostrar grande atividade cultural destacando o seu papel no contexto do ensino artístico nacional. Este estatuto tem sido defendido através das sucessivas gerações de professores e alunos que vêm construindo a sua história.

Devido à grande variedade e quantidade de alunos, o Conservatório inicia a sua atividade letiva às 8:20 para os alunos do regime integrado e estende-a diariamente até às 22:20, de 2ª a 6ª feira, e sábado de manhã, das 8:20 às 13:20.

O Conservatório de Música do Porto possui mais de 1000 alunos, matriculados desde o 1º ano do 1º ciclo, até ao 12º ano/8º grau. O intervalo de idades dos alunos situa-se entre os 6 e os 23 anos, que é o limite máximo estabelecido para admissão ao Curso Complementar de Canto.

A admissão dos alunos ao Conservatório de Música do Porto, é feita através de provas de admissão/aferição, dividindo-se por níveis etários e de ensino dos candidatos. Os resultados destas provas de admissão surgem através de uma seriação baseada nas aptidões e/ou pelos seus conhecimentos musicais:

“Não sendo relevante o nível socioeconómico das famílias para efeitos de admissão, torna-se muito importante a disponibilidade das mesmas para o acompanhamento necessário dos alunos no seu trabalho de casa e até no acompanhamento dos mesmos nas deslocações ao CMP ou fora dele em determinadas atividades”.<sup>4</sup>

A oferta educativa do Conservatório está discriminada pela legislação que foi sendo produzida pelo Ministério da Educação e Ciência para as escolas públicas do ensino vocacional

---

<sup>3</sup> Informação recolhida do Projeto Educativo do Conservatório de Música do Porto

<sup>4</sup> Informação recolhida do Projeto Educativo do Conservatório de Música do Porto

especializado da música.

O Conservatório de Música do Porto tem na sua oferta formativa os seguintes cursos: o Curso Básico de Música e os Cursos Secundários de Instrumento, Formação Musical, Composição e Canto. Nesta oferta formativa insere-se o nível Preparatório, destinado ao 1º ciclo, com objetivos, programas, condições de acesso e regimes de frequência próprios.

A oferta educativa do Conservatório<sup>5</sup> alargou-se também ao Curso de Guitarra Portuguesa e mais recentemente ao Acordeão e ao Bandolim. A variante de Jazz, presente na escola há bastantes anos como oferta de música de conjunto, foi alargada aos cursos de canto e de instrumento.

Sendo uma referência do ensino artístico, a oferta educativa do conservatório é a seguinte:

1º Ciclo/Iniciação – em regime integrado ou supletivo

Horário: Diurno Duração: 4 anos, a começar no 1º Ano.

Curso Básico de Música (Curso Artístico Especializado – Música, em regime integrado, articulado ou supletivo)

Horário: Misto. Duração: 5 anos, a começar no 1º grau (5º ano de escolaridade – 2º ciclo)

Certificação escolar: 9º ano de escolaridade / Curso Básico de Música.

Curso Secundário de Música – Instrumento, Formação Musical e Composição (Curso Artístico Especializado – Música, em regime integrado, articulado ou supletivo)

Horário: Misto. Duração: 3 anos Certificação escolar: 12º ano de escolaridade / Curso Secundário de Música .

Curso Secundário de Canto (Curso Artístico Especializado – Música, em regime integrado, articulado ou supletivo)

Horário: Misto. Duração: 3 anos Certificação escolar: 12º ano de escolaridade / Curso Secundário de Canto.

Em termos de oferta educativa o Conservatório de Música do Porto oferece ainda diversos Cursos livres.

Os instrumentos lecionados nos vários regimes e níveis de ensino são: Acordeão, Bandolim, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de bisel, Flauta transversal, Guitarra clássica, Guitarra portuguesa, Harpa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola d'arco, Violino e Violoncelo .

Os planos de estudos aprovados para o Curso Básico e para os Cursos Secundários são regulamentados pela Portaria nº 225/2012 de 30 de julho e pela Portaria nº 243-B/2012 de 13 de agosto, respetivamente.

Apesar dos Cursos oficiais regulados pelas Portarias acima referidas, o Conservatório contempla ainda diversos outros Cursos Livres, nomeadamente nas áreas da Música de Jazz e da Música Tradicional.

O Conservatório de Música do Porto tem os seguintes Departamentos Curriculares:

- a) Departamento Curricular dos Instrumentos de Cordas (incluindo os grupos disciplinares de Cordas Friccionadas e de Cordas Dedilhadas);
- b) Departamento Curricular dos Instrumentos de Sopros e Percussão (incluindo os seguintes grupos disciplinares: Grupo de Madeiras; Grupo de Metais; Grupo de Percussão);
- c) Departamento Curricular dos Instrumentos de Teclas (incluindo os seguintes grupos disciplinares: Grupo de Piano; Grupo de Cravo, Órgão, Piano-Jazz, Acordeão e Disciplinas de Opção; Grupo de Instrumentos de Tecla);
- d) Departamento Curricular de Ciências Musicais (incluindo os seguintes grupos disciplinares: Grupo de Formação Musical; Grupo de Análise e Técnicas de Composição; Grupo de História da Cultura e das Artes, Acústica Musical, Organologia e Introdução à Produção de Tecnologias da Música);
- e) Departamento Curricular de Canto, Classes de Conjunto e Acompanhamento (incluindo os seguintes grupos disciplinares: Grupo de Canto; Grupo de Teatro; Grupo de Classes de Conjunto; Grupo de Pianistas Acompanhadores, Grupo de Alemão e Italiano);
- f) Departamento Curricular de Línguas, Ciências Sociais e Humanas e 1o Ciclo (Incluindo os seguintes grupos disciplinares: Português, Inglês, Francês, História, Geografia, Filosofia e 1o Ciclo);
- g) Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais e Expressões (Incluindo os seguintes grupos disciplinares: Matemática, Físico-Química, Ciências Naturais, Educação Visual e Educação Física).

A situação profissional dos professores do Ensino Artístico especializado da Música tem

---

<sup>5</sup> Informação retirada do Projeto Educativo do Conservatório de Música do Porto

sido penalizada pela inexistência de um estatuto próprio, que consagre as especificidades destes docentes. Este problema origina que haja uma elevada percentagem de professores contratados em relação ao número de professores do quadro de nomeação definitiva. No que diz respeito à contratação de professores, o Conservatório tem como princípio um projeto de continuidade pedagógica. Valorizando não só a carreira pedagógica mas também a carreira artística de cada docente. O Conservatório tem em atenção na organização das atividades da escola, conciliar a distribuição de serviço com outras atividades artísticas desenvolvidas pelos professores fora da escola, mostrando assim que a instituição acredita que as duas vertentes do professor/músico auxiliam na parte pedagógica.

Devido ao elevado prestígio do Conservatório, os professores, apesar de terem outras propostas, preferem continuar nesta instituição. Assim, garante-se um corpo docente competente que permita assegurar com sucesso o cumprimento da missão da Escola e, ao mesmo tempo, assegura-se a continuidade pedagógica e a leccionação individual dos alunos nas disciplinas musicais do currículo. Há, desta forma, por parte da direção do Conservatório um conhecimento aprofundado das competências pessoais e profissionais dos professores, o que permite uma otimização na gestão dos recursos humanos. O perfil e a capacidade de relacionamento constituem critérios para a atribuição de cargos, designadamente de diretor de turma.

Visto que o Conservatório é uma instituição com grande número de alunos, precisa de um grande número de funcionários auxiliares da ação educativa. Para colmatar esta carência que condiciona o normal funcionamento da Escola, a direção recorre à colocação de pessoal através dos Contratos de Inserção-Emprego em parceria com o Instituto de Emprego e Formação Profissional, situação objetivamente precária para uma escola artística de ensino especializado da música.

Por ser uma escola pública, o Conservatório foi alvo de uma avaliação externa e esta contempla algumas informações importantes para explicar o grau de exigência e os resultados obtidos pelos alunos:

“Dada a grande exigência e rigor observados e as atividades são encaradas com grande precisão. Os concursos externos e o significativo número de alunos que prosseguem os seus estudos noutros países são indicadores da qualidade do ensino ministrado no Conservatório. Os alunos revelam um assinalável sentimento de pertença em relação à Escola e desempenham um importante papel na programação e na concretização das diversas atividades. É patente a preocupação em estimular e valorizar os sucessos dos alunos que se concretiza na entrega de prémios e na divulgação dos seus trabalhos junto da comunidade. Desta política resulta que os alunos interiorizem a cultura do Conservatório, centrada na partilha e na criatividade. Daí que os diversos atores tenham uma percepção muito positiva sobre a disciplina vivida no Conservatório e sobre o comportamento dos alunos”.<sup>6</sup>

As aprendizagens escolares e as iniciativas promovidas pelo Conservatório têm forte

impacto nos alunos, nas famílias, nos professores e noutros membros da comunidade local. O impacto das aprendizagens, associado ao elevado nível da formação artística, tem fomentado a crescente procura do Conservatório por parte de alunos do Porto mas também de zonas periféricas à instituição.

A natureza do Conservatório, com alunos em diferentes regimes de frequência (integrado, articulado e supletivo) faz com que a articulação e sequencialidades curriculares adquiram formas diferentes de implementação, mais ainda quando se encontra em fase progressiva de implementação o regime integrado nos ensinos básico e secundário.

Atendendo a que a maioria dos alunos se encontra matriculada em regime articulado e supletivo e que os da frequência em regime integrado não manifestam dificuldades de aprendizagem notórias, a orientação vocacional dos discentes é particularmente implementada no ensino individualizado na componente instrumental, onde a diferenciação pedagógica atinge a sua expressão máxima.

Na atualidade, o Conservatório funciona na Praça Pedro Nunes, instalações que foram remodeladas para acolher esta entidade de ensino especializado da música. Nesta remodelação e por se tratar de uma escola com muitas especificidades, foram tomadas várias medidas a nível acústico e organizacional (auditório, biblioteca, bar).

O Conservatório de Música do Porto tem sido a instituição escolhida como fiel depositária de espólios e doações de importantes figuras da vida musical da cidade do Porto. Com isto:

“O plano de ação da instituição rege-se por critérios de equidade e justiça, sendo de relevar o rigor, a exigência, a justiça na atribuição das classificações e a criação de condições de igualdade de oportunidades de sucesso, nomeadamente, através do empréstimo de instrumentos musicais”.<sup>7</sup>

Esta Escola, tendo presente a sua tradição e especificidade, desenvolve um leque variado de iniciativas e atividades, tais como as audições, concertos, concursos e palestras, as quais, sendo na sua maioria abertas ao público, contam com a participação massiva das famílias.

De forma a organizar todo o plano de estudos é feita a planificação (anual e de curto prazo) nas diversas áreas curriculares e nas diferentes componentes de formação, existindo entre os professores (da formação geral, musical e instrumental) mecanismos de articulação de critérios de avaliação, por exemplo, a definição de matrizes comuns para a avaliação da componente instrumental.

A participação dos pais no processo de aprendizagem é essencial para o bom progresso dos alunos constituindo um traço identitário da vida do Conservatório visível ao longo dos anos e, por isso, um elemento característico da sua cultura. Para esta ligação entre escola/família ser ainda mais valorizada foi criado, por iniciativa dos elementos da direção, então Conselho

---

<sup>6</sup> Citação retirada do Relatório de Avaliação externa do Conservatório de Música do Porto - 2010

<sup>7</sup> Citação retirada do Relatório de Avaliação externa do Conservatório de Música do Porto - 2010

Executivo, o Coro de Pais e Encarregados de Educação do Conservatório de Música do Porto.

No Conservatório é clara a existência de um ambiente favorável ao bom desempenho, realçando a comunicação fácil e direta entre as várias lideranças e destas com os demais atores da comunidade escolar.

O Conservatório, ao direcionar toda a sua ação educativa na perspectiva de uma formação vocacional e geral dos seus alunos com a marca da excelência, fá-lo com sentido de abertura à inovação. Importa referir a participação dos alunos em várias *Master Classes* e em diversos concursos nacionais e internacionais, os quais, numa ligação permanente com os professores e através de um trabalho dedicado e atento, têm sido, ao longo dos anos, premiados (vários primeiros prémios com distinção). Assumindo um carácter inovador, são organizados, desde 2005, ateliês musicais, orientados para desenvolver, essencialmente, nos alunos capacidades sensoriais e motoras, proporcionar o conhecimento de todos os instrumentos leccionados no Conservatório, descobrir alunos com capacidades na execução de um instrumentos e permitir, através do conhecimento e experimentação, uma escolha mais afectiva e correta do instrumento. Releva, para além das audições de conjunto e de final de ano há muito implementadas, a realização das audições de turma no contexto do ensino integrado, as quais permitem que os vários alunos da mesma turma conheçam o desempenho dos seus pares, aprofundando o seu sentido de análise e a auto e hetero-crítica. Ademais docentes do Conservatório, designadamente das áreas específicas e vocacionais, desenvolvem um permanente trabalho enquanto intérpretes e criadores, o que lhes permite uma permanente atualização e desempenhos, enquanto professores, de maior qualidade:

“O Conservatório assume-se como uma instituição de educação e ensino artístico especializado voltada para fora, exteriorizando as suas dinâmicas, as suas áreas do sucesso, os seus resultados e áreas de excelência, designadamente na vertente instrumental, afirmando-se como uma Escola com futuro”.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Citação retirada do Relatório de Avaliação externa do Conservatório de Música do Porto - 2010

## 1.2 Análise histórica da evolução da disciplina de Formação Musical

“Por Decreto de 5 de Maio de 1835 é criado em Lisboa um Conservatório de Música que substitui, na formação de músicos profissionais, o Seminário da Patriarcal extinto em 1834. Este Conservatório, anexo à Casa Pia (...) possui como características inovadoras o visar de uma acção caritativa assim como pretende ministrar uma formação laica a ambos os sexos” (Gomes, 2000: 17).

O ramo especializado/vocacional do sistema de ensino musical português nasceu no século XIX, com a criação dos conservatórios, num processo de ampliação do ensino da música das catedrais para a escola pública. Contudo, é aliciante perceber que aquele que é hoje considerado um ramo “vocacional” e especializado do ensino da música surgiu como uma tentativa de popularizar esse ensino, que até então estava destinado em exclusivo aos seminaristas e aos religiosos e religiosas das ordens regulares:

[...] Assim, é possível pensar na criação dos conservatórios em Portugal (...) como a primeira tentativa de democratizar e, verdadeiramente, “generalizar” o ensino da música. Por outro lado, é provável que o actual conceito de ensino “vocacional” (não aplicado a nenhuma outra área disciplinar do sistema educativo português, independentemente da respectiva e necessária “escolha de vocação” também envolvida) tenha as suas raízes etimológicas no processo de transferência do ensino das catedrais, onde se cultivavam as “vocações” religiosas para os conservatórios, e onde se procurava, e procura, desenvolver as “vocações” artísticas e musicais. Esta hipótese é corroborada pelo facto dos primeiros “conservatórios”, surgidos na Itália quinhentista, terem sido assim chamados (...) por neles se ter pretendido guardar ou “conservar” crianças órfãs, e encaminhá-las para uma “vocação” profissional que pudesse providenciar ao seu sustento. (Vieira, 2006: 60)

A disciplina de Formação Musical em Portugal surgiu em primeira análise como recurso à prática instrumental em que o aluno teria de dominar a leitura para começar a tocar um instrumento musical. Esta prática é verificada ainda nos dias de hoje, quando olhamos e verificamos como se procede o ensino nas bandas filarmónicas.

A Formação Musical, como hoje conhecemos, é herdeira das antigas disciplinas de Rudimentos e Solfejo, cujos objectivos principais eram o domínio da leitura e escrita musical. Quando surgiu a disciplina propriamente dita de Formação Musical esta seria de 2 anos, dando ferramentas apenas de leitura solfejada aos alunos, analisando aqui que a preocupação não seria em dar aos alunos percepção de altura mas sim de conhecimento teórico-prático de compreensão do nome das notas e o seu ritmo. Esta aprendizagem rigorosa tinha como objetivo principal agilizar a leitura à primeira vista dos alunos.

No Decreto de lei nº23:577 publicado no diário da República de 19 de fevereiro de 1934 é anunciado a seguinte necessidade:

“Tornando-se indispensável desenvolver e completar em harmonia com as exigências da moderna pedagogia da música , o ensino do Solfejo no Conservatório Nacional”. Parece ser notório nesta frase a grande importância dada e a preocupação anunciada em melhorar e desenvolver o ensino da música no contexto musical Português. Ainda neste mesmo artigo observa-se algumas alterações ao que até então estava legislado. No primeiro artigo, e fazendo referência ao Conservatório Nacional, o ensino do solfejo “passa a ser ministrado em três anos, ensinando-se nos dois primeiros o solfejo entoado e sendo o terceiro ano especialmente consagrado à leitura rítmica e ao ditado musical”. Ainda neste mesmo artigo faz referência às provas que os alunos teriam de prestar para sua certificação , que aconteceriam do 2º para o 3º ano.

Parece ser claro que em 1934 achava-se que nenhum aluno seria capaz de progredir se não soubesse ler como podemos verificar no decreto de lei que contém a seguinte afirmação: “Nenhum aluno poderá matricular-se nos cursos de canto, composição ou de qualquer instrumento sem apresentar certidão do exame do 2º ano de solfejo e do 2º ano de português”.

O artigo nº 3 faz orientações sobre a progressão nos estudos musicais: “ O 3º ano de solfejo é acumulável com o 1º ano dos cursos de composição ou de qualquer instrumento, e obrigatória a apresentação do respectivo certificado de exame para a admissão à matrícula no 2º ano dos referido curso”. Ressalvando neste ponto a exceção dos alunos de canto que são dispensados do 3º ano de solfejo.

Até o ano de 1966 o curso de Formação musical não superior manteve-se nos 3 anos. Com a proposta de reforma apresentada pelo Conservatório Nacional que teria autonomia pedagógica, no artigo 16º é contemplada a alteração a diversas disciplinas e no que diz respeito à disciplina de Formação Musical esta passa de 3 anos para 5 anos. Este artigo contém a seguinte afirmação : “ministrar-se-á, obrigatoriamente, o ensino das seguintes disciplinas” referindo assim às disciplinas anexas aos cursos da proposta de reforma da secção de música - Solfejo, Piano, Acústica, Análise das Formas Musicais, História da Música, Interpretação de Canto de Concerto, Interpretação de Papéis de Ópera, Interpretação Cénica, Português, Francês, Italiano, Alemão, História, Geografia, História da Arte, Higiene, Ética Profissional, Pedagogia e Didáctica Musical, Educação Física, Harmonia.

Na experiência pedagógica de 1971, Reforma de Veiga Simão, a Formação Musical passa de 5 a 6 anos.

Com a reforma de 1983 o ensino da música é integrado no ensino Básico e Secundário, sendo os cursos superiores dos Conservatórios transferidos para as escolas superiores de música. O Conservatório passa desta forma a ser uma escola de Ensino Básico e Secundário. Esta conversão tem um período de transição até 1990.

Em 1983, por força do Decreto-Lei nº 310/83 de 1 julho, estes Conservatórios foram reconvertidos no sentido de uma reestruturação do ensino da Música, então preconizada de acordo com as seguintes linhas gerais: inserção no esquema geral em vigor para os diferentes

níveis de ensino, criação de áreas vocacionais da música integradas no ensino regular preparatório e secundário, integração no ensino superior politécnico do ensino profissional, ao mais alto nível técnico e artístico.

Deixam, assim, de ser lecionados, nos Conservatórios de Lisboa e Porto os cursos superiores de Música. No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo é publicado o Decreto de Lei nº 344/90 de 2 de novembro – Lei de Bases do Ensino Artístico – estabelecendo as bases gerais da organização da educação artística.

Com o Despacho nº 76/SEAM/85 ficou regulado o plano de estudos para o básico e secundário.

Com o Despacho nº 65/SERE/90 faz a conversão de 6 para 8 anos na disciplina de Formação Musical. Esta organização do curso básico e secundário mantém-se até à atualidade.

Considerando as palavras de Viana:

“A recente polémica sobre a reforma do ensino artístico tem alguma razão de ser. Com efeito, depois da divulgação do intitulado «Estudo de avaliação do Ensino Artístico» (...) uma natural ansiedade invadiu os meios musicais, tendo em conta a delicadeza das áreas em que se quer mexer. (...) Um dos principais argumentos utilizados para contrariar a introdução do ensino integrado é que tal implicaria uma opção muito precoce por parte dos alunos... (...) Não me parece possível dizer que o ensino supletivo, com as suas consequências nos domínios de horários, dispersão de tempo dos alunos, falta de interacção, dificuldade nas disciplinas colectivas, etc. pode ser de algum modo vantajoso. (...) Em relação à iniciação (entre os 6 e os 9 anos de idade), parece-me um erro clamoroso acabar com os níveis de iniciação nos conservatórios”. (in Ribeiro, 2010: 104)

Os programas trabalhados em cada escola do ensino artístico especializado baseiam-se em matrizes existentes nos Conservatórios públicos, no entanto estas apenas apresentam conteúdos a leccionar, sem especificar bibliografia ou obras a trabalhar na disciplina de Formação Musical. O último programa existente será da década de 70 (programa disponível do conservatório indica o ano letivo 74/75), data onde o curso de Formação Musical contemplava apenas 6 anos. Desta criação até à atualidade foram feitas apenas adaptações, regulamentadas pelas matrizes. Da análise destas matrizes, estas incidem essencial na preparação para os exercícios contemplados nos exames finais de ciclo.

Analisando o programa de Formação Musical do Conservatório de Música do Porto do Curso Geral de Música, programa este criado e desenvolvido no ano letivo 74/75 que abarca os seguintes aspetos: educação, desenvolvimento auditivo, desenvolvimento da leitura e da escrita, criatividade, conhecimentos básicos teóricos/aplicação básica dos mesmos. Estes aspetos são paralelos a todos os graus no entanto estes itens são inseridos no programa do 1º e 2º ano.

No ponto que diz respeito à educação, tem como objectivo definido a observação, a atenção, a memória, a rapidez auditiva e visual, a audição interior, a realização mental e a

apreciação. Já no ponto do desenvolvimento auditivo e desenvolvimento da leitura e da escrita inserem o desenvolvimento timbrico, rítmico, melódico e harmónico. A criatividade pretende ser desenvolvida (especificamente no 1º ano) a nível rítmico e melódico. Quanto aos conhecimentos básicos teóricos / aplicação prática dos mesmos( no 2º ano), pretendem ser atingidos vários aspectos como a notação, a altura e a duração dos sons, o timbre, a agógica e a dinâmica, os sistemas musicais e as suas organizações sonoras e os ornamentos.

Relativamente ao Curso Complementar de Música, o Programa de “Educação Musical”, até então chamado, do Conservatório de Música do Porto (1974: 20) engloba o desenvolvimento do ouvido e da cultura auditiva, desenvolvimento da leitura (incluindo a leitura à primeira vista), introdução à linguagem musical do século XX e alargamento dos conhecimentos teóricos e aplicação básica dos mesmos.

Este programa reúne uma lista de sugestões para exercícios e ditados que indica a continuação e o desenvolvimento dos exercícios e ditados programados para o curso geral. No que diz respeito ao aspecto relativo aos conhecimentos teóricos e aplicação prática dos mesmos deve ser seguido, continuando-se e desenvolvendo-se os temas fundamentais que foram abordados a nível geral. Este programa, apesar de antigo contem ainda um capítulo de bibliografia, com sugestões bibliográficas destinadas a auxiliar os alunos nos ditados, na leitura e nos seus conhecimentos teóricos. Se analisarmos os programas atuais este item não está presente.

Nos “Programas” atuais de Formação Musical do Conservatório de Música do Porto, apenas podemos observar matrizes das provas e planificações das disciplinas divididas por graus, do 1º ao 8º Grau. Estas planificações incluem objetivos finais para o aluno no final de cada grau, seccionando por ritmo (leitura e identificação auditiva), intervalos (harmónicos e melódicos), melodia (escrita e entoada), harmonia, improvisação e leitura de notas nas diferentes claves, mediante o grau em questão. Esta planificação dá uma referência ao professor dos objetivos para cada grau, deixando em aberto as estratégias a utilizar e uma bibliografia adequada a cada grau. Parece ser difícil uniformizar o uso dos reportórios musicais quando as planificações são tão dispersas e sem uma linha orientadora.

## 2 Capítulo II

### 2.1 Um olhar sobre a prática supervisionada

“É pela vivência em sociedade que nos tornamos seres sociais. É pela vivência com outras culturas que os nossos horizontes se alargam. É pela vivência com os outros - a convivência - que poderemos eleger aquele ou aquela com quem queremos partilhar a nossa vida. É então óbvio que há-de ser pela vivência da música que formaremos músicos. O código musical não é música mas tão somente um dos intermediários possíveis entre o criador e o executante”. (Pinheiro, 1999: 20)

No cerne desta investigação centra-se o estágio em Formação Musical no polo de Estágio Conservatório de Música do Porto segundo a orientação da cooperante Professora Graça Silva. Quando em contacto com o início do estágio e confrontado com a realidade do ensino Público foi sendo explorado a dinâmica da disciplina e, neste campo, deparou-se com o facto da disciplina de Formação Musical ter como base de orientação, não um programa nacional definido mas sim linhas orientadores de conteúdos e competências que os alunos deveriam seguir. Questionando dessa forma o porquê da inexistência desse programa geral e a liberdade que cada escola tinha em gerir o “seu próprio programa”.

Percebe-se, e parece ser necessário, uma reestruturação e delimitação do programa. Para que seja possível ter um modelo coeso e sustentado no âmbito das artes especializadas e para que tal possa ser uma realidade, é essencial:

“*refundar* o ensino artístico especializado não superior em Portugal, particularmente nos domínios da Música e da Dança, atribuindo-lhe uma missão e finalidades claras, inserindo-o no sistema educativo, integrando e clarificando as suas regras de funcionamento e articulando-o com o ensino superior. A refundação implica necessariamente a definição de uma política que ponha termo à ambiguidade, ao tratamento casuístico dos problemas, à atomização de medidas parcelares exigidas por cada instituição e que tanto têm contribuído para a ingovernabilidade do sistema, à desregulação atualmente existente e às dificuldades da administração”. (Fernandes, 2007: 24)

O ensino artístico (iniciação, básico e secundário) que é oferecido pelo sistema educativo Português, nomeadamente o ensino da música, será a área artística que tem maior expressão e visibilidade, envolvendo um total de 111 escolas especializadas e profissionais, cerca de 18 000 alunos e 2 100 professores. Esta realidade tem no entanto grande impacto cultural e tem um papel fundamental na educação e na formação musical de milhares de crianças, jovens e adultos. “Com o aparecimento do ensino articulado, da qual falaremos posteriormente, tem havido um aumento do número de alunos e também do número de instituições do ensino particular e cooperativo” (Fernandes, 2007: 43).

Ao pensarmos na função das escolas do ensino artístico chegamos à conclusão que o seu objetivo principal de formar músicos poderá não estar a ser cumprido na sua totalidade.

Mas para tal é necessário que vejam a sua função claramente definida, com o Estado a não poder deixar de ter aqui um papel decisivo. “Na realidade, parece claro que estas escolas vivem uma situação caracterizada pela falta de uma forte identidade e por uma ambiguidade decorrentes de factores tão diversos tais como:

- a) a ausência de projetos solidamente enraizados nas comunidades em que se inserem;
- b) a inexistência de projetos bem fundamentados e devidamente articulados com as realidades artísticas e profissionais e com os potenciais empregadores;
- c) a inexistência de finalidades claras para o ensino artístico especializado;
- d) a falta de articulação com as formações congéneres do ensino superior;
- e) a ausência ou a grande debilidade de ações de cooperação concreta com as escolas do chamado ensino genérico. Nalguns casos é perceptível que as opções da escola a vários níveis não decorrem de um projeto próprio mas antes da procura que os pais acabam por determinar.” (Fernandes: 46)

A disciplina de Formação Musical, pela sua grande amplitude, é confrontada por diferentes paradigmas e é alvo de várias discussões. O programa, ou ausência dele, a valorização que tem dentro do contexto educativo e a problemática da leitura leva a repensar o papel da Formação Musical no contexto da aprendizagem musical.

Constatou-se também que os conteúdos de certos programas, como o de Formação Musical, estarão “mais apropriados para uma abordagem à alfabetização musical do que a uma abordagem à cultura musical, como parece ser recomendável atualmente. Mas, independentemente dos múltiplos exemplos que evidenciam inadequações, imprecisões e até graves problemas de concepção e de articulação curricular, importa sublinhar sobretudo o que poderá significar este estado de coisas” (Fernandes, 2007: 46).

Este afastamento entre escolas e realidades deve-se a que conflito? Analisando, ainda que no caso em concreto da música, as realidades existentes entre os diferentes modelos/regimes de ensino deveriam ter como principal objetivo a formação de músicos segundo padrões semelhantes e desta forma conseguir chegar a um ensino com objetivos e diretrizes semelhantes.

Desta forma afigura-se ser necessário “reformular o ensino artístico especializado melhorando desta forma a sua essência e finalidade; o ambiente entre escolas; melhorar a qualidade e qualidade dos cursos ministrados, melhorar a sua avaliação; melhorar o ensino e a educação artística especializa. Estas ideias só serão exequíveis se se criar condições para que se produza e divulgue conhecimento no domínio do ensino, da aprendizagem e da avaliação das artes, nomeadamente através da promoção de uma estreita cooperação entre as escolas secundárias e

as escolas superiores promovendo e apoiando a formação contínua dos professores das artes” (Fernandes, 2007: 24).

O ensino artístico deverá abrir o seu conjunto de opções de divulgação e desta forma alargar as escolas onde estes são ministrados. Para que tal aconteça a missão, organização e inserção das escolas do ensino artístico especializado, nomeadamente os conservatórios, tem que ser repensada no sentido de as incorporar plenamente no sistema educativo. É por isso importante que se discutam, analisem e eliminem certos equívocos que parecem instalados nas escolas do ensino artístico especializado da Música e da Dança. Todos estes paradigmas deverão ser repensados desde a essência do nome:

“O facto do ensino ser denominado especializado não faz das suas escolas e dos seus professores “especiais”; na verdade, num certo sentido, todas as escolas e todos os professores são “especiais”. (Fernandes, 2007: 25)

Analisando o sistema educativo artístico a nível nacional deparamo-nos com 3 realidades: ensino público, privado/cooperativo e profissional. Estas três contemplam realidades totalmente diferentes, no entanto seguindo todos o lema da formação de músicos. Tendo com certeza que a maioria das escolas se centram nas particulares/cooperativas e que nestas se incluem a maior diversidade de alunos. Alunos estes com objetivos bem diferentes e com aptidões diversificadas.

Em 1983, com o Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, o ensino da música sofreu uma reestruturação que obedeceu às seguintes linhas gerais: ensino artístico acessível a todos; inserção no esquema geral em vigor para os diferentes níveis de ensino; criação de áreas vocacionais da música integradas no ensino geral preparatório e secundário; integração no ensino superior politécnico do ensino profissional, ao mais alto nível técnico e artístico. Consequentemente, os Conservatórios deixaram de leccionar os cursos superiores de música.

De acordo com o Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro - Lei de Bases do Ensino Artístico são estabelecidas as bases gerais da organização da educação artística. De acordo com este decreto, o ensino administrado nas escolas do ensino vocacional de Música é regulamentado pelo Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho, que tem como principal objetivo delinear orientações para diversas áreas - música, dança teatro e cinema - que tem vindo a ser ministrado no Conservatório tendo como finalidade a formação artística dos indivíduos

Apesar de maioritariamente o ensino artístico ser cooperativo/particular, dependem administrativamente do: Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, do Conservatório de Música do Porto, do Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, do Conservatório de Música de Coimbra, e da Escola de Música do Conservatório Nacional dependendo da sua localização geográfica.

No entanto, apesar de dependerem das escolas públicas na parte administrativa, o ensino particular/cooperativo em termos pedagógicos poderá ou não seguir as orientações do

conservatório público, tendo neste ponto autonomia pedagógica para os adaptar à realidade e exigências da escola.

No curso básico procura-se fornecer aos alunos as bases gerais da formação musical e o domínio da execução dos instrumentos -Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho, artigo 3º, ponto 1. No curso complementar, que tem um carácter profissionalizante, os objectivos distinguem-se conforme o curso que é frequentado, havendo três opções na área de Música, de acordo com o artigo 4º Decreto-Lei acima mencionado: Curso de Formação Musical, cujo objectivo é o aprofundamento da educação musical e de conhecimentos nos domínios das Ciências Musicais; Curso de Instrumento, que visa o domínio avançado da execução dos instrumentos e uma formação musical correspondente; Curso de Canto, cuja finalidade é a aquisição de um nível de domínio geral das técnicas vocais, simultaneamente com um aprofundamento da formação musical ao nível dos restantes cursos complementares:

“Ao longo do tempo tem-se assistido a mudanças - quer na estrutura, quer nos objectivos - na disciplina de Formação Musical, muitas delas motivadas pela implementação de reformas no ensino da música. Esta disciplina esteve, durante muito tempo, sobretudo orientada para uma formação auditiva e teórica por vezes redutora e descontextualizada, privilegiando a realização de exercícios semelhantes aos dos exames, —vazios de conteúdo musical, sem nenhuma aplicação prática e sem nenhum valor estético, sem outros objectivos que a realização dos próprios exercícios”. (Pinheiro, 1994: 4)

Apesar das diversas mudanças no sistema educativo artístico português, os programas utilizados estão desatualizados e esta problemática poderá dever-se em grande parte, à passagem dos programas de 6 para 8 graus e desta forma o programa apenas ter sido alargado e não restruturado. Estes novos níveis de ensino foram regulamentados pelo Despacho nº 78/SEAM/85 de 9 de Outubro 85. Atualmente, não há uniformidade relativamente aos programas leccionados em cada uma das escolas públicas. Outra problemática existente reflete a nova forma de organização e gestão curriculares subjacentes ao currículo nacional do ensino básico pois estes adquiriram uma gestão flexível do currículo, criando assim uma diversidade de ofertas educativas devido reconhecimento da autonomia das escolas na definição do seu projeto educativo.

Os programas das várias escolas divergem quanto à forma de apresentação. A sua exposição está feita umas vezes estruturado em tabelas, outros apresentando uma listagem dos conceitos e/ou dos objectivos a atingir. No entanto, esta lista não contempla, na sua maioria, obras a estudar, baseando-se na aprendizagem através de exercícios maioritariamente ao piano ou transmitidos pela voz.

No Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga os programas estão dispostos em tabelas. Entre o 1º e o 9º ano de escolaridade, os objectivos estão divididos pelas seguintes áreas: aprendizagens ativas, desenvolvimento auditivo, conceitos - aspectos melódicos, conceitos - aspectos rítmicos e teoria, sendo ainda definido o material didático para cada ano. Quanto ao

secundário, do 10º ao 12º anos de escolaridade, a tabela tem três colunas. Na primeira estão determinados os tipos de ditados globais, ditados rítmicos, leituras não entoadas, leituras entoadas, e teoria e análise. Na segunda coluna estão definidos os objectivos a atingir com a atividade referida na primeira coluna, enquanto que na terceira coluna estão listados os recursos necessários ao desenvolvimento da atividade. Esta descrição foi possível através da análise do programa.

O Conservatório de Música do Porto, o Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian e o Conservatório de Música de Coimbra (este último no seu programa de Iniciação Musical) optaram por listar os objectivos e os conteúdos dos seus programas de Iniciação Musical e de Formação Musical. A apresentação de todos estes programas é tão contrastante na forma, e no nível de pormenor – quer dos objectivos e conteúdos apresentados, quer na apresentação ou não de uma lista de bibliografia e de material e/ou de recursos didáticos.

Esta diversidade de apresentações e orientações faz acreditar que o historial académico e profissional de cada professor parece encaminhar os seus objetivos, e mesmo conteúdos a abordar, por caminhos muito diversificados.

No âmbito de todo este processo de investigação foi possível analisar que os modelos de audição se centravam no processo audição-escrita e dessa forma ter surgido a vontade de elaborar um modelo de audição em que o material estudado pudesse ficar retido na nossa memória e assim conseguirmos trabalhar o material captado de diversas formas. No que diz respeito ao modelo utilizado em que a escrita surge depois de se ter ouvido o excerto pelo menos três vezes e realizada a análise desse mesmo excerto, numa fase inicial causou alguma estranheza, no entanto apercebendo-se dos benefícios do processo facilitou a sua implementação. Os exercícios melódicos antes de escritos foram memorizados. Apesar desta estratégia ter sido usado em contexto de aula, nas aulas antecedentes às provas, e sabendo que se tratava de uma prática pedagógica no âmbito do estágio, voltou-se ao mesmo modelo utilizado pela professora cooperante.

Neste mesmo assunto, constatou-se que as provas finais do ano letivo eram feitas e partilhadas pelo grupo disciplinar. Esta troca e partilha aconteceu apenas no final do ano, sendo que durante o ano letivo, todas as outras provas eram da responsabilidade da professora titular da turma.

A possível urgência em leccionar conteúdos programáticos aparentemente mais necessários ou práticos recorrendo a estratégias que apelam menos ao sentido criativo, tem limitado as práticas que conduzem ao desenvolvimento criativo:

“Porém, através dessas práticas podem desenvolver-se, porventura com maior eficácia, várias competências essenciais à prática musical, aliando o aspecto cognitivo ao aspecto lúdico. As obras musicais do século XX e do século XXI têm sido ainda quase sempre esquecidas, particularmente obras musicais cuja

linguagem se afaste mais do sistema tonal e obras cujas partituras não sejam convencionais” (Almeida, 2009: 49).

Durante este ano curricular, no âmbito do estágio de Formação Musical, o objeto de estudo foram duas turmas de Formação Musical em regime de integrado, 4º Grau e 6º Grau, da cooperante Professora Graça Silva.

A turma de 4º Grau, sendo uma turma em regime de integrado, foi dividida em 2 grupos na aula de Formação Musical. Esta divisão acontece devido a uma organização interna do Conservatório em dividir os seus alunos quando a turma se encontra com elevado número de alunos. Será que esta divisão potencia o seu aproveitamento? Assunto debatido posteriormente.

Segundo o artigo 4ª da Portaria nº 225/12, os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano são frequentados em regime integrado, num estabelecimento de ensino, ou em regime articulado, em dois estabelecimentos de ensino. Os Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano podem ainda ser frequentados em regime supletivo, num estabelecimento de ensino, sendo a sua frequência restrita à componente de formação vocacional dos planos de estudo constantes dos anexos III a VI da presente portaria, da qual fazem parte integrante.

Para efeitos do número anterior, é aplicada a tabela de correspondência entre o ano de escolaridade dos Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano e o grau das disciplinas da componente de formação vocacional que integra os respetivos planos de estudo constante do anexo VIII da presente portaria, da qual faz parte integrante.

No que se refere ao ensino secundário segundo o artigo 3ª da Portaria nº 243/12, os cursos secundários de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano podem ser frequentados em regime integrado, num estabelecimento de ensino ou em regime articulado em dois estabelecimentos de ensino.

Os cursos secundários de Música, de Canto e de Canto Gregoriano podem ainda ser frequentados em regime supletivo, num estabelecimento de ensino, sendo a sua frequência restrita às componentes de formação científica e técnica -artística dos anexos II, III e IV, aplicando-se a tabela constante do anexo VI da presente portaria, da qual faz parte integrante.

A turma de 6º Grau, sendo uma turma em regime de integrado, era constituída por 18 alunos. As turmas inseridas no âmbito do estágio eram na sua composição bastante heterogéneas. Contemplavam alunos com uma bagagem musical anterior bastante aprofundada, demonstrando diversas vivências musicais, e alunos, por exemplo da área do canto, com excelentes percursos ao nível vocal mas deficiências ao nível dos conhecimentos teóricos.

O número de alunos na sala, apesar de elevado, proporcionava um bom ambiente entre professores e alunos, não demonstrando nenhuma resistência por ter um professor estagiário a lecionar. Foi possível neste domínio desenvolver uma empatia com os alunos o que facilitou e potenciou os resultados obtidos.

Segundo o artigo 9ª da Portaria nº 225/12, a organização dos tempos escolares da componente de formação vocacional dos Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano deve

tomar em consideração as seguintes regras: é autorizado o desdobramento em dois grupos na disciplina de Formação Musical, exceto quando o número de alunos da turma seja igual ou inferior a 15.

Apesar da realidade no Conservatório não ser de um preenchimento desmedido do número de alunos por sala, parece ser notório que quanto menor for o número de alunos por sala maior será o aproveitamento. Este dado foi constatado quando efetuado o acompanhamento dos alunos com maior dificuldade. Se por um lado não é possível baixar o nível de exigência para não criar desmotivação em certos alunos, se não for feito um acompanhamento eficaz aos alunos com maior dificuldade, isto fará com que aumenta cada vez mais a distância entre os diversos alunos da turma. Denotou-se ainda uma certa desmotivação por parte dos alunos quando os exercícios eram de um grau de dificuldade mais reduzida, pois estes não criavam um desafio/estímulo. Tentou-se, em todo este percurso, criar exercícios e utilizar estratégias em que fosse possível promover a motivação /desafio sem deixar que, ao mesmo tempo, os alunos com mais dificuldade de aprendizagem perdessem o rumo do pensamento da aula, mantendo-os, assim, igualmente motivados evitando a criação de barreiras à normal continuidade da aula. Desta forma, foram evidenciadas variadas estratégias e modelos para travar possíveis quebras no ritmo da aula que poderiam surgir com dúvidas no acompanhamento da mesma.

As dúvidas mais frequentes estavam ligadas à entoação. Esta dificuldade com certeza ligada à prática deste tipo de exercícios. Não será importante entoar todo os exercícios que tenham melodia, mesmo que o ponto forte do exercício seja cantar? Os alunos demonstraram melhorias na entoação quando foram confrontados com a improvisação, pois perceberam desta forma como criar a melodia improvisada segundo parâmetros como o uso de graus conjuntos, a utilização do arpejo da tonalidade, o uso da sensível e o final na tónica. Estas pequenas instruções fornecem ao estudante ferramentas importantes para analisar as melodias e passar da notação para a voz. Os bons resultados obtidos estavam ligadas de certa forma ao estudo despendido na disciplina e dedicação à aprendizagem. Constatou-se ainda não haver, nestas turmas, alunos com necessidades educativas especiais.

No que diz respeito à carga letiva semanal, ambas as turmas tinham apenas 2 tempos de 45 minutos de Formação Musical, constatando desta forma que o bloco dirigido à oferta de escola não esteja direcionado para Formação Musical mas para outra área. Não seria vantajoso os alunos usufruírem de um tempo extra de formação musical? Devido ao elevado número de conteúdos a abordar e a importância de que deverá ter a consolidação dos mesmo, parece ser vantajoso a oferta de escola ser para Formação Musical.

Sendo a aula de Formação Musical uma aula de conjunto, e por vezes de um conjunto bastante numeroso, pode ser difícil chegar aos alunos com a mesma intensidade, sabendo que este facto se assemelha difícil pois os interesses dos estudantes são diversos e a sua concentração nas aulas é por vezes muito baixa. Nesta competência, o fato dos alunos no Conservatório terem as aulas num espaço onde todo o ambiente é música, torna esta aprendizagem muito mais fluente. Esta realidade contrasta com a realidade de algumas escolas do ensino articulado do ensino

cooperativo/privado em que as aulas são leccionadas nas escolas do ensino genérico, onde o ambiente exterior poderá ser de muita confusão promovendo a desconcentração.

Sendo o Conservatório uma instituição pública e, como tal, uma escola de grande referência, parece incutir nos alunos um grau de exigência elevado o que faz com que estes criem rotinas de estudo e comportamento diferenciados quando comparados com outros alunos cujas aulas são leccionadas em organismos privados e/ou local de ensino genérico. No que se refere ao estudo pode-se constatar a organização dos materiais pedagógicos por parte dos alunos. Estes organizavam as suas fichas de trabalho com data e número de forma a facilitar o estudo e organização das aulas. A assiduidade foi para quase todos os intervenientes de 100%. As faltas dadas pelas os alunos tinham quase sempre como justificação atividades ligadas ao contexto educativo, como concertos, concursos, workshop.

A preparação das aulas dos diferentes graus leccionados teve sempre como regra fundamental o rigor e a escolha de materiais diferenciados de forma a proporcionar uma variedade de experiências e vivências musicais.

A organização das atividades teve como preocupação garantir que em cada aula fossem abordados todos os domínios, desde ritmo, melodia, harmonia e teoria. Esta diversidade de conteúdos poderia não levar a utilizar diferentes exercícios mas fazer uma ponte entre todos os conteúdos e, se possível dentro de um mesmo contexto e obra musical. Neste campo e pensando sempre na audição de música no contexto de sala de aula, as opções efetuadas contemplavam vários fatores de decisão de escolha, como a qualidade da gravação (ano de gravação), músicos intervenientes e interpretação. Nesta última característica tentou-se, sempre que possível, analisar e comparar diferentes interpretações, não de uma forma pejorativa mas sim construtiva de maneira a enriquecer o conhecimento de repertório de cada aluno. Um fato interessante nesta perspetiva foi a troca de elementos professor-aluno, não sendo apenas o professor a demonstrar obras mas sim, haver alunos que, no decorrer das aulas, davam as suas sugestões de obras que introduziam os mesmos elementos que estavam a ser objeto de análise.

Pensando nas rotinas criadas na disciplina de Formação Musical. No campo de ação demonstrado neste estudo, conseguiu-se perceber que os exercícios utilizados na aula de Formação Musical seguem as mesmas linhas orientadores de quem estudou há várias décadas atrás. Se pensarmos na abordagem auditiva à parte rítmica, esta parte e mantém-se ao longo dos anos sendo feita ao piano e maioritariamente numa nota só. Percebendo que esta estratégia foca-se essencialmente no ritmo e a parte melódica é simplificada de forma a facilitar a descodificação do som para a notação rítmica, no entanto quando confrontados com o contexto musical real o ritmo aparecerá maioritariamente ligado a uma variedade de alturas e não numa nota só. Apesar deste ponto ter sido debatido e repensado, e esta mudança estar à vista no uso de ditados rítmicos com notas dadas, não deixa de persistir o uso de exercícios rítmicos ao piano que, para acentuar esta problemática, usam uma variedade e complexidade de figuras, que dificilmente algum compositor escreveu num tão curto número de tempos. Parece ser necessário repensar o uso destes exercícios e aproxima-los da realidade. Ainda neste campo, deve ser feita uma gestão das

figuras rítmicas que contém e não variar as figuras existentes em todos os tempos do exercício, mas sim criar modelos rítmicos de forma a que os alunos percebam as semelhanças existentes na frase em estudo.

O uso de ditados rítmicos com notas dadas, apesar de revelar uma grande preocupação com o desenvolvimento da disciplina, revela também uma preocupação no estudo da forma musical em diversos contextos e estilos musicais. Pois um aluno quando ouve uma obra, apesar de estar mais focado no ritmo, irá perceber a forma existente dentro do contexto musical e história da música e perceber e interiorizar conceitos e noções de pulsação, compasso e andamento. Estes conceitos não são aprendidos de imediato mas sim com um estudo sistemático.

A nível melódico, neste sentido parece que a reflexão tem vindo a ser feita e no que diz respeito ao polo de estágio em questão é feito um grande investimento na parte auditiva melódico recorrendo a obras eruditas. Neste aspeto, apesar de ser utilizado o piano como recurso fundamental e ser tocado obras a uma ou mais vozes como forma de treino auditivo, o uso de gravações é muito substancial. No entanto, as obras mais usadas são as do período Barroco e Clássico nos graus mais baixos e a inclusão do Romantismo, pós Romantismo e Século XX e XXI nos graus complementares. Uma característica observada na área da melodia é que todas as obras a serem estudadas eram precedidas de uma preparação adequada ao estilo da obra a estudar.

Existe uma preocupação global de todos os Conservatórios com o envolvimento dos estudantes no plano de atividades, pretendendo que toda a comunidade educativa seja chamada ao sentido de pertença da escola e que “desta política resulta que os alunos interiorizem a cultura do Conservatório, centrada na partilha e na criatividade”.<sup>9</sup>

Também a história e a memória institucional representam, para algumas instituições, um fator determinante na sua configuração educativo-artística. “Como se refere num dos relatórios, há escolas em que a própria história do Conservatório e o seu papel no ensino especializado da Música constituíram referentes orientadores para a concepção do Projecto Educativo... Em obediência a esta orientação geral foram elaborados os demais documentos orientadores da acção educativa, designadamente os projectos curriculares de turma e o Plano Anual de Actividades”.<sup>10</sup>

Todos os Conservatórios dão importância ao comportamento e disciplina dos seus alunos, tentando sempre criar um ambiente educativo apropriado à aprendizagem e motivação dos alunos: “O bom ambiente e clima educativos, visíveis no comportamento disciplinado dos alunos e na boa relação destes com os docentes e restantes trabalhadores, onde prevalece o respeito mútuo e o cumprimento das regras, constituem um traço marcante e distintivo do Conservatório”.

11

Fazendo agora uma reflexão da base da Formação Musical e como esta deveria ser abordada, podemos observar que “uma sequência de aprendizagem que parece natural, implícita

---

<sup>9</sup> Citação retirada do relatório de Avaliação externa do Conservatório de Música do Porto, 2010: 3.

<sup>10</sup> Citação retirada do relatório de Avaliação externa do Conservatório de Música do Porto, 2010: 4.

<sup>11</sup> Citação retirada do relatório da equipa de Autoavaliação do Conservatório de Música de Braga, 2013: 13.

na concepção de ensino da música preconizado por Kodály e, mais tarde, referido por Gordon, é a seguinte: ouvir, cantar, ler, escrever. Segundo os dois pedagogos, só após a prática musical pode aparecer a teoria musical. Assim, de acordo com Kokas, o essencial na concepção do ensino da música preconizado por Kodály é a educação estética: a música no centro da educação da criança. O facto de cantar, de fazer música de modo activo, torna possível pelo desenvolvimento sistemático de capacidades, a assimilação do conteúdo da arte e também o aperfeiçoamento autónomo das suas capacidades” (in Almeida, 2009: 69).

Aquilo que ouvimos é capturado não só pela nossa audição mas também com o auxílio da visão e do tato. “A função do tacto na captura do som, por sua vez, pode ser verificada ao sentir-se na pele a pressão rítmica de uma massagem ou tocar na vibração de um tambor.” (Almeida: 70).

Segundo Pinheiro (1999: 19), deve-se aprender a linguagem musical pela mesma ordem que se aprende a língua materna, que é, —ouvir – falar – ler – escrever ou noutra terminologia —escutar, interpretar, criar, interagir. Pinheiro (1999: 19) argumenta, questionando se é possível ensinar alguma pessoa a tocar um instrumento musical antes dessa pessoa saber ouvir. Questiona ainda como se pode fomentar o desenvolvimento da audição interior, qualidade fundamental de um músico, se se privilegia a leitura à verdadeira audição. Pergunta ainda pela memória, atributo essencial num músico. Assim, e após comparar a aprendizagem da linguagem musical com outras aprendizagens, conclui que toda a aprendizagem passa por várias etapas que, em certas situações muito específicas, podem sofrer algumas alterações: 1ª A vivência; 2ª A consciencialização; 3ª A compreensão analítica e racional e por último, 4ª A autonomia na reutilização (Pinheiro, 1999: 20).

Refletindo agora sobre as seguintes palavras de João Pinheiro: “Ouvir, escutar, dançar, cantar, reagir fisicamente à música, aguçar a curiosidade, experimentar a produção do som através de todo o tipo de objectos (que se destinem ou não à produção de sons musicais) incluindo os instrumentos musicais tradicionais e eruditos, resumindo, ter uma forte vivência musical, constitui uma etapa necessária e suficiente para fazer então uma iniciação instrumental digna desse nome” (Pinheiro, 1999: 21). Segundo Pinheiro a música deve ser o principal foco da aprendizagem dizendo ainda que “as crianças têm de ir à música, mas a música também tem de ir às crianças. Assim sendo, não são só as crianças que ficam mais ricas: nós, adultos/formadores, sentir-nos-emos largamente compensados; e a música terá, num futuro breve, ouvintes e praticantes com outros ouvidos e plenamente realizados artística e humanamente” (Pinheiro, 2000: 24).

Assim, a escolha das obras musicais depende, dos objectivos que se pretendem atingir e dos conteúdos através dos quais se pretende alcançar os objectivos determinados, começando por decidir o destino e depois encontram-se os meios para lá chegar (Mager, 1975: 1). Estes não são, certamente, os únicos aspectos a considerar, assim como esta sequência não é a única possível, pois o processo de construção de um currículo, de um manual ou de uma planificação nem sempre é tão linear.

Margarida Fonseca Santos (2006: 56) afirma que “é da interligação entre as várias artes que se chegará à verdadeira educação artística. Projectos que englobem a música, a dança, a escrita, o teatro, as artes plásticas são muito ricos em aprendizagens e permitem que cada criança

envolvida dê o seu contributo numa ou mais áreas, não deixando de se envolver em todo o processo. Enfim, com todo o entusiasmo e humildade, e com imenso respeito por toda a comunidade educativa, pretendeu-se contribuir para que as aulas dos mais pequenos [...] sejam cada vez mais preenchidas com música – cantada, tocada, ouvida – e menos com a preocupação teórica do ensino da escrita musical, cuja aprendizagem forçada antes da vivência tem como consequência o afastamento das crianças desta forma de expressão” (Santos, 2006: 56).

Com esta experiência conseguiu-se delinear alguns pontos que ajudarão para uma prática mais eficiente e coerente.

No que se refere ao ambiente, destaca-se que o bom ambiente entre professor-aluno favoreceu e potenciou uma boa performance na aula e um aproveitamento mais eficaz tanto para o professor como para o aluno.

Ainda dentro deste ponto pode-se destacar que a entrada na sala de aula deverá ser o mais pacífica possível pois dessa forma ajudará que o início da aula se faça com maior rapidez e a concentração para a aula em questão se atinja mais rapidamente. Salienta-se que o diálogo entre professor cooperante-aluno foi feito de forma muito próxima o que proporcionava uma serenidade dentro da sala, em sintonia com a aprendizagem a fazer.

No que se refere aos conteúdos, vários foram os pontos a destacar. A diversidade de estratégias e atividades utilizadas tiveram desta forma finalidades diferentes e com isto resultados diferenciados.

As aulas de Formação Musical têm enraizada a vertente escrita e oral e cada uma apresenta características diferenciadas que levam ideias e problemáticas distintas. No que diz respeito à parte escrita podemos dividir em ritmo, melodia, harmonia e teoria.

**Ritmo** – No que diz respeito a esta temática os alunos demonstraram grande facilidade quando a passagem do som/notação era feito a partir do piano. A habituação criada ao timbre do piano ajudou os alunos a conseguirem associar da melhor forma o som a certas figuras e células rítmicas. Quando expostos a diferentes fontes sonoras, diferentes do piano, os alunos para atingirem o sucesso na realização do exercício demonstravam uma necessidade extra de auxílio dependendo, desta maneira, do reforço do professor. Por forma a ultrapassar esta carência de interposição do docente neste tipo de audição, pareceu ser vantajoso o uso de um guia de audição que apoiava o aluno antes da realização do exercício.

Na preparação para o exercício, a ajuda do professor e a preparação com as células que iriam ser utilizadas no exercício, criaram ferramentas extremamente importantes e que os alunos retinham na sua memória. Esta preparação evidenciou-se essencial, mais propriamente no ditado rítmico a duas frases em que os alunos compreendiam as figuras não isoladamente mas sim pela sonoridade do todo.

No que se refere aos exercícios por gravação, a professora cooperante também utilizou a mesma estratégia mostrando previamente aos alunos diversas figuras que iriam ser usadas no exercício a trabalhar.

**Melodia** – Neste campo, as estratégias utilizadas foram muito diversificadas, não só pela sua complexidade mas também pelas variedades de competências necessárias a adquirir na realização de um exercício auditivo melódico. Revelou ser essencial, antes de perceber uma melodia, perceber o seu contexto (tonal ou não-tonal). Dentro desta temática a preparação deverá partir do reconhecimento de altura e percurso melódico. Com este reconhecimento o aluno deverá perceber quais os intervalos presentes na melodia, abstraindo da forma tonal. Deverá ser capaz de compreender os diferentes intervalos individualmente e em contexto de melodia. Quando se fala de melodia tonal, o aluno, na observação efetuada, entendia com clareza o arpejo utilizado e os graus melódicos principais.

No que diz respeito ao exercício auditivo de intervalos, os estudantes demonstraram maior destreza nos intervalos que eram apresentados na forma ascendente. Esta facilidade deveu-se principalmente à prévia preparação que era realizada e o reforço aos intervalos na forma ascendente.

**Harmonia** – neste plano observou-se uma maior direção para o exercício polifónico a 2 vozes. Este exercício era feito com rotinas bem estruturadas e bem incutidas nos alunos. Iniciava-se utilizando como preparação a entoação da escala e posteriormente do arpejo. Posto isto, os alunos cantavam os graus harmónicos I, IV e V. Esta progressão harmónica era feita tanto no modo maior como no modo menor. Não se conseguiu chegar a uma razão clara para a utilização desta última estratégia, no entanto parece querer seguir um caminho de orientação para a forma cadencial e para o percurso do baixo. Esta análise foi feita em grande parte dos exercícios.

Nos intervalos harmónicos os alunos demonstraram alguma dificuldade em perceber e entoar os intervalos em audição interior, exteriorizando sempre um pouco, denotando que só aquando da entoação exterior conseguiam classificar e identificar o intervalo. Na referência aos acordes, analisou-se que, antes da sua identificação auditiva, foi efetuada uma explicação teórica, apoiando desta forma os alunos a lembrarem qual a construção destes acordes ajudando assim na sua classificação.

**Teoria** – Nesta matéria os conteúdos foram abordados maioritariamente no contexto prático, sendo explicados sempre consoante as necessidades da aula.

Todas estas observações se referem ao observado e não ao planificado.

Fazendo agora a análise do observado na parte oral destacamos diferentes exercícios estudados no contexto de sala de aula sendo eles a leitura rítmica, a leitura solfejada, leitura entoada e improvisação.

**Leitura rítmica** – Constatou-se que os alunos faziam um estudo bastante regular denotando assim grande facilidade na execução dos exercícios tanto a uma parte como a duas partes.

**Leitura Solfejada** – estes exercícios foram aplicados e realizados não por clave - dependência mas sendo sim por análise e leitura direta da clave em questão. Todas estas leituras nos graus inferiores eram antecedidas por uma preparação de leitura das notas por linhas e espaços consoante a clave a estudar e aplicar.

**Melodia** – neste domínio qualquer leitura tonal era antecedida por uma entoação da escala, arpejo, ordenações e entoação dos graus harmónicos I IV V. Era ainda salientado os intervalos mais usados na melodia em questão. No âmbito do contexto não tonal eram utilizados e analisados todos os intervalos presentes na melodia. A afinação em todos estes exercícios era corrigida com auxílio ao piano.

**Improvisação** – A improvisação foi abordada, conseguindo-se incutir nos alunos certas rotinas e passos importantes na esboço prévio da improvisação de ressaltar o uso de graus conjuntos, a utilização da sensível da tonalidade em questão, o uso do arpejo e o repouso da frase melódica terminando esta preferencialmente na tónica.

No que se refere às planificações efetuadas, estas serviram como guia de apoio à aula sabendo que o percurso normal da mesma ia sofrendo alterações consoante as exigências dos alunos e fio condutor necessário para alcançar as expectativas dos alunos e do professor cooperante.

Na preparação das aulas foi necessário seguir as indicações programáticas exigidas pela professora cooperante, devido aos programas existentes no polo de estágio (conservatório) e também pela elevada importância dada à prova realizada no final do ano letivo. A prova não se pode considerar um objetivo a atingir mas todas as aprendizagens realizadas teriam como vista, essencialmente na reta final do ano letivo, a realização da prova global.

No decorrer de todo este processo as abordagens e estratégias utilizadas foram sofrendo algumas alterações, e sofrendo desta forma uma modelagem, seguindo as orientações e crenças próprias com as exigidas pelo coordenador. No entanto, conseguiu-se delinear todo percurso fazendo diariamente uma análise aos pontos trabalhados, analisando assim o sucesso da implementação das estratégias. Criticando a base de investigação deste estudo e o modelo aprestado de audição, este foi recebido num período inicial com um certo ceticismo visto não estar incutido nos hábitos de audição do aluno. Conseguiu-se perceber que os jovens conseguem assimilar e inovar os seus hábitos facilmente, quando percebem e quando se lhe é explicado as vantagens presentes na estratégia utilizada. Esta explicação pode ser dada apenas em graus mais elevados.

Um assunto não menos importante no bom funcionamento e bom aproveitamento no contexto pedagógico são as instalações do meio e o ambiente criado na comunidade educativa. O Conservatório do Porto sofreu recentemente uma alteração de instalações deslocando-se desta forma para as instalações da Escola Secundária Rodrigues de Freitas. Esta instituição encontra-se agora num local onde se “respira” música por todos os corredores da escola. Observa-se ainda um

grande júbilo por todos os intervenientes em estudar nesta instituição. Por ser um Conservatório Público com grande número de alunos, possui uma atividade musical muito intensa, contemplando diversos concertos, workshop, atividades sinfónico corais e concursos. Esta grande riqueza cultural parece aumentar e potenciar a qualidade artística aqui presente.

No âmbito da disciplina pode-se contabilizar 6 professores de Formação Musical no Conservatório de Música do Porto, a professora Graça Silva (cooperante neste estágio), o professor Nuno Rocha, a professora Paula Nunes, a professora Vera Lúcia, a professora Isabel Bola Ramos e o professor Carlos Marques. Nesta análise conseguiu-se perceber que o percurso académico de cada docente é variado o que poderá proporcionar aos alunos diferentes visões dos contextos aprendidos, enriquecendo, desta forma, a aprendizagem tornando-a mais significativa.

Pensando agora na diversidade de professores de Formação Musical, será que esta diversidade de formações são decisivas na forma de preparação das aulas e nos temas mais abordados em cada aula? Será que os professores encaminham as aulas segundo os temas em que se sentem mais confiantes?

Em suma a disciplina de Formação Musical pretende formar musicalmente os alunos conduzindo-os a uma compreensão auditiva e inteligente da música e à aquisição de uma literacia musical alargada que permita não só ler mas também compreender e interpretar com sentido crítico o que se ouve e se produz.

### 3. Capítulo III

#### 3.1 Em torno de uma *nova* Formação Musical

Por oposição a um treino auditivo muitas vezes redutor, recorrendo a exercícios "vazios de conteúdo musical" (Pinheiro, 1994:4) e focados quase exclusivamente em apenas duas qualidades do som – altura e duração. defende que deveríamos considerar como conteúdos de formação auditiva os elementos de expressão musical de que os músicos – compositores, intérpretes ou ouvintes – de facto precisam (timbre, dinâmica, densidade, textura, articulação, tessitura, andamento, estrutura...)

O presente trabalho pretende problematizar e analisar teoricamente as metodologias utilizadas permitindo descobrir algumas estratégias para a realização do ditado melódico. Esta problematização partiu de observações onde se pode constatar que a disciplina de Formação Musical tem sido posta à serventia da prática instrumental, incidindo maioritariamente na leitura e em exercícios pouco musicais. Partindo assim destas ideias e necessidades de evolução e divulgação atual pretende-se pensar numa formação musical mais prática, ligando-a aos diferentes reportórios existentes, tornando-a assim apelativa e motivadora.

De forma a conseguir observar e investigar esta temática foi realizada uma investigação qualitativa, tendo por base uma revisão literária de vários autores sobre o treino auditivo e o processamento mental do que se ouve.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), surgiu no final do século XIX e início do século XX, atingindo o seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970 por via de novos estudos e sua divulgação. Nas duas últimas décadas, assistiu-se a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em Educação.

Para Bogdan e Biklen “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (1994:66). Esta visão faz parte integrante das abordagens qualitativas.

Na abordagem utilizada foi focalizada no processo de concretização, interessando-se pela compreensão e interpretação dos resultados obtidos segundo as estratégias utilizadas.

Entre as diversas técnicas de pesquisa qualitativa, a utilizada nesta investigação foi a observação do participante, neste caso em concreto da prática pedagógica dos professores/colegas observados e dos alunos intervenientes no processo do estágio. Com esta abordagem, o investigador entra no campo de ação criando assim uma interação aprofundada com os indivíduos e permitindo assim compreender com detalhe o que eles pensam sobre determinado assunto, como fazem em determinadas circunstâncias e perceber como potenciar certos mecanismos. Assim, em investigação qualitativa a teoria surge a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados.

Os investigadores qualitativos “abordam o mundo de forma minuciosa” (Bogdan e Biklen, 1994) na tentativa de ilustrar, de forma mais completa possível, as situações e as experiências dos sujeitos.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), tem cinco características específicas:

(1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;

(2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;

(3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;

(4) a análise dos dados é feita de forma indutiva;

(5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Ainda segundo os mesmos autores, na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz minuciosamente.

Para Merriam (1988:21), nas metodologias qualitativas os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural. É de salientar que ao reduzir pessoas a dados estatísticos há determinadas características do comportamento humano que são ignoradas. Merriam refere ainda que, para se conhecer melhor os seres humanos, a nível do seu pensamento, deverá utilizar-se para esse fim dados descritivos, derivados dos registos e anotações pessoais de comportamentos observados. Os dados de natureza qualitativa são obtidos num contexto natural ao contrário dos dados de cariz quantitativo.

Bogdan e Taylor (1986) referem que nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Os autores atrás referidos dizem ainda que, a investigação qualitativa permite a subjetividade do investigador na procura do conhecimento, implicando que exista uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

O presente estudo em educação insere-se numa investigação de cariz qualitativo uma vez que decorreu no ambiente natural da instituição e seguindo a estratégia de análise e observação. “Na música dá-se muita importância ao treino e à reprodução, descurando-se aspectos como a análise, a sistematização e a interdisciplinaridade” (Pinto, 2004: 35).

### 3.1.1 Refletir sobre o *modus operandi* nas aulas de Formação Musical

Parece ser necessário perceber e refletir sobre a importância de fazer um exercício numa aula de música no contexto musical artístico especializado quando este tem pouco sentido musical e não reflete a necessidade específica de cada aluno. Esta análise poderá ser refletida nos diferentes temas trabalhados na área de Formação Musical – ritmo, melodia, harmonia e teoria.

Sendo a aula de Formação Musical, muitas vezes entendida como potencialmente teórica e com falta de interesse, será necessário contrariar esta problemática. Assim, é fundamental o recurso a música "real". Segundo Pinheiro, 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" (1994:5). Esta afirmação leva-nos a questionar nesta investigação sobre a utilidade dos exercícios por si só sem ter como meio e fim a música dos diferentes reportórios.

Será desta forma apelativo dar uma tarefa a um aluno sem lhe explicar a ligação que poderá fazer com o mundo musical real exterior à aula? Segundo Pedrosa "O recurso a exemplos de música real pode/deve então servir ambos os objetivos: para além de desenvolver a cultura musical dos alunos, permite abordar, trabalhar e desenvolver conhecimentos, conteúdos e competências em contexto real. Será igualmente importante englobar conhecimentos de outras áreas das ciências musicais, bem como utilizar diferentes tipos de fontes musicais – em termos de épocas, de estilos, de origens geográficas" (2003: 16).

Se comparar-mos a audição de um estudante de música para um não-estudante conseguimos perceber que estes entendem a codificação musical de forma diferente, pois as notas para um têm um sequência intervalar e não aleatória e para o não-estudante o som não está ligado a uma palavra ou nota musical.

A disciplina de Formação Musical como mero local de treino (exercícios sem conteúdo prático e sem ligação ao contexto real musical) poderá levar a um desleixo e fraca motivação pelo ensino artístico. Este desligar e falta de esforço poderá estar ligado a:

"um desajustamento entre a oferta e a procura e dificuldades em conciliar o ensino da música com o ensino genérico podem conduzir a um baixo desempenho académico, que se evidencia na obtenção de más notas ou em reprovações, isto é, num insucesso escolar. Este insucesso pode, por sua vez, levar a uma redução dos índices de autoestima por parte dos alunos, o que poderá provocar uma consequente e provável diminuição ou ausência de motivação para estudar o instrumento ou para frequentar as aulas e a Academia de Música (Asmus, 1989), como nos mostra o modelo de Kaplan, Peck & Kaplan (1997). Esta desmotivação, por seu lado, pode produzir uma fraca *performance* escolar e o resultante insucesso, reativando assim o ciclo". (Sousa, 2004 : 24)

Observando o panorama artístico musical no que diz respeito ao ensino artístico e a evolução da disciplina Formação Musical, o uso das tecnologias parece ser “obrigatório”, e desta forma será aconselhável inculcar nos alunos um sentido crítico e analítico da audição em diversos contextos sonoro musicais. Se pensarmos na aprendizagem musical num período pré-tecnológico, a Formação Musical era abordada e lecionada sem recurso a audições fora do contexto pianístico e a utilização dos exercícios era como mera atividade, constatando que não se enquadrará atualmente na realidade e nas expectativas dos alunos.

O porquê de utilizar apenas exercícios ao piano, quando na atualidade existe uma variedade imensa de ficheiros áudio de diferentes obras/estilos e interpretes? Os recursos digitais disponíveis que permitem recorrer a uma variedade estilística existente poderá ser um fator motivacional para a aprendizagem musical e no que se refere à Formação Musical, pode ser um motivo de maior concentração e empenho.

Os dois propósitos primordiais do treino auditivo segundo as observações feitas parece ser desenvolver a "audição interior" e melhorar a performance. Com este intuito defendem a ideia do desenvolvimento da capacidade para ouvir relações musicais em eventos sonoros, incluindo uma sensibilidade em relação à estrutura dos contextos musicais e uma base conceptual para interpretar essa estrutura. Segundo Kühn “o último objectivo 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” (1988:16).

Segundo vários autores o treino auditivo deve estar preocupado com a resposta que o nosso cérebro dá aos sons, independentemente se estes estão escritos ou apenas na imaginação criando assim uma atividade com experiência musical.

Para Kühn a “capacidade auditiva não pode ser muito ampla com um reportório escasso” (1988:12), pelo que é necessário disponibilizar aos alunos um reportório diversificado e experiências musicais reais de géneros/estilos muito diferentes, que tornarão mais fácil a captação auditiva da música, nos seus vários aspectos.

Quando se fala no exercício, antes de falar em música concretamente, tende-se a esquecer que o principal foco é o treino auditivo, o desenvolvimento da acuidade auditiva.

Alguns estudos foram feitos de forma a desenvolver e perceber de que forma se conseguiria otimizar o treino auditivo dos alunos, chegando a resultados concretos: “an approach that encouraged students through the memory and understanding phases by asking them to sing aloud while avoiding problems of memory capacity (Pembroke, 1987); that allowed them to write as soon as possible (Pembroke, 1987); that facilitated understanding melodies at a larger, structural level (Foulkes-Levy, 1997, 1998); that allowed students more than one listening so they could develop expectations (Pembroke, 1986); and that encouraged students to focus first on the rhythm (Potter, 1990; Beckett, 1997) might show improvements in dictation scores” (in Paney, 2014: 4)

Dentro do estudo anteriormente citado novas ideias surgem, “Teachers of aural skills could start dictations by asking questions about the basic aspects of a melody; for instance,

students could be asked to report only the tonality, metre, or phrase structure instead of completing a full transcription” (in Paney, 2014: 4)

Como deverá ser conduzido o exercício? Como ajudar o aluno a ouvir de forma eficaz?

Paney relata no seu artigo:

“His study investigated the effect of verbal instructions that direct participants’ attention through the memory and understanding phases of the dictation process on dictation success. Participants whose attention was directed scored lower, and, in most cases, significantly lower, than the control group. This result suggests that directing attention may initially hinder students’ success. Implementing strategies that address questions of musicianship and that disrupt established routines may, however, be beneficial for developing the basic musicianship skills requisite for mastery of dictation”. (2014: 9)

### 3.1.2 Uma metodologia em busca de uma rotina

A metodologia usada será a amostra de uma abordagem comparativamente a outro tipo de abordagens, utilizando e demonstrando algumas estratégias para o ditado melódico. Será abordado o ditado melódico tendo como pressuposto a estratégia Ouvir - escrever / ouvir - analisar - memorizar - reproduzir - escrever. Com esta última abordagem tentar verificar quais as vantagens/desvantagens de cada processo e qual o sucesso atingido. Desta forma poder analisar qual o melhor modelo a seguir. De modo a obter resultados mais concretos, serão examinados diferentes meios sonoros (timbres diversos instrumentais/ gravações) tentando perceber se será um fator importante na realização do exercício tanto ao nível da escrita, como da memorização e da entoação.

O objectivo principal da abordagem qualitativa é o de compreender de uma forma global as situações, as experiências e os significados das ações e das percepções dos sujeitos através da sua dilucidação e descrição. Deste pressuposto decorre, ainda, outra reflexão que importa explicitar. Ao afirmar que os dados, neste tipo de investigação, são produzidos e interpretados pelo investigador supõem-se, que é possível, que eles reflitam a sua subjetividade, envolvimento e cunho pessoal. Daí que Bogdan e Biklen refiram que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação” (1994:67).

Com o intuito de criar rotinas de audição e perceber o processo de audição-escrita constatou-se ser importante criar um guia analítico de audição construindo assim estratégias para um treino auditivo eficaz seguindo assim o esquema de audição agora apresentado:

Obra:

Estilo/Época:

Compositor:  
Forma:  
Tonalidade:  
Compasso:  
Andamento:  
Instrumentação:  
Cadências finais de frases:

Este guia de audição dá ao ouvinte um mapa da obra, de forma a criar pontes entre os diferentes itens. No processo de implementação deste guia e criação de um modelo uniforme para todos os níveis de ensino foi perceptível a mudança no pensamento analítico-auditivo das obras estudadas. A metodologia de implementação foi um processo de ajuda à preparação da audição dos exercícios melódicos que iam ser alvo de estudo.

Aquando da planificação e prática pedagógica conseguiu-se perceber que para realizar um exercício é necessário em primeiro, “conhecer a linguagem”, compreende-la, saber organizá-la, dividir e subdividi-la, memorizar, entoar (melodicamente ou ritmicamente) e por último colocar a linguagem formal (alturas e durações).

O modelo de rotina de audição apresentado dá ao estudante uma maior consciência e conhecimento do que ouve e das diferenças estruturais existentes. Fica assim desperto para os conteúdos, formas que as frases apresentam, percebendo deste modo as mais diversas estruturas e semelhanças entre as frases. Aquando da realização do exercício, muito do pretendido já está retido e assimilado.

A audição musical eficaz envolve deste modo uma antecipação, formulação de hipóteses, imaginação, crença e conhecimento do que virá e não virá a seguir durante a experiência musical auditiva. Se se criar hábitos de audição teremos com certeza ouvintes preparados e conscientes do discurso musical a que estão a ser sujeitos.

### **3.1.3 Análise literária sobre a problemática na transcrição do ditado melódico**

Focalizando agora no que se refere o objeto de estudo desta investigação, o ditado melódico. O que é um ditado melódico e para que serve? A atividade do ditado melódico é oposta a do solfejo - enquanto o solfejo desenvolve a capacidade de descodificar a notação musical em som, o ditado consiste na organização mental e compreensão dos sons ouvidos, frequentemente com a finalidade de transcrevê-los para notação musical. Sendo assim:

“A principal finalidade do solfejo é ensinar música, independentemente da sua aplicação a tal ou tal meio de a realizar. Pode-se saber música sem o fito de a realizar, simplesmente para a ler, ou para a ouvir. (...) A educação para a

música deve ser feita pela música e não por um insípido, insignificativo, incompleto, ilógico exercício vocal sem tom nem som. Uma das primeiras, se não a primeira das finalidades do solfejo entoado, conforme dizem vários autores, a educação do ouvido". (Mota, 2000: 122)

No ditado melódico parece ser importante perceber que itens temos de ter atenção nomeadamente: altura das notas, ritmo e duração da frase.

Apesar de todos os estudos encaminharem para o pensamento deste guia de audição, o que acontece na realidade é bem diferente. Analisando e observando outras práticas consegue-se perceber que a introdução de reportórios musicais nas aulas requer um cuidado extremo e uma pesquisa cuidada, exigindo do professor uma preparação antecipada, não desvirtuando todos os exercícios compostos por cada professor no intuito de abordar os diferentes conteúdos.

### 3.1.4 Modelos pedagógicos na aula de Formação Musical

Na preparação das aulas de Formação Musical e de forma a tornar o modelo pedagógico eficaz, o professor deverá fazer uma análise das estratégias utilizadas e dos resultados obtidos. Deve ainda ter em atenção os objectivos, conteúdos, recursos, modos de atuar, maneiras de promoção de acompanhamento pedagógico, organização do ensino e avaliação. Para todos estes parâmetros serem aplicados com eficácia o professor deve pensar e elaborar os seus modelos pedagógicos.

Quando se fala na eficácia de um modelo este não é apenas da responsabilidade de um interveniente, sendo que :

"A responsabilidade pedagógica por um aluno é compartilhada entre os professores e seus pais/tutores. Escola e família têm responsabilidades dificilmente dissociáveis. Um aluno que enfrenta problemas específicos em casa, por exemplo, vai exigir muito do professor. É preciso que exista uma comunicação regular entre o professor e os pais sobre o bem-estar e os progressos do aluno. Só assim ambas as partes podem assumir efetivamente as suas responsabilidades. Isso torna-se mais urgente caso o ambiente familiar e o da escola sejam extremamente distintos". (Costa, 2003: 46)

A tarefa não deve servir apenas por si mas sim ter uma finalidade objetiva. Sacristán define tarefa ou atividade como uma ação educativa, orientada para uma finalidade e estruturada de modo a despertar no aluno um processo que produza efeitos de acordo com essa finalidade. As atividades formais definem "um espaço problemático e uma série de condições e de recursos para atingir o objectivo" (1988: 253).

Nesta matéria coloca-se a dificuldade de criar documentos e atividades pedagógicas

seguindo apenas o programa estipulado para a disciplina.

### 3.1.5 Materiais pedagógicos para a aula de Formação Musical

O currículo no ensino especializado de música é confrontado com uma referência dupla. De um lado, uma racionalidade situada entre a história das disciplinas artísticas e musicais, e a contemporaneidade, entre a individualização do trabalho formativo, artístico e pedagógico, e sua integração em dimensões variadas, diferentes temporalidades e geografias, bem como a produção, a realização e apresentação pública de aprendizagem. Por outro lado, uma racionalidade, por parte do Estado, centrado na hegemonia de um modelo de currículo em particular, com base no "modelo escolar", estrelado por a afirmação de um sistema de educação e currículo unificado e coerente (Vasconcelos, 2002: 26).

Esta dualidade de racionalidade curricular gera ambiguidades várias, incoerências e paradoxos, mas também gera virtualidades que nem sempre são contemplados nos processos de avaliação externa em que predomina uma intencionalidade, não de construção de singularidades, mas de uma uniformização dos procedimentos curriculares e político-formativo. Segundo Vieira as "soluções" curriculares da oferta de regimes articulados e supletivos de frequência aos alunos (quer entre a escola genérica e a escola vocacional pública, quer entre a escola genérica e a escola particular ou a escola cooperativa, com paralelismo pedagógico) constituem decisões questionáveis do ponto de vista dos princípios, se bem que louváveis na procura da justiça e da equidade possíveis. Além disso, representam também um grave problema para a natureza especializada ou vocacional dos conservatórios, não só em termos dos objectivos educacionais dessas escolas, como também ao nível do próprio perfil profissional e identitário dos professores que nelas leccionam (2006: 73).

Analizando agora o desenho curricular do ensino da música:

"No que se refere ao desenvolvimento do currículo, da integral responsabilidade das escolas no âmbito da sua autonomia, parece não existir qualquer mecanismo que permita acompanhar e avaliar o que se passa a nível nacional quer ao nível das escolas públicas, quer ao nível das escolas do ensino particular e cooperativo. Na ausência de um verdadeiro currículo proposto a nível nacional e perante o facto de os programas das diferentes disciplinas da Música e da Dança serem, em muitos casos, da autoria de cada um dos seus professores e, noutros casos, meras listas de obras que vigoram desde os anos 30 do século passado, parece que se imporia algum tipo de acompanhamento e de avaliação do que se está realmente a passar em termos pedagógicos e didáticos. Tanto mais que as taxas de abandono e de repetência nos cursos de Música e de Dança parecem ser bastante elevadas".(Fernandes, 2007: 20)

### 3.1.6 Etapas propostas para uma audição atenta

Todo este trabalho auditivo tem por base de investigação as aulas de Formação Musical no contexto do ensino artístico especializado na área da música, (focalizando nas estratégias para a realização do ditado melódico) e esta tem, consoante a escola a desenvolver, um currículo definido para a disciplina posto em prática pelo grupo disciplinar.

O processamento da audição presente no centro do ditado musical poderá ser subdividido em quatro etapas: audição, análise, memorização e notação.

A audição é o momento em que o ouvinte recebe a informação; a análise é o momento em que o ouvinte, depois de ouvir, tenta compreender o que acabou de ouvir e fragmenta a informação segundo algumas normas pré estabelecidas. O momento seguinte, a memorização, contempla o instante em que a informação depois de dividida começa a ser memorizada e fica gravada na memória (sendo esta a curto ou longo prazo) e por último mas não menos importante a transcrição para notação, aqui acontece o processo de mudança e transcrição do som para notação.

Certas questões poderão ser lançadas aquando da preparação de um exercício por parte do professor.

- Como elaborar o pensamento e preparar a audição do exercício?
- Será importante a forma como o professor elabora a preparação do exercício?
- Todas as pessoas ouvem o mesmo e com a mesma intensidade? O número de repetições e duração do exercício está ligado a toda esta problemática?

Parece ser importante, antes do aluno partir para a notação, fragmentar mentalmente todo o discurso melódico, podendo assim perceber estruturas que irá relacionar quando estiver a escrever. No entanto:

“Gary Karpinski (2000) may have the most comprehensive explanation of the component parts of taking melodic dictation. He describes four phases in taking dictation: hearing, memory, understanding, and notation. The first phase, hearing, refers to the physiological process of the ear receiving sounds and transmitting them to the brain. The second phase, memory, is a prerequisite for all further steps in the process. The third phase, understanding, is crucial for successful notation. One must understand how rhythms are organised and how the melody moves. Better understanding of tendencies and expectations simplifies the task of taking dictation.

For example, a person who understands that a melody is likely to end on the tonic is more likely to finish correctly than someone who relies on working with intervals from note to note. The final phase, notation, refers to the act of writing note-heads and stems on the staff, translating the understanding of the melody into traditional notation”. (in Paney, 2014: 2)

Na realidade a música não é apenas "sons e silêncios humanamente organizados que evocam ou expressam sentimentos humanos" (Elliott, 1995:10) sendo necessário estudar análise dos sons e das suas várias características mas também os contextos – históricos, políticos, sociais, geográficos indo desta forma muito além da audição. “Acumular conceitos verbais sobre os designs das obras musicais contribui para o desenvolvimento da audição como conhecimento-em-ação se tal conhecimento formal se torna procedimental (Elliott, 1995: 123).

Segundo Elliot estando perante uma grande variedade de sons consegue-se aumentar a capacidade de distinção auditiva de diferentes conteúdos percebendo assim que “obras musicais diferentes apresentam diferentes dimensões e combinações de dimensões para serem ouvidas. Adicionalmente, diferentes práticas musicais em todo o mundo têm diferentes modos de organizar os designs musicais, as expressões musicais de emoção e as representações musicais” (1995: 155).

Todas estas ideias levam-nos a acreditar na dimensão de despertar de sentidos que a música revela. Para Kivy “A música não já apela diretamente aos sentidos não educados mais do que a literatura apela à mente não educada. Mesmo para apreciar uma canção folk ou uma valsa de Strauss, quanto mais as *Variações Goldberg* ou um motete de Josquin, temos que saber/conhecer todo um monte/conjunto de coisas, tal como para apreciar o *Fausto* ou *The Magic Mountain*. E para os apreciar *totalmente* é necessário não apenas o que chamarei de conhecimento subliminar [ou conhecimento informal e impressionista], mas também conhecimento no sentido de consciência total [ou conhecimento formal], tal como tenho que saber de política na Alemanha anterior à Primeira Grande Guerra para apreciar na totalidade *The Magic Mountain*, ou filosofia na Alemanha de fins do Século dezoito para apreciar convenientemente/na totalidade o *Fausto*” (in Elliott, 1995: 198).

### 3.1.7 Importância da memorização no processo de Audição/Audiação

O ensino da música está cercado de uma grande oferta e diversificadas metodologias no entanto pode-se prever que quando feito uma boa vivência através de estímulos, exercícios de memorização e improvisação, a passagem para a leitura possa vir a ser mais produtiva.

Neste processo em que a memória está bem desenvolvida consegue-se desenvolver capacidades na audição interior que ajudaram a criar um ouvido mais atento e desta forma consegue-se uma audição mais cuidadosa e meticulosa procurando assim pontos em comum em todas as audições, melhorando assim a audiação/audição interior.

Segundo a perspectiva de Gordon, a audiação está para a música assim como o pensamento está para a linguagem. Gordon distingue entre audiação e audição interior pois pode haver audição interior por um processo de imitação sem haver compreensão (Rodrigues, 2001: 4).

A sofisticação da audição não se cinge apenas a parte melódica mas também à sua complexidade rítmica sendo esta mais longa ou mais curta:

“Foulkes-Levy recommends listening for big-picture rhythmic and melodic information. She suggests that listening at the larger, structural level will facilitate understanding: “By making our students aware of the patterns that appear at structural levels close to the surface of a melody, we can greatly facilitate their abilities to hear, memorise, sight sing, improvise, and take dictation of tonal melodies” (p. 10). Foulkes-Levy (1998) presents a possible approach to helping students learn to hear at the structural level. She suggests having students memorise common rhythmic and melodic patterns so they will recognise them when they hear them. Students who can reduce melodies to the most basic level will have an advantage in all tasks requiring aural acuity”. (in Paney, 2014: 4)

A memorização no ditado melódico surge como principal motor de sucesso para o êxito na realização do mesmo, visto que, utilizando a memória como ferramenta essencial, podemos moldar a melodia como entendermos, no que diz respeito ao andamento e mesmo quanto ao registo utilizado.

Todo este processo de memória aliado aos modelos de rotina na audição ajudam a melhorar a acuidade auditiva do ouvinte.

Como responde a memória a todo este processo de audição e audição? Ficarà a informação retida a curto ou longo prazo?

Pode-se pensar que a memória poderá ser consciente e as informações aí armazenadas estarem acessíveis conscientemente ou estarem inconscientes estando ligadas ao ato de saber fazer.

Segundo vários investigadores, a característica fundamental que permite às memórias se tornarem acessíveis conscientemente é a ativação da atenção no decorrer do processo de retenção, pois a atenção possibilita raciocinar, tomar decisões, planejar estratégias e controlar o comportamento. Sem a atenção não existiria a consciência, nem a ação voluntária.

Quando falamos no processo de realização do ditado melódico este parece estar inteiramente ligado à memória a curto prazo onde é necessário manipular toda a informação recebida.

A memória operacional – também conhecida como memória de trabalho – é uma memória de curta duração que permite a manipulação temporária de informações, necessárias para tarefas complexas, tais como compreensão, aprendizagem e raciocínio (Baddeley, 2000: 418). A memória de longa duração é o armazenamento de dados e fatos conscientemente acessíveis. Pode durar várias horas, dias, meses, anos ou décadas (Izquierdo, 2002: 19), podendo desta forma dar como exemplo, conseguir tocar uma obra ou cantar um melodia que foi memorizada há muitos anos.

Através das citações anteriores consegue-se compreender que a memória que utilizamos na audição e transcrição de um ditado melódico se armazena na memória a curto prazo no entanto

através de exercícios de entoação e fragmentação da melodia esta pode vir a ficar na memória a longo como tantas melodias que retemos “armazenadas” no nosso cérebro.

Para Pembrook o estudante poderá apresentar maior sucesso se começar a escrever logo a seguir à audição:

“One pedagogical problem associated with the various strategies for melodic dictation is that each seems to have its limitations. Immediate writing creates a dual processing problem (listening to new stimuli while trying to interpret and encode those just heard. On the other hand, “passive listening” (nonsimultaneous writing) to a melody of many tones leaves the listener with the problem of storage capacity”. (in Paney, 2014: 5)

Podemos concluir que segundo Pembrook o ato de cantar em voz alta ajuda a escrever mais rapidamente as melodias mais longas evitando desta forma, os problemas existentes de memória. Para Potter e Beckett o sucesso na realização do exercício será maior se o maior foco estiver para o ritmo (in Paney, 2014: 4).

Será que conseguimos ouvir e memorizar da mesma forma de todas as fontes sonoras e estilos de música? Ouvimos e deciframos uma melodia a uma voz da mesma forma que uma obra polifónica?

Beckett num estudo realizado, conseguiu concluir:

“... in polyphonic dictation, attending to rhythm first and pitch afterwards may be an effective way of maximising rhythmic accuracy”. Students who can hear scale degrees and confirm them through interval recognition have a better chance of completing dictations successfully and are more likely to feel confident about their work. Instructors who capitalise on this and teach their students many strategies and skills are helping their students become better musicians and experience more success in their dictation assignments. Karpinski believes that writing while the music is playing encourages musical shorthand instead of building crucial musicianship skills, such as “focused attention, selective memory, and increased memory capacity” (1990: 199).

A memorização, por ser um processo complexo, no que diz respeito à memória de melodias contempla um número elevado de informações de áreas distintas. Com isto percebe-se que para memorizar um trecho musical será necessário repetir diversas vezes até esta ser memorizada. No entanto esta memória não é infinita e tem as suas limitações. “Os processos de transferência, fixação e consolidação de registos da memória operacional para a memória de longa duração não são muito simples. Para que dados ou fatos se armazenem na memória de longa duração, é necessária a manutenção do pensamento (a percepção e a análise dos fatos pela mente) no mínimo por vários segundos na mente, o suficiente para o seu armazenamento” (Higuchi, 2005: 114). Para a memorização ser eficaz comprova-se ser facilitador uma análise prévia do conteúdo a

memorizar.

Neste domínio podemos focar nas teorias sobre a memória e a visão de vários autores. Segundo Laignac existem 3 tipos de memória básicas (auditiva, visual e tátil) enquanto que Willems (1961) clarifica a diferença entre a memória musical propriamente dita e a instrumental agrupando na primeira a rítmica, auditiva, mental e intuitiva e na segunda a visual, tátil e muscular.

Barbacci distingue os sete tipos de memória:

- Muscular (também conhecida como tátil): sendo a mais associada à prática instrumental encarregue de sistematizar e automatizar mecanismos.
- Auditiva: é a memória ligada a toda a atividade musical, dando ao músico a capacidade de analisar e criticar a sua performance. Podemos seccionar a memória auditiva em dois - no que se refere ao ouvido interno e ouvido externo.
- Visual: memória utilizada para reter a informação presente na partitura criando imagens adequadas ao que deve ler.
- Nominal: é a memória verbal que lê as notas aquando da execução estando inteiramente ligada à parte auditiva.
- Rítmica: facilidade de decorar ritmos ou movimentos rítmicos. É uma memória de ordem fisiológica e apela à memória do movimento baseada no automatismo muscular.
- Analítica: é a capacidade de analisar e reter o que se lê, Atua como apoio a todas as outras memórias.
- Emotiva: memória que reconhece o plano interpretativo da obra, previamente desenhado e interiorizado, e que não pode deixar a improvisação livre sem uma reflexão previamente interiorizada (*in Soler: 34-35*).

“El poder de la memoria es directamente proporcional a la intensidad de la atención dispensada” (Barbacci, 1965: 24).

No meio musical, é bem difundida a existência de memórias distintas como memória digital (digitação própria de cada instrumento), visual, auditiva e analítica, porém as suas características são descritas de uma maneira pouco específica, não permitindo a apreensão de como elas são processadas.

### 3.1.8 Processos de audição e escrita

O principal erro detetado na forma de estudar e treinar o ditado é a impaciência. Na azáfama de querer anotar tudo o que se consegue enquanto a melodia é tocada, muitos alunos acabam por não conseguir fazer o exercício, não por não conseguirem ouvir mas sim por quererem escrever toda a frase sem antes a ter na sua memória. Ao tentar ultrapassar passos essenciais do

processo de audição e compreensão para a fase de notação sem ter sido memorizado nem compreendido o trecho musical, pode ser bloqueado o pensamento num determinado local e dessa forma condicionar toda a continuidade do exercício.

Da abordagem apresentada parece ser importante analisar desde a forma à instrumentação o material que se está a ouvir.

Rogers concorda que: "the purpose of dictation . . . is not to produce correct written transcriptions but to produce a certain kind of listener who can hear sound as meaningful patterns" (2004: 100). Com isto, podemos afirmar que apesar de parecer demonstrar que os estudantes que escrevem logo a melodia depois da audição revelam ter mais sucesso na escrita, no entanto não desenvolvem a sua *audição* e conseqüentemente o seu desenvolvimento musical:

Dictation is often the most difficult activity for students, for indeed the complexity of skills needed to be successful is great. The students who are good at taking dictation have well-developed inner ears with a strong sense of tonality, a good musical memory, a knowledge (conscious or unconscious) of common patterns, and a knowledge of basic notational procedures. (Foulkes-Levy, 1997: 21-22).

Pensando no ato de escrever como essencial para uma percepção eficaz do que se ouve, pode ser um pensamento redutor considerando que a audição analítica anteriormente descrita não usa necessariamente a escrita.

A escrita da notação musical parece não ser um processo essencial para a percepção musical. Segundo Louvier que considera ainda que se torna necessário realizar atividades cujo único fim seja a audição inteligente, prescindindo da partitura (1996: 23).

Na realidade, na tradição musical "clássica" ocidental a escrita musical tem desempenhado um papel fundamental na transmissão e evolução da própria música – é maioritariamente com base na partitura que as obras musicais são aprendidas, executadas e analisadas. Assim, qualquer músico "clássico" aprende, na sua formação, a ler e escrever música segundo a notação musical tradicional, pois precisa dela para "decifrar" as obras musicais que tem que interpretar (tocar, cantar) e para fazer a análise das suas características. Do mesmo modo, e dado que se considera importante a capacidade de escrever o que se ouve, grande parte do treino auditivo feito nas escolas.

A influência da leitura no desenvolvimento de competências e compreensão musical é muito forte. Para muitos, ler notação é uma parte tão básica da musicalidade que dificilmente precisa de ser mencionada (Priest, 1993: 106).

A leitura da notação musical tem vindo a ganhar um papel extremamente importante no desenvolvimento histórico do domínio da música erudita pensando assim que será necessário saber ler para conseguir a excelência na execução. No entanto existem autores contrariando esta

forma de pensar. “O código musical não é música mas tão somente um dos intermediários possíveis entre o criador e o executante” (Pinheiro, 1999: 20).

Consegue-se perceber desta forma que, a notação pode tornar-se um entrave à progressão e desenvolvimento artístico e crítico do estudante. Deste modo será importante imitar/experimentar/cantar sem recorrer à partitura, improvisando assim os seus próprios materiais melódico-rítmicos. Dando assim oportunidade do aluno “falar” a linguagem musical e só de seguida passar à fase de leitura. Não colocando de fora a grande importância da leitura na formação de um músico erudito.

Segundo Faria, é “necessário combater aquela mentalidade segundo a qual 'saber Música é conhecer as notas e as figuras rítmicas, conseguindo executá-las e escrevê-las corretamente'. Isto é o mesmo que dizer que 'saber português é o mesmo que conhecer as letras e saber juntá-las, lendo e escrevendo', declinando todo o aspecto da compreensão" (1999: 17).

No entanto para David Elliott, a literacia musical não é sinónimo nem de compreensão musical, nem de musicalidade:

“Em primeiro lugar, [o termo] *literacia* dá a falsa impressão de que saber ler notação musical é o cerne do que é necessário para ser um músico competente ou proficiente. Mais, *literacia musical* dá a falsa impressão de que a compreensão musical é essencialmente uma questão de conhecimento musical formal”. (1995: 322)

### 3.1.9 Descodificação rítmica e melódica no ditado melódico

O ritmo é um parte importante de todo o conteúdo musical que ouvimos ou lemos no entanto tem sido alvo de estudo para entender de que forma percebemos melhor o ritmo, pela audição ou visualmente.

Segundo Braun, os resultados obtidos no seu estudo confirmaram a hipótese de que a percepção de ritmo é mais fortemente ligada ao sistema auditivo do que ao sistema visual, pois constatou-se que a sincronização sensório-motora é mais precisa e menos variável a estímulos sonoros do que luminosos. A maior instabilidade foi constatada quantitativamente pelo maior desvio padrão no desempenho dos participantes na sincronização sensório- motora a estímulos luminosos. Os dados obtidos neste trabalho também permitiram sugerir que o mecanismo de temporização interno aparentemente não é único, e apresenta alterações se funcionar em contexto auditivo ou visual, pois os padrões temporais definidos pelos relógios internos seriam diferentes quando definidos em modalidade visual e auditiva (2009: 27).

Observou-se que a percepção e produção de ritmos estão intimamente ligados ao som e que esta tem grande importância para a prática musical, no que diz respeito à aprendizagem e memorização.

No que se refere à capacidade de perceber a estrutura tonal e o encadeamento de notas vamos agora citar alguns autores e ideias:

A pesquisa de Krumhansl é de cariz experimental e evidencia a interiorização da estrutura tonal quer ao nível de sons individuais quer ao nível dos acordes dentro de uma tonalidade e entre tonalidades diferentes. Ao investigar a percepção da estabilidade da Lerdaahl - Espaço regional de Dó (adaptado de Lerdaahl 2001:64) hierarquia tonal ao nível de sons individuais, Krumhansl (1983) mostra que as notas mais importantes da tonalidade são percebidas como sendo as mais estáveis (Krumhansl 1983). A hierarquia tonal desenvolvida pela teoria musical constitui assim também um princípio perceptivo e cognitivo. Quando é pedido a sujeitos que avaliem o grau em que uma dada nota da escala cromática completa uma escala maior ascendente ou descendente, os dados mostram que sujeitos com uma formação musical moderada a superior dão preferência à tónica, seguida pelos graus diatónicos e em último, pelos graus não diatónicos da escala (*in Martingo: 2004: 123*).

Todos estes aspetos de análise e escrita musical não devem colocar de parte e fechar-se em si mesmos, pois o pós-exercício também deve ser visto como parte importante do treino auditivo, como tal, deverá ser realçado a entoação do que acabaram de escrever, mas tendo esta entoação potencialidades e preocupações musicais, de dinâmicas, fraseado e contorno melódico.

### **3.1.10 Professor como motor direcional de todo processo**

Na condução de todo este processo o professor mostra ser uma peça essencial na condução da aprendizagem e este deverá ter em consideração vários fatores. A atitude e a competência com que o professor desempenha o seu papel é extremamente importante na criação de uma atmosfera pedagógica onde todos os alunos possam sentir-se seguros e apreciados. A criação de um ambiente favorável da sala de aula reflete a vontade do professor em ensinar mostrando-se assim disponível para resolver e corresponder às necessidades dos alunos, possuindo curiosidade intelectual e com isto manifesta interesse e respeito pelos alunos:

“A relação de envolvimento pessoal que vai nascendo evolui, dando origem, muitas vezes, a uma relação de amizade para toda a vida. Daqui decorre que, quanto mais orientado for o estudo, por um lado e quanto mais sólidos forem os conhecimentos adquiridos, por outro, melhor estruturado ficará o conhecimento musical e menos espaço será concedido à possibilidade de fracasso do aluno. O perfil e a postura do aluno face ao estudo e à própria música são a base a partir da qual se pode sedimentar toda a aprendizagem musical. Desta forma é fundamental um trabalho conjunto do professor e da família no sentido de proporcionar o ambiente necessário para fazer nascer um ‘aluno expert’”. (*in Pinto, 2004: 35*)

Sendo assim foi observado que o ensino da música, por ser um estudo que exige muito esforço e dedicação, se não conter a ajuda e interação do professor, levando o aluno a entender o

que poderá fazer e este servir como rampa de motivação para querer ultrapassar as dificuldades e potenciar as suas capacidades, poderá levar à desistência do ensino.

### 3.1.11 Observação de estratégias pedagógicas em contexto de estágio

A disciplina de formação musical tem vindo a desenvolver estratégias que potenciam o interesse e a motivação do aluno e neste campo os meios tecnológicos potenciam esta evolução.

A observação das aulas no contexto do estágio levam a concluir que a motivação surge como algo importante no sucesso na realização das tarefas a realizar.

O sucesso na realização de uma determinada tarefa é muitas vezes assumido como sorte ou talento, retirando o mérito tanto ao aluno, ao professor e a todos os intervenientes no processo de aprendizagem. No entanto, “ a identificação das potencialidades de cada aluno e a sua maximização poderão representar um papel chave no desenvolvimento musical” (Pinto: 34). Analisando o papel da motivação no processo do desenvolvimento musical, no que diz respeito à ação dos vários agentes diretamente implicados – aluno, professor, escola, família e amigos, revela-se importante existir um ambiente favorável nos domínios familiar, cultural e social, para que as capacidades musicais se desenvolvam. Este ambiente pode então influenciar significativamente a percepção dos alunos relativamente às causas do seu sucesso/insucesso em todo este processo.

“A ligação dos vários agentes com a motivação é feita de uma maneira muito reativa: pensa-se na motivação quando ela constitui um problema ou se, através dela se conseguir resolver situações, em vez de ser encarada como uma estratégia definida” (Pinto: 34).

Esta investigação e ideias referidas mostraram ser um ponto de partida para uma nova investigação, onde poderão ser elaborados e aprofundados alguns pontos como métodos inovadores e construtivos na aula de formação musical, o uso da memória a curto ou longo prazo comum a todo o processo de audição, como desenvolver o processo da audição e escrita nos mais diversos exercícios, quantas vezes devemos ouvir para conseguir assimilar e quais as vantagens/desvantagens de cantar com nome de notas uma melodia presente na memória a curto prazo.

Com esta pesquisa pode-se constatar que os alunos demonstram falta de hábitos de memorização no que se refere ao ato de relacionar o que se ouve com o que se escreve, parecendo ser um ato instintivo o de passar diretamente o que se ouve para o que se escreve, esquecendo todo o processo que demonstra ser essencial para a realização do ditado, isto é, esquecendo a importância de passar por todos os passos desde ouvir-analisar-decorar-entoar-escrever. Consegue-se ainda perceber que a utilização destes hábitos e rotinas de audição guiada e cuidada, tende a criar uma consciencialização para a importância de entender o que se ouve, analisando, cantando e utilizando a audição como forma a otimizar a escrita dos diversos exercícios melódicos.



## Lugar de chegada como ponto de partida no caminho de novas abordagens

Santomé considera que “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”. (1994: 116)

A realização do estágio profissional, pese embora a nossa experiência pedagógica acumulada ao longo de diversos anos, proporcionou-nos repensar e reorganizar um novo olhar sobre as práticas pedagógicas realizadas. Não queremos com isto afirmar que as práticas pedagógicas anteriores estivessem incorretas ou desadequadas, no entanto estariam certamente menos pensadas e analisadas de forma consciente.

Ao repensarmos as nossas práticas pedagógicas tivemos oportunidade de refletir sobre as estratégias, os conteúdos e as atividades e com isto tornar as aulas mais apelativas, enriquecedoras e inovadoras com aprendizagens significativas. Aquando da realização do estágio, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, e a conseqüente escolha do polo de estágio, a opção foi diretamente para o Conservatório de Música do Porto, não só pelo prestígio que esta escola pública de música aufer, mas também por ter sido a escola da minha formação nos ensinos Básico e Secundário na área de especialização de música.

O Conservatório de Música do Porto ajudou-nos a compreender a realidade do ensino público onde a competição entre alunos, o receio de falhar e a preocupação em atingir os resultados pretendidos são uma constante no quotidiano da instituição e motivos potenciadores dos níveis obtidos.

As planificações realizadas, estão enquadradas e são pensadas tendo em vista todo este rigor e qualidade dos alunos envolvidos. Estas tiveram sempre o apoio e as orientações da professora cooperante, de forma a não se desviarem das planificações anuais propostas para cada turma, tendo em vista a prova global existente no final de cada ano letivo. Apesar de terem sido utilizadas, maioritariamente, as mesmas estratégias e sequências pedagógicas já introduzidas pela professora cooperante, foram inseridas algumas rotinas pedagógicas pessoais, as quais realçam o uso e o “abuso” do processo de memorização.

O ato de memorizar ou o desenvolvimento da memória a curto prazo ajuda o aluno a reter e a perceber o que está a ouvir. O aluno deixa de ser um simples “copista” e passa a ser um ouvinte consciente, com sentido crítico e conhecedor da obra/exercício que está a trabalhar.

Analisando a realidade atual, a motivação para a investigação partiu de um pensamento mais prático e direcionado, indo de encontro às expectativas dos alunos e às suas necessidades em contexto prático musical

Esta temática poderá levantar algumas dúvidas e questões pois tende-se a crer que com o passar dos tempos, o conforto em fazer certos exercícios com determinadas estratégias poderá

levar a cair em meras rotinas. O uso de novas estratégias e metodologias levam a que o interesse pela disciplina aumente e que esta seja mais atrativa para os alunos levando-os a entender como a música está construída: “Do ponto de vista da aprendizagem salienta-se a importância de fomentar nos alunos, mais do que a acumulação e memorização, a compreensão de informações e conceitos” (Santomé, 1994: 170). Para tal é fundamental a implicação e participação ativa dos alunos em experiências de aprendizagem diversificadas, por oposição à situação de meros receptores passivos de informação.

O ato de concluir algo, tende a compreender-se como definitivo e estanque. No entanto esta investigação não é estanque a novas abordagens e diferentes perspetivas. Percebeu-se no decorrer da investigação que para criar novas abordagens, primeiro devemos questionar e repensar as já existentes.

O ato de ensinar, deverá ser entendido como uma evolução pensada e estruturada. Em muitas situações de aprendizagem, tende-se a ensinar os conteúdos sem relacioná-los com a realidade, usando desta forma estratégias pouco apelativas e sem grande interesse prático. No caso do ensino artístico especializado da música, esta problemática também não lhe é indiferente.

No caso específico da Formação Musical, o uso das estratégias tem vindo a ser repetido modificando apenas os recursos pedagógicos disponíveis para as pôr em prática. Estando confrontado com esta realidade pareceu ser necessário problematizar as estratégias utilizadas e tentar criar uma rotina na audição dos exercícios. Esta rotina fundamentou-se em vários autores que afirmam que os conteúdos da aula de formação musical devem ser construídos a partir de reportórios musicais e não de meros exercícios (*a*)musicais. Analisou-se e compreendeu-se ser benéfico para os alunos, antes de escreverem, estruturarem na cabeça determinados conteúdos, destacando *Obra, Estilo/Época, Compositor, Forma, Tonalidade, Compasso, Andamento, Instrumentação* e *Cadências finais de frases*. Todos estes itens, apesar de separados, estão interligados. Com este guia presente na rotina dos alunos, estes vão enriquecendo o seu conhecimento de reportório musical e deste modo assimilando diferentes conteúdos musicais, de uma forma mais consciente e informada.

Todo este processo mostrou-se ser motivador para os alunos, mesmo sendo um exercício em contexto de aula, revelou-se muito mais apelativo tendo em conta que contemplava não só o ato de passar o que se ouvia para notação mas também entender todo o processo criativo/construtivo, formal e memorizar o excerto, através da memória (audiação) para a escrita do mesmo. Apesar da literatura orientar para esta tipologia de rotina, as observações efetuadas apontavam para o uso excessivo do piano e pouco recurso à memorização. A fragmentação da melodia através dos modelos apresentados leva a que o aluno não espere por uma nova repetição mas utilize e molde todo o exercício conforme as suas necessidades. Esta alteração do recurso à audição interior pode acontecer desde a diminuição do andamento para decifrar melhor o ritmo e intervalos até à adaptação do registo da melodia. Mesmo sendo apenas a apresentação de uma rotina, esta aparenta conter pontos chave essenciais para qualquer compreensão musical, tanto a nível melódico-rítmico ou harmónico.

A realização deste estágio profissional permitiu-nos valorizar as diferentes visões de cada professor, descobrir novas metodologias e abordagens a diferentes conteúdos, a organizar as ideias já observados noutros contextos e estruturar interiormente, de maneira a conseguir tornar a minha prática pedagógica um ato relevante para os alunos e de confiança para o professor. Esta autoconfiança está intimamente ligada ao domínio dos conteúdos e planificação das sequencias das atividades na sala de aula.



## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, João (2009). *Tese Mestrado - O Repertório Musical Português no Curso Básico do Ensino Especializado. Manual para os 1o e 2o graus da Disciplina de Formação Musical*. Universidade do Minho.

BADDELEY, Alan (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Science*, v. 4, n. 11, , Nov. 2000, pp. 417-423.

BARBACCI, R. (1965). *Educación de la memoria musical*. Buenos Aires: Ricordi.

BECKETT, C. A. (1997). Directing student attention during two-part dictation. *Journal of Research in Music Education*, 45, pp. 613-625.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

BRAUN, Thenille; REBOUÇAS, José Thales S.; RANVAUD, Ronald (2009). O ritmo e a sua relação com som: a influência do contexto sensorial na precisão da percepção e produção de ritmo. *Opus*, Goiânia, v. 15, nº2, dez. 2009, pp. 8-31.

CASPURRO, Helena (2007). Audição e audição – O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *APEM - Revista de Educação Musical*, nº127 Janeiro/Março 2007 – pp.16-27.

CLELAND, Kent e Dobrea, Gindahl (2010). *Developing Musicianship Through Aural Skills*. New York: Routledge.

COSTA, Manoel (2003). *Pós Graduação - O bom humor do professor influencia no aprendizado?*. Rio de Janeiro. Universidade Candido Mendes.

CRAVEIRO, Maria Clara de Faria Guedes Vaz (2007). *Tese de Doutoramento em estudos da criança - Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Universidade do Minho.

ELLIOTT, D. (1995). *Music matters - a new philosophy of music education*. Nova Iorque: Oxford University Press.

ELLIOTT, D. (1996). Consciousness, culture and curriculum. *International Journal of Music Education*, 28, pp. 1-15.

FARIA, Cristina (1999). Breve abordagem sobre o ensino da figuração rítmica. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, nº 102, pp. 17-19.

FERNANDES, Domingos et al.(2006). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*. Ministério da Educação.

FERNANDES, Domingos (2007). *Relatório Final – Estudo de avaliação do ensino artístico*. Ministério da Educação.

FOULKES-LEVY, L. (1997). Tonal markers, melodic patterns, and musicianship training: Part I: Rhythm reduction. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 11, pp. 1–24.

FOULKES-LEVY, L. (1998). Tonal markers, melodic patterns, and musicianship training: Part II: Contour reduction. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 12, pp. 1–24.

FRIEDMANN, Michael L. (1990). *Ear Training for Twentieth-Century Music*. London: Yale University Press.

GARDNER, H. (1993). *The unschooled mind*. Londres: Fontana Press.

GOMES, Carlos. (2000). *Contributos para o estudo do ensino especializado de Música em Portugal*, Instituto piaget, Almada.

GRAÇA, Lopes (1959). *A música Portuguesa e os seus Problemas - Refutação de alguns errados princípios que pretendem invalidar a eficiência pedagógica do solfejo entoado*. Edições Cosmos Lisboa, pp. 119-145.

HIGUCHI, Márcia (2005). A contribuição da neurociência na questão da memorização no aprendizado pianístico . *Revista da Abem* nº12 Porto Alegre, V. 12, mar. 2005, pp. 111-118.

HUMMES, Júlia Maria (2004) . Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, set. 2004, pp. 17-25.

IZQUIERDO, Iván (2002). *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KARPINSKY, Gary S. (2000). *Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading and Performing Skills in College-level Musicians*. Oxford University Press: Oxford.

KUHN, C. (1988). *La formación musical del oído* . Cooper City: SpanPress Universitaria.

KRUMHANSL, C. L. (1979). The psychological representation of musical pitch in a tonal context. *Cognitive Psychology*, 11, pp. 346-374.

KRUMHANSL I, C. L., & CASTELLANO, M. A. (1983). Dynamic processes in music perception. *Memory & Cognition*, 11, pp. 325-334.

- LERDAHL, F. (2001). *Tonal pitch space*. Oxford: Oxford University Press.
- LOUVIER, A. (1996). *Audición, memoria, Imágenes*. *Eufonía*, 2, pp. 21-26.
- MAGER, R. F. (1975). *Como definir objetivos pedagógicos*. Porto: ENICEPE.
- MARTINGO, A. (2004). Modelos cognitivos da tonalidade. *Revista Música, Psicologia e Educação*, nº6.
- MERRIAM, S. (1988). *Case Study Research in Education: A qualitative Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MOTA, G. (2000). O ensino da música em Portugal. In L. Hentschke (Ed.), *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pp. 123-138.
- NÓVOA, António (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*.
- PANEY, Andrew. (2014). The effect of directing attention on melodic dictation testing. *Psychology of Music*, publicado online a 24 de Agosto de 2014.
- PAYNTER, T. Howell, R. Orton & P. Seymour (Eds) (2004). *Companion to contemporary musical thought* (2o vol.). Londres: Routledge, pp. 840-857.
- PEDROSO, F. (2003). *A disciplina de Formação Musical: contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Musical apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- PEDROSO, Fátima (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais da música. *Revista Música, Psicologia e Educação*, nº6.
- PEMBROOK, R. G. (1987). The effect of vocalization on melodic memory conservation. *Journal of Research in Music Education*, 35, pp. 155–169.
- PINHEIRO, J. (1994). O bacharelato em Formação Musical - Escola Superior de Música de Lisboa. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 81, 4-7.
- PINHEIRO, J. (1999). A iniciação instrumental: o necessário e o suficiente. *APEM*, nº 100, pp.19-25.
- PINTO, Alexandrina (2004). Motivação para o Estudo de Música: factores de persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação*, nº6, pp. 33 - 44.

- PRATT, G. (1990). *Aural awareness - principles and practice*. Filadélfia: Open University Press.
- PRATT, G. (1992). Aural training: material and method. In J.
- PRIEST, P. (1993). Putting listening first: a case of priorities. *British Journal of Music Education*, 10(2), pp. 103-110.
- RIBEIRO, António e VIEIRA, Maria (2010). *O Ensino da Música em Regime Articulado: Projecto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa*. XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical: Goiânia.
- RODRIGUES, Helena (2001). Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. *Revista LEEME*. Lisboa.
- ROGERS, Michael R. (2004). *Teaching Approaches in Music Theory. An Overview of Pedagogical Philosophies*. Southern Illinois University Press: Illinois.
- SACRISTÁN, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata. Sacristán, J. e Gómez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza* (4a edição). Madrid: Ediciones Morata.
- SALZER, Felix (1962). *Structural Hearing*. New York: Dover Publications, Inc.
- SANTOMÉ, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid: Ediciones Morata.
- SANTOS, Margarida Fonseca (2006). *Histórias de Cantar*. Lisboa: Juventude Musical Portuguesa.
- SOLER, Marta e Payri, Blas (2010). Tipos de memoria, aptitudes y estrategias en el proceso de memorización de estudiantes de piano. *Revista Electrónica de LEEME* (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación) Number 26 (December, 2010).
- SOUSA, Rui (2004). Factores de abandono no ensino vocacional da música. *Revista Música, Psicologia e Educação*, nº6, pp. 16-31.
- SWANWICK, K. (2000). Ensinar música musicalmente - música como cultura: o espaço intermédio. *Educação Musical*, 104, pp. 4-11.
- VASCONCELOS, António Â. (2002). *O Conservatório de Música. Professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

VIEIRA, M. H. (2006). *O Ensino da Música em Portugal no Início do Século XXI. Estudo sobre as Políticas de Ramificação Curricular. Tese de Doutoramento não publicada*, Braga, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

### **Programas da Disciplina de Formação Musical:**

Programa de Educação Musical do Conservatório de Música do Porto – Ano letivo 1974/1975.

Programa de Formação do Conservatório de Música de Braga.

### **Legislação**

Decreto de lei nº 5:546 de 9 de maio 1919

Decreto de lei nº18:881 de 25 de setembro de 1930

Decreto de lei nº23:577 19 de fevereiro de 1934

Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho

Decreto de Lei nº 344/90 de 2 de novembro – Lei de Bases do Ensino Artístico

Portaria nº 691/2009 de 25 de junho

Portaria nº 225/2012 de 30 de julho

Portaria nº 243-B/2012 de 13 de agosto

Despacho nº 76/SEAM/85 de 9 de Outubro

Despacho nº78/SEAM/85 de 9 de Outubro

Proposta de reforma apresentada pelo Conservatório Nacional

Experiência pedagógica de 1971, Reforma de Veiga Simão



## Anexos

## ANEXOS - Planificações e Reflexões 4º Grau